

# *Met je hart bij de kinderen en met je hoofd bij de leerdoelen*

*Een onderzoek naar handelingsgericht werken*

*op het gebied van tellen en getalbegrip tijdens betekenisvolle spelsituaties in groep ½*



|               |                   |
|---------------|-------------------|
| Naam          | Ingrid de Ron     |
| Studentnummer | 2149263           |
| Datum         | mei 2011          |
| Meesterstuk   | Master Sen        |
| Leerroute     | Intern Begeleider |
| Opleiding     | Fontys OSO        |
| Begeleider    | P. Koppejan       |

# Inhoudsopgave

## Samenvatting

### Hoofdstuk 1 :Inleiding

- 1.1 Probleemstelling
- 1.2 Praktijkvraag
- 1.3 Doel van het onderzoek
- 1.4 Doel in het onderzoek
- 1.5 Onderzoeksvraag
- 1.6 Mijn competenties

### Hoofdstuk 2: Handelingsgericht observeren

- 2.1 Adaptief onderwijs
- 2.2 Opbrengstgericht werken
- 2.3 Spelen in betekenisvolle situaties
- 2.4 Handelingsgericht observeren
- 2.5 Handelingsgericht werken met groepsplannen

### Hoofdstuk 3: Opzet van het project

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Doelgroep
- 3.3 Type onderzoek
- 3.4 Stappenplan
- 3.5 Instrumentgebruik

### Hoofdstuk 4: Planmatig omgaan met verschillen

- 4.1 Waarnemen
- 4.2 Begrijpen
- 4.3 Plannen
- 4.4 Realiseren

### Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

- 5.1 Conclusie van nulmeting
- 5.2 Conclusie van handelingsgericht werken met groepsplan
- 5.3 Conclusie van doelgericht observeren in betekenisvolle spelsituaties
- 5.4 Eindconclusie
- 5.5 Aanbevelingen

## Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie

### 6.1 Discussie

### 6.2 Reflectie op eigen leerproces

#### Literatuurlijst

#### Bijlagen

|            |                                                                            |
|------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Bijlage 1  | Competenties basisontwikkeling                                             |
| Bijlage 2  | Fasering in de ontwikkeling van het inzicht in cijfers en getallen (KIJK!) |
| Bijlage 3  | Ontwikkeling van jonge kinderen van 2-7 jaar                               |
| Bijlage 4  | Tussendoelen Annex Leerlijnen (talteam)                                    |
| Bijlage 5  | Ontwikkeling van tellen                                                    |
| Bijlage 6  | Stappenplan                                                                |
| Bijlage 7  | Groepsoverzicht                                                            |
| Bijlage 8  | Groepsplan                                                                 |
| Bijlage 9  | Planningsoverzicht                                                         |
| Bijlage 10 | Spelinterventies                                                           |
| Bijlage 11 | Logboek                                                                    |

## Samenvatting

Steeds meer scholen gaan handelingsgericht werken, dit betekent voor de praktijk meer doel- en opbrengstgericht werken. De vraag is of we dit ook wel willen in groep ½. Bij jonge kinderen is ontwikkelen en leren één geheel en verloopt veelal sprongsgewijs. Vooral spel biedt, binnen een veilig pedagogisch klimaat optimale mogelijkheden om de brede ontwikkeling bij het jonge kind te bevorderen. De sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling kunnen hierin niet los van elkaar gezien worden. Een belangrijk uitgangspunt bij mij op school.

Met dit onderzoek wil ik aantonen dat adaptief onderwijs in groep ½ **juist** aansluit bij opbrengstgericht werken. Adaptief onderwijs betekent *passend maken* en *effectief omgaan met verschillen*. Het werken met groepsplannen sluit hier perfect bij aan, waarbij de doelen en leerlijnen “bakens” uitzet voor de leerkracht. Door na te denken over de onderwijsbehoeften die elk individueel kind nodig heeft om de doelen te bereiken komt de leerkracht in beweging, stemt zijn onderwijsaanbod en leerkrachtgedrag af op de behoeften van het kind. De positieve blik, het zoeken naar mogelijkheden, kansen, talenten en het hebben van “hoge verwachtingen” vind ik één van de belangrijkste uitgangspunten van handelingsgericht werken. De reflectie hierop zorgt voor een cyclisch proces.

Mijn doelen op het gebied van tellen en getalbegrip zorgen voor een bewuste keuze van een betekenisvolle leeromgeving waardoor de kinderen tijdens spelactiviteiten meer gemotiveerd zijn en de betrokkenheid toeneemt. Doelen bieden mij ook houvast tijdens het handelingsgericht observeren van spelsituaties waarin interactie een belangrijke plaats inneemt. Ik ga uit van convergente differentiatie, het bijhouden van de groep zorgt naar mijn mening voor een saamhorigheidsgevoel, waarin kinderen van elkaar leren en kunnen groeien.

In de eerste vier jaren van het basisonderwijs wordt het fundament gelegd voor het verloop van de verdere rekenontwikkeling in de bovenbouw (Gelderblom, 2007). Door middel van proactief werken, het intensiveren van spel en een meer gerichte aanpak (“voorschotbenadering”) voor risico kinderen, zullen ook deze kinderen optimale kansen krijgen op een goede rekenstart in groep 3.

*Een goed doorlopen cyclus handelingsgericht werken zal zorgen voor ontwikkeling van zowel de leerling als de leerkracht. Een ambitieus doel!*

## Hoofdstuk 1: Inleiding

De laatste jaren wordt er veel gesproken over Opbrengstgericht Werken, 1-zorgroute en Passend Onderwijs. In dit kader heeft onze school het afgelopen jaar een start gemaakt met de invoering van groepsplannen. Hierbij staat het handelingsgericht werken en het uitgaan van onderwijs - behoefte centraal.

Hierin zie ik ook mijn **droom** verwezenlijkt :een veilig pedagogisch klimaat waarin aandacht is voor de basisbehoeften van ieder kind en een onderwijsaanbod dat aansluit bij de mogelijkheden en talenten van het kind.

### 1.1 Probleemstelling

Een groepsplan roept bij mij en mijn collega's in eerste instantie aversie op, alles in een plan vastleggen en gestructureerd werken volgens vastgestelde programma's, past dit wel bij onze manier van werken, vanuit basisontwikkeling. Het voelt alsof we gestuurd worden naar programmagericht werken. Waarbij vooral prestaties/opbrengsten belangrijk zijn.

Mag een kleuter zich nog wel in zijn of haar eigen tempo ontwikkelen, via zijn eigen weg en op zijn eigen manier?

Toch is dit juist een punt waar ik in de praktijk soms op vast loop. Bij sommige kinderen blijft de sprong in hun ontwikkeling uit ondanks het feit dat ik als leerkracht uitdaging en ondersteuning geef door zoveel mogelijk aan te bieden. Het kind is er nog "niet aan toe" zeggen we dan en wachten af. Uit onderzoek en eigen ervaring is gebleken dat het werken met de "voorschot - benadering" voor risicokleuters (Smits,2007) op het gebied van beginnende geletterdheid de leerling optimale kansen biedt voor het leesonderwijs in groep 3. Het blijkt dat sommige kinderen een beredeneerd aanbod nodig hebben om te komen in de zone van naaste ontwikkeling. Gelderblom (2008) stelt dat het toepassen van de voorschotbenadering in het kader van het leren rekenen minder bekend is. Zwakke rekenaars moeten volgens hem zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en adequate hulp krijgen. Het is essentieel door expliciet, doelgericht en intensief aspecten van getalbegrip te oefenen, aandacht te geven aan de verschillende telvaardigheden en het herkennen van cijfersymbolen. Want, zo stelt hij, in de eerste vier leerjaren van de basisschool wordt het fundament gelegd voor het verloop van de verdere rekenontwikkeling. Dit klopt naar mijn mening, maar Gelderblom stelt ook dat wachten tot een kind "eraan toe is" weinig kind gericht is en zal leiden tot veel leerellende. Ik ben er van overtuigd dat sommige kinderen ook op latere leeftijd tot ontplooiing komen maar ik geloof wel dat vroegtijdige interventies effectiever zijn dan late interventie of remedial teaching. *Wanneer je niet aanbiedt weet je ook niet of het erin zit!*

## 1.2 Praktijkvraag

Hoe weet ik dat de ontwikkelingssprong niet vanzelf zal komen en ik het kind de kans moet bieden zich verder te ontwikkelen door een meer gerichte, structurele aanpak.

Ik wil onderzoeken of een groepsplan mij kan ondersteunen om meer doelgericht te werk te gaan.

Ik hoop mijn doelen te kunnen bereiken door vooral spelsituaties te creëren waarbij de betrokkenheid vergroot wordt. Hierbij wil ik de samenhang bewaken van de basisenmerken, brede ontwikkeling en specifieke kennis en vaardigheden van basisontwikkeling. Kan het handelingsgericht werken mij helpen om dit alles in de praktijk uitvoerbaar te maken.

## 1.3 Doel van het onderzoek

In mijn groep heerst een goed pedagogisch klimaat, waarin aandacht is voor relatie, competentie en autonomie. Er is wederzijds vertrouwen en ik heb “hoge” verwachtingen van elk kind. Hierdoor zal elk kind zijn eigen top bereiken omdat ik weet wat ik met de kinderen wil bereiken, hoe ik deze doelen wil bereiken, waarmee en wanneer zonder het eigene van het jonge kind uit het oog te verliezen.

## 1.4 Doel in het onderzoek

Het beter in beeld krijgen van de ontwikkeling van elk individueel kind, door doelgericht te observeren en te rapporteren, waardoor ik de ontwikkeling van de kinderen kan volgen en ontwikkelingssignalen kan herkennen omdat ik een goed beeld heb van de leerlijnen waarlangs een kleuter zich ontwikkelt. De cyclus handelingsgericht werken op groepsniveau kan mij hierbij ondersteunen. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag.

## 1.5 Onderzoeksvraag

*Ik onderzoek hoe een groepsplan mij kan helpen bij het doelgericht observeren in spelsituaties omdat ik wil weten hoe mijn leerlingen van groep 2 zich ontwikkelen op het gebied van tellen en getalbegrip teneinde op het juiste moment ondersteuning en uitdaging te kunnen bieden, rekening houdend met de basisbehoeften (competentie, autonomie en relatie) en betrokkenheid, zodat mijn leerlingen optimale kansen krijgen om een goede rekenstart te maken in groep 3, dat wil zeggen de einddoelen voldoende beheersen van eind groep 2.*

## 1.6 Mijn competenties

Vanuit de beroepsstandaard voor de Intern Begeleider(uitgeverij Pica)

Andragogisch competent: als intern begeleider weet ik rekening te houden met de verschillen tussen de teamleden en met hun rollen en verantwoordelijkheden binnen het team.

Ik kan voor een open coöperatieve sfeer zorgen en een vruchtbare communicatie tot stand brengen.

Methodologisch competent: als intern begeleider heb ik voldoende onderzoekskennis en beschik ik over voldoende onderzoekstechnieken. Ik zorg voor een heldere verslaglegging.

Innovatief competent: als intern begeleider beschik ik over voldoende vaardigheden om veranderingsprocessen te begeleiden en aan te sturen. Hiermee lever ik een belangrijke bijdrage aan de kwaliteitsborging en kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

### Kwaliteitsverbetering en borging

Ik ga mijn onderzoek uitvoeren in groep ½ a van onze school. Hier werk ik samen met mijn duo collega. Ook groep ½ b zal ik meenemen in het onderzoek, waarin 2 collega's een duo -baan hebben. Met hen zal ik overleg plegen, discussiëren, informeren, ondersteunen en uitdagen om te komen tot de juiste manier van werken. Ook zal er overleg zijn met mijn directeur en het zorgteam opdat dit proces een leerproces voor het gehele team kan worden.

De PDCA-cyclus ondersteunt mij in mijn onderzoek, waarbij ik vooral ook de nadruk wil leggen op borging van het handelingsgericht werken door middel van reflectie van de groepsplannen tijdens groepsbesprekingen. Deze cyclus helpt ons team in het proces naar kwaliteitsverbetering.



**Figuur 1**

In het cyclisch leerproces van Kolb start ik meestal aan de kant van actief experimenteren, als beslisser en doener, waarna ik in mijn reflectie als bezinner duidelijk mijn droom kan beschrijven. Mijn uitdaging ligt bij de denker, de theoreticus. Wanneer ik vanuit mijn opgedane kennis op een goede en duidelijke manier mijn collega's kan informeren, verbanden kan laten zien, ondersteuning kan bieden en ze hierdoor enthousiast kan maken, zal ik mezelf zekerder gaan voelen.

## Hoofdstuk 2: Handelingsgericht observeren

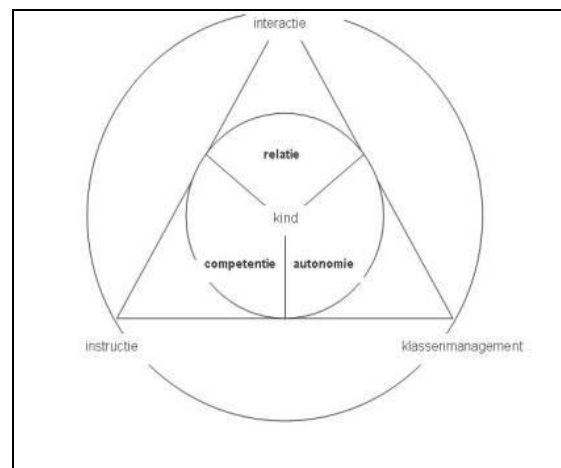
Uitgangspunt voor mijn onderwijs zijn de basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie.

Deze zijn ook terug te vinden in de basiskenmerken van adaptief onderwijs. Ik wil beginnen bij deze basis om vervolgens te kijken naar de leerkrachtvaardigheden en houding van de leerkracht die hierbij belangrijk zijn.

### 2.1 Adaptief onderwijs

In de jaren 90 is adaptief onderwijs bekend geraakt in Nederland door het werk van prof. dr. Luc Stevens. Het woord adaptief staat voor aangepast, passend gemaakt. Adaptief onderwijs is onderwijs waarbij leraren, binnen de gegeven mogelijkheden, hun onderwijs zoveel mogelijk afstemmen op de verschillende leerlingen in de groep. Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Verwerkt in het model “adaptief onderwijs” (figuur 2) Onder de basisbehoefte **'relatie'** wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten dat ze erbij horen, het gevoel hebben welkom te zijn en dat ze zich veilig voelen. Onder de basisbehoefte **'competentie'** wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aan kunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aan kunnen. Onder de basisbehoefte **'autonomie'** wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Een kind kan zich optimaal ontwikkelen als het emotioneel vrij is, nieuwsgierig is en als het zelfvertrouwen heeft stellen Jansen-Vos, Pompert en Schiferli (1998).

Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de leraar die adaptief werkt, betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden. Leraren moeten daartoe uitdaging, ondersteuning en vertrouwen kunnen bieden. Aan de didactiek worden drie aspecten onderscheiden die bepalend zijn voor het pedagogisch klimaat en waarin de drie basisbehoeften terug te vinden zijn: interactie, klassenmanagement en instructie. Op die manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren. Met behulp van het model evaluatie leerkrachtvaardigheden(bijlage 1) wil ik voor mezelf bepalen hoever ik zelf sta in basisontwikkeling en waar mijn ontwikkelpunten liggen.



Figuur 2

Volgens Stevens(1997) is er bij *adaptief onderwijs geen sprake van één uniform curriculum voor alle kinderen die in een vastgestelde tijd, volgens vastgestelde normen doorlopen moet worden.*

**De leerlingen moeten kunnen doen wat kan en als leraar wil je weten dat ze doen wat ze kunnen.** Hij ziet de ontwikkeling meer als de kracht, de wil, de moed om verder te gaan. Hier ligt mijn uitdaging. In mijn onderzoek wil ik hier op focussen. Door middel van handelingsgericht observeren wil ik de kinderen ondersteunen en uitdagen om te komen in de “zone van naaste ontwikkeling”.

Adaptief onderwijs betekent aanpassing van het onderwijsaanbod aan de individuele behoeften van leerlingen(taak van de leerkracht), maar ook de uitdaging om actief mee te doen (taak van de leerling). Interactie is hierbij het sleutelwoord! Ditzelfde komt ook in figuur 2 tot uiting. Hierbij worden de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling niet los van elkaar gezien. Ook Marzano (2007) maakt in zijn onderzoek wat onderwijs effectief maakt duidelijk dat de leraar ertoe doet! En vooral ook hoe een leraar over haar leerlingen denkt. Effectief onderwijs probeert uit iedere leerling te halen wat er in zit. Ditzelfde uitgangspunt vind ik terug in opbrengst gericht onderwijs. Maar nog regelmatig wordt opbrengstgericht werken als iets beschouwd wat van bovenaf wordt opgelegd, veel leerkrachten van de groepen 1/2 zien hier niet veel heil in. Ook in mijn eigen praktijk is dit een gevoelig onderwerp.

Maar wat wordt er dan precies verstaan onder opbrengstgericht onderwijs?

## 2.2 Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken is, volgens de Inspectie van het Onderwijs, het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties. Uit een rapport van de inspectie “Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs” (2010) blijkt dat er een positief verband bestaat tussen opbrengstgerichtheid van scholen en de leerresultaten van hun leerlingen. Dit rapport levert de volgende resultaten op die voor mijn onderzoek van belang zijn:

- In de klas kan ik opbrengstgericht werken als ik goed zicht heb op de capaciteiten van mijn leerlingen, hun mogelijkheden en beperkingen. Op basis van deze kennis heb ik verwachtingen van de prestaties van mijn leerlingen, stel ik doelen en probeer ik uit iedere leerling te halen wat erin zit.
- **Hoge verwachtingen** zijn hierbij essentieel, evenals het geven van **feedback** aan de leerlingen over hun leerprestaties.
- Het goed kunnen analyseren van toetsresultaten is hierbij een belangrijke vaardigheid. Dit vormt de basis voor het afstemmen van het onderwijs op het gebied van leertijd, leerstofaanbod (verwerkingsstof) en instructie.
- Als leraar maak ik bewust en doelgericht keuzes uit deze afstemmingsmogelijkheden (door middel van een groepsplan en/of met behulp van een datamuur). Ik streef daarbij in de eerste plaats naar convergente differentiatie, dat wil zeggen dat ik probeer leerlingen

zoveel mogelijk als groep bij elkaar te houden en differentiatie toe te passen door bijvoorbeeld gebruik te maken van minimumprogramma's en extra uitdagende programma's.

In hetzelfde rapport blijkt dat er grote verschillen zijn aangetroffen in kwaliteit tussen groep 2 en de groepen 4, 6 en 8. In groep 2 wordt aan het onderwijsleerproces minder doelgerichte sturing gegeven. De opbrengstgerichtheid van dat leerjaar is daardoor geringer. Naar mijn mening heeft dit meer te maken met het feit dat er veel minder “getoetst” wordt, wat overigens niet wil zeggen dat er geen meetmomenten zijn. Het afstemmen van onderwijsbehoeften gebeurt in een groep ½ veelal vanuit observaties.

Jansen-Vos(2009) brengt hier tegenin dat de **opbrengstgerichte cultuur** blijft steken in de aandacht voor de methoden, programma's en leerresultaten en voorbij gaat aan fundamentele brede ontwikkelings - processen, zoals samen spelen & werken, communiceren, initiatieven nemen en uiten & vormgeven. Deze zijn minder eenvoudig te omschrijven en in een vastgesteld tijdsbestek te bereiken. Het is van belang dat de brede ontwikkeling en de specifieke kennis en vaardigheden met elkaar verbonden blijven. Het stimuleren van een brede ontwikkeling is essentieel voor het leren van relevante kennis en vaardigheden. Dit betekent een fundamenteel andere keuze zegt Jansen-Vos dan te proberen te versnellen en kinderen zo snel mogelijk voor te bereiden op kennis en vaardigheden die ze later nodig hebben.

Een kritische blik op het opbrengstgericht werken is dus zeker gewenst. De hedendaagse druk om steeds eerder schoolse vaardigheden te onderwijzen ten koste van andere activiteiten, plaatst leerkrachten van groep ½ meer en meer voor een oneigenlijk dilemma.(Van der Heijden,2011). Deze druk is ook internationaal aan de orde en wordt ingegeven vanuit de bezorgdheid dat kinderen niet “klaar zijn” voor het onderwijs in groep 3 en dat kinderen daardoor achter raken in hun latere schoolse leren. Het blijkt, volgens Bodrova (2008),dat het onderwijzen van deze vaardigheden geen garantie is voor later schoolsucces, zeker niet op lange termijn. Ze kunnen zelfs sociaal-emotionele problemen verergeren. Ik vind dit erg zwart/wit gesteld en geloof dat wanneer er ruime aandacht is voor de basisbehoeften, alle kinderen kunnen komen tot een, voor hen, optimale ontwikkeling. Specifiek voor mijn onderzoek betekent dit een optimale ontwikkeling op het gebied van tellen en getalbegrip. Mijn streven is de kinderen vanuit de brede ontwikkeling de specifieke kennis en vaardigheden op dit gebied te laten verwerven. Tijdens zelf gekozen activiteiten zullen de kinderen actief en betekenisvol bezig zijn, waarbij de interactie tussen de leerling en mij centraal staat.

### 2.3 Spelen in betekenisvolle situaties

Jansen-Vos(2009) stelt dat voor een optimale ontwikkeling, zeker in de kleuterleeftijd, spelen heel belangrijk is. Spelen biedt optimale mogelijkheden om brede ontwikkeling te bevorderen. Zoals initiatieven nemen, plannen maken, oplossingen voor problemen vinden. Dit kun je niet aan het

toeval over laten, hier zal ik als leerkracht bij moeten helpen. Door te spelen kunnen kinderen allerlei specifieke leerervaringen opdoen zoals onderzoeken hoe dingen in elkaar zitten, in aanraking komen met afmetingen, vormen, gewichten e.d. Deze spelactiviteiten leiden dan weer tot behoeften aan specifieke kennis en vaardigheden. Het leren van specifieke kennis en vaardigheden krijgt hierdoor persoonlijke betekenis. Hieruit blijkt het belang van **spelmotivatie**. Dit houdt in dat de kinderen enthousiast zijn, veel plannen en ideeën hebben, de durf hebben om iets nieuws te proberen, zich door andere laten inspireren, dat ze steeds weer anderen mogelijkheden ontdekken, met andere woorden een hoge betrokkenheid tonen. Wanneer het lukt om de spelmotivatie te verbeteren bij kinderen zullen ze op latere leeftijd ook beter in staat zijn ideeën en wensen vorm te geven stelt Bodrova.(2008) Dit is het fundament van spelen, de vorming van de basisvoorwaarden voor het verdere leven en leren.

Door meer aandacht te geven aan het rollenspel en de begeleiding tijdens het spel te intensiveren zal het spel beter worden, maar vooral ook de ontwikkeling van de vroegschoolse vaardigheden. Het is afhankelijk van het soort spel en van de mogelijkheden en behoeften van de betrokken leerlingen, welke accenten worden gelegd. Het kan zijn dat ik als leerkracht een spelaanzet lever of meer initiatieven neem door mee te spelen. Het didactisch handelingsmodel van basisontwikkeling geeft hiervoor de volgende impulsen (Fyma & Vink,2003) die ik kan gebruiken:

**impuls 1:** gezamenlijk oriënteren op de activiteit

**impuls 2:** verbeteren en verdiepen van de activiteit

**impuls 3:** verbreden naar andere activiteit

**impuls 4:** toevoegen van nieuwe handelingen

**impuls 5:** reflecteren op de activiteit

Daarnaast wil ik, specifiek voor de reken- en wiskundeontwikkeling ook rekening houden met de verschillen tussen jonge kinderen. Sommige kinderen zijn bezig met het verkennen van de eigenschappen, manipulerend spel, en andere kinderen gaan al echt wiskundig denken en handelen en zijn geïnteresseerd in het oplossen van problemen op het gebied van getallen, meten en meetkunde, rollenspel. Vanuit het manipulerend spel en rollenspel ontwikkelt zich de leeractiviteit: dan gaat het om het weten, om het kunnen en om het leren zelf.

Er wordt ook kritiek geuit op deze spontane, ontdekkende manier van leren tijdens spel. Vugt & Wösten (2004) stellen dat het niet eenvoudig is om van alle kinderen de reken- en denk ontwikkeling te volgen en in aansluiting hierop uitdagende situatie te creëren. Ze geven aan dat veel scholen kiezen voor de *gemengde aanpak*, die ook mij aanspreekt en die ik al regelmatig in de praktijk toepas. Opgedane leerervaringen binnen spel, creatieve en bouwactiviteiten worden in de kring gedeeld met de andere kinderen, waarbij ik als leerkracht terug vraag wat de kinderen ontdekt hebben en help verbanden te leggen tussen de nieuwe en eerder opgedane ervaringen. Daarnaast hebben zwakkere kinderen, zo blijkt uit onderzoek, veel baat bij voorgestructureerde leerinhouden, omdat zij minder opdoen in spontane leermomenten dan andere kinderen. De kleine kring biedt hier goede mogelijkheden toe. Hier zal ik een balans in moeten vinden.

## 2.4 Handelingsgericht observeren

Om kinderen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden in hun ontwikkeling op het gebied van tellen en getalbegrip, om tijdig achterstanden te signaleren en om het onderwijs af te kunnen stemmen op de behoeften van de kinderen is het belangrijk om een duidelijk beeld te hebben van het ontwikkelingsverloop van kinderen in de klas. Inzicht in het ontwikkelingsverloop kan ik verkrijgen door gedurende een langere periode regelmatig en nauwgezet te observeren in allerlei dagelijkse situaties. In dit onderzoek richt ik me vooral op spelsituaties. Ik wil de leerlijnen van de methode KIJK! gebruiken omdat wij hier in het nieuwe schooljaar mee gaan werken en ik hiermee ervaring wil opdoen. Dit ontwikkelingsvolgmodel van Memelink (2005) onderschrijft de basisprincipes van adaptief onderwijs. Voor mijn onderzoek is de leerlijn *ontwikkeling van het inzicht in cijfers en getallen* (bijlage2) van belang en de `mijlpalen` binnen deze ontwikkelingslijn. Deze lijnen kunnen mij helpen doelgericht te observeren, het maakt de verschillen tussen leerlingen zichtbaar. Een leerlijn geeft richting aan het handelen van de leerkracht, en sluit aan bij wat de kinderen al denken en kunnen. *Als je niet weet waarnaar je kijkt, zie je niets!*

De methode KIJK! gaat er niet vanuit dat de ontwikkeling van kinderen via een vast lineair patroon verloopt maar er is meer sprake van een ingewikkeld netwerk van onderling samenhangende en elkaar beïnvloedende aspecten die steeds verder gevuld worden. Vooral jonge kinderen ontwikkelen zich in sprongen. De onderstaande doelen en lijnen helpen mijn kennis te vergroten waardoor ik doelgerichter kan kijken.

- De ontwikkelingslijnen: inzicht in cijfers en getallen (bijlage 2)
- doelen voor het begin van de basisschool en voor eind groep 2 recent geformuleerd door het SLO (bijlage 3).
- tussendoelen voor tellen en getalbegrip van het Freudenthal Instituut(2009) (bijlage 4).
- fasen van de ontwikkeling van tellen en getalbegrip (bijlage 5) door Jansen-Vos, Pompert & Vink(1997). Aan de hand van deze fasen kan ik aansluiten bij de reken- en denkontwikkeling van de kinderen.

Om een goed onderwijsaanbod op het gebied van getalbegrip te kunnen bieden helpt ook de begripsverduidelijking van Noteboom (2005); getalbegrip is het geheel aan inzichten, kennis en vaardigheden en de samenhang hiertussen op het gebied van tellen, omgaan met hoeveelheden en omgaan met getallen en hun relaties. Getalbegrip is moeilijk in woorden vast te leggen. De kennisfeiten, vaardigheden en inzichten die bij de ontwikkeling van getalbegrip van kleuters horen worden in betekenisvolle situaties verweven en gezamenlijk toegepast. Het **inzicht** is fundamenteel voor een goed getalbegrip.

Het interactieve aspect speelt bij handelingsgericht observeren een centrale rol. Dit levert ook belangrijke procesinformatie op. Observeren is in deze zin iets actiefs, zowel vanuit de leraar als vanuit het kind. Soms gebeurt dit tussendoor en niet gepland, in mijn onderzoek wil ik me vooral richten op geplande observatiemomenten om bijvoorbeeld een bepaald aspect van de ontwikkeling beter te kunnen beoordelen. Door de gegevens uit de verschillende observatie

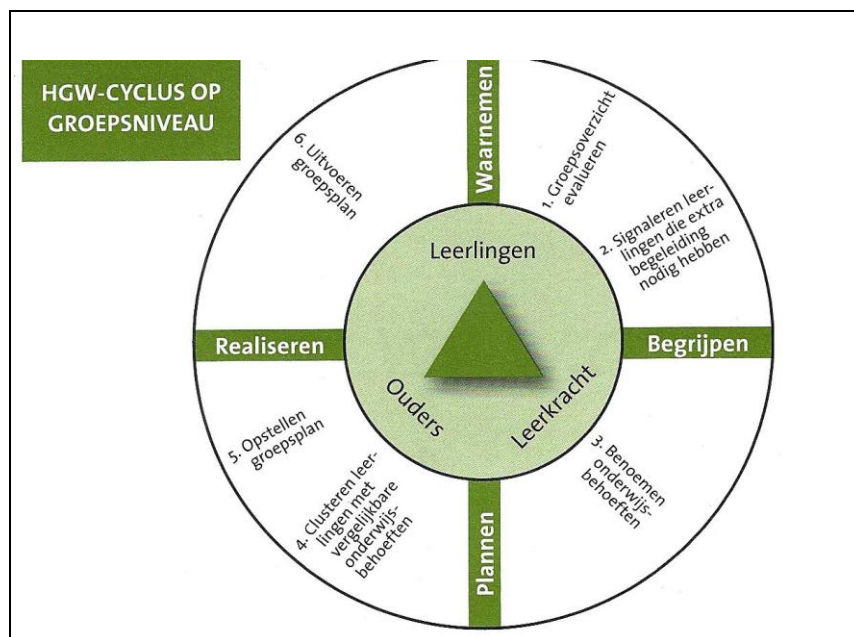
momenten kan ik zicht krijgen op het ontwikkelingsverloop en het effect van mijn pedagogisch-didactische maatregelen.

Het model “planmatig handelen”(Van der Ley, 1989), wat overeenkomt met de HGW-cyclus kan bij mij de omslag maken van “denken in activiteiten” naar “denken in doelen”.

## 2.6 Handelingsgericht werken met groepsplannen

Handelingsgericht werken betekent doel- en opbrengstgericht werken. Doelen bepalen is de eerste stap bij het formuleren van onderwijsbehoeften. Van hieruit kan ik komen tot een beredeneerd onderwijsaanbod. Doelen zijn ook nodig om te evalueren of het plan gewerkt heeft. Je probeert een en ander bewust uit, experimenteert met verschillende aanpakken en reflecteert op de effecten ervan. Vanuit deze kritische, onderzoekende houding zoek je gericht naar aanknopingspunten hoe verder te gaan.

Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief adaptief onderwijs. (Marzano, 2007) Binnen het handelingsgericht werken wordt gewerkt met concrete korte- en lange termijn doelen. Deze doelen worden geëvalueerd in een cyclus van planmatig handelen. Kleine, snelle doelen hebben de grootste kans van slagen en bieden de leerkracht houvast bij het geven van feedback. (Pameijer, Beukering & Lange, 2010)



Figuur 3

Deze HGW-cyclus start ik met **stap 2**. (zie figuur 3) De gegevens uit mijn observaties en de toetsgegevens van Cito gebruik ik voor het opstellen van mijn groepsoverzicht. Ook gegevens uit gesprekken met ouders en vooral ook met kinderen zijn waardevol. Belangrijk hierbij is de signalering, veelal gebeurt dit reactief, welke kinderen hebben de doelen niet bereikt. Ik wil ook vooral proactief signaleren. Welke cruciale leermomenten in de leerlijn komen in de komende periode aan bod en welke kinderen hebben bij het passeren van deze cruciale leermomenten extra begeleiding en instructie nodig. In **stap 3** benoem ik de onderwijsbehoeften van elke

leerling die nodig zijn om de doelen te bereiken. Hierbij probeer ik aan te sluiten bij wat het kind al weet en houd ik rekening met 'wat werkt' voor het kind. In **stap 4** cluster ik leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften, rekening houdend met de haalbaarheid qua klassen - management. Mijn uitgangspunt is convergente differentiatie, waarbij ik voor de kinderen globaal dezelfde doelen nastreef. Bepaalde leerlingen hebben naast of in plaats van het basisaanbod extra instructie, extra leerstof, meer leertijd, verdieping/verrijking, of een andere aanpak nodig om de doelen te bereiken. In **stap 5** wordt het groepsplan gemaakt. Het groepsplan loopt maximaal 10 tot 12 weken. Hierin formuleer ik de doelen, inhoud, organisatie en evaluatie. De uitvoering van het groepsplan vindt plaats in **stap 6**. De observatiegegevens over de vorderingen en resultaten worden genoteerd in een logboek. Het groepsplan kan op deze manier een "groeiplan" worden. Aan de hand hiervan kan ik in **stap 1** het groepsplan evalueren en mijn vervolgaanbod plannen, waarna de cyclus opnieuw start. Deze cyclus komt overeen met het model planmatige handelen uit de methode KIJK!, waardoor ik een koppeling kan maken met mijn eigen praktijk.

## Hoofdstuk 3: Opzet van het project

### 3.1 Inleiding

De basiskenmerken van adaptief onderwijs vormen het uitgangspunt van mijn onderwijs. De ontwikkeling bij kleuters verloopt veelal met grote sprongen. Door middel van dit praktijk - onderzoek wil ik achterhalen hoe ik in mijn eigen groep meer doelgericht kan werken, met een beredeneerd aanbod zodat alle oudste kleuters van groep ½ a zich **optimaal ontwikkelen** en voldoende kansen hebben op een goede rekenstart in groep 3.

Spel is de “motor” van de ontwikkeling dus wil ik mijn handelingsgerichte observaties hier specifiek op richten.

### 3.2 Doelgroep

Ik voer mijn onderzoek uit op mijn school in groep ½ a. Ik werk in deze groep op maandag en dinsdag, mijn collega de overige dagen. Met haar zal ik dan ook veel overleg hebben aangaande de verschillende stappen in mijn onderzoek. Voor mijn onderzoek richt ik mij op de oudste kleuters, die na de zomervakantie mogelijk de overgang naar groep 3 zullen maken. Het gaat hierbij om 10 leerlingen. 3 van deze leerlingen hebben kleuterverlenging gekregen. Deze 3 leerlingen zijn “vroeg” leerlingen (juli, augustus). Bij deze leerlingen richten we ons voornamelijk op de brede ontwikkeling, initiatieven nemen, samenwerken, onderzoeken en problemen oplossen. Daarnaast 1 leerling met vroeggeboorte waardoor een traag denkt tempo is ontstaan, 2 “vroeg” leerlingen, 1 leerling met mogelijk een vorm van autisme en 1 faalangstige leerling. Daarnaast ook 1 leerling die achterblijft in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Een gemêleerde groep dus, met redelijk wat niveau verschil.

Naast mijn duo-collega, zal ik ook overleg hebben met mijn 2 andere collega's van groep ½, met het zorgteam en met de directie over het maken van groepsplannen en opbrengstgericht werken.

### 3.3 Type onderzoek

Ik wil uitgaan van een actieonderzoek met een cyclisch karakter. Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren. (Harinck, 2006) Volgens Ponte (2002, in Basisprincipes Praktijkonderzoek, 2010) is actieonderzoek gericht op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Hierbij gaat het om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Ik wil door middel van doelgerichte observaties het ontwikkelingsverloop van mijn oudste kleuters op het gebied van tellen en getalbegrip in beeld krijgen zodat ik met mijn handelen en onderwijs aanbod kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften.

Voor mijn actieonderzoek gebruik ik het groepsplan om te handelen en de HGW-cyclus om te onderzoeken, waarbij de reflectie een belangrijke rol speelt.

Mijn onderzoek heeft dus een cyclisch karakter, waarbij ik me vooral richt op mijn eigen ontwikkeling. Van **WAARNEMEN** (hoever sta ik op het gebied van basisontwikkeling en het werken met groepsplannen), naar **BEGRIJPEN** (waar liggen mijn ontwikkelpunten en wat is in mijn praktijk van belang), naar **PLANNEN** (maken van groepsoverzicht en een haalbaar groepsplan) en **REALISEREN** (uitvoeren van groepsplan en evalueren, waarbij ook aandacht is voor het klassenmanagement). Deze laatste fase loopt weer door in WAARNEMEN en BEGRIJPEN. Dit om het eigen onderwijs op een hoger niveau te brengen en vervolgens uit te dragen naar mijn collega's.

### 3.4 Stappenplan

#### **Fase 1 waarnemen**

>Semigestructureerd interview met mijn collega's van groep 1/2

Doel: kwalitatieve nulmeting handelingsgericht observeren

>Model evaluatie leerkrachtvaardigheden( basisontwikkeling)

Doel: kwalitatieve nulmeting competenties basisontwikkeling

>Verzamelen Cito-gegevens rekenen M2

Doel: kwantitatieve nulmeting

>Swot analyse handelingsgericht observeren

Doel: ontwikkelkansen signaleren

#### **Fase 2 begrijpen**

>ontwikkelkansen en visie bespreken met mijn collega's van groep 1½

Doel: het belang inzien van doelgericht werken, met basisontwikkeling als uitgangspunt

#### **Fase 3 plannen**

>Groepsoverzicht en haalbaar groepsplan tellen en getalbegrip voor groep 2 maken

Doel: doelgericht observeren tijdens spelsituaties

> Ontwerpen van activiteiten bij het actuele thema gekoppeld aan de doelen

Doel: komen tot een beredeneerd onderwijsaanbod

#### **Fase 4 realiseren**

>Uitvoeren van het groepsplan en observatiegegevens noteren in logboek

Doel: handelingsgericht werken en doelgericht observeren van de ontwikkelingen.

#### **Fase 1 waarnemen**

>Evalueren van het groepsplan

Doel: evaluatie van aanbod en aanpak van de leerkracht en de ontwikkelingen van de kinderen, waaruit ik vervolgens conclusies trek

## **Fase 2: begrijpen**

>Groepsplan bijstellen waar nodig

Doel: aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de kinderen in aanpak en aanbod.

Een gedetailleerd schema van de stappen is te vinden in bijlage 2.

### **3.5 Instrumentgebruik**

Ik maak gebruik van een semigestructureerd interview met mijn collega's om kritisch te kijken naar onze manier van observeren en hierdoor een draagvlak te creëren voor het werken met groepsplannen en hieruit voortvloeiend het handelingsgericht werken. Ik richt me hierbij vooral op het doelgericht werken en basisontwikkeling. Dit draagvlak is ook aanwezig bij het zorgteam en de directie. Binnen het zorgteam, waar ik deel van uitmaak, is het afgelopen jaar gediscussieerd en gesproken over de invoering van groepsplannen. De schoolbegeleidster van Edux ondersteunt ons hierin. Daarnaast heb ik een informatiebijeenkomst bezocht over groepsplannen en theorie bestudeert. Deze verschillende informatiebronnen gebruik ik voor mijn onderzoek.

## Hoofdstuk 4: Planmatig omgaan met verschillen

De resultaten van de stappen die ik het afgelopen jaar doorlopen heb bespreek ik vanuit de cyclus “handelingsgericht werken” (Hf.3.4): waarnemen, begrijpen, plannen en uitvoeren. Deze cyclus vormt de rode draad in mijn onderzoek. In de fase van waarnemen voer ik kwalitatieve en kwantitatieve nulmetingen uit.

### 4.1 Waarnemen

Ik voer een semigestructureerd interview uit met mijn collega's van groep ½ om een duidelijk beeld te krijgen van de manier van observeren op dit moment. De, voor mijn onderzoek, belangrijkste resultaten geef ik hier weer:

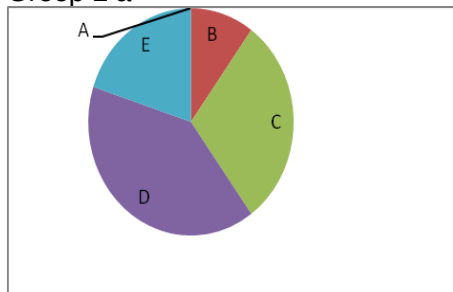
- Er wordt handelingsgericht geobserveerd, vooral tijdens spelactiviteiten (hierin blijven de leerkrachten ontwikkelen)
- Aan de hand van een ontwerpschema wordt het activiteitenaanbod van nieuwe thema's gepland (er wordt hierbij vooral gedacht in activiteiten)
- Veel aandacht voor veilig pedagogisch klimaat en brede ontwikkeling (Hf.2.3)
- Cito-toets rekenen wordt gebruikt als controle instrument, wat beheerst het kind op dit moment.
- Kennis van ontwikkellijnen tellen en getalbegrip beperkt
- Aandacht voor klassenmanagement blijft belangrijk om goed te observeren, steeds in ontwikkeling
- Observeren om te achterhalen of activiteiten voldoende ontwikkelwaarde hebben is niet altijd eenvoudig voor alle kinderen
- Er wordt vooral gedacht in kansen, oplossingsgericht

Het model evaluatie van leerkrachtvaardigheden (project Onderbouw APS, 1998) geeft mij zicht op mijn persoonlijke ontwikkelpunten op het gebied van basisontwikkeling. Bezinning hierop is van belang voor mijn onderzoek omdat de ontwikkelingsvorderingen van de leerling voor een belangrijk deel afhankelijk is van de rol van de leerkracht. (Marzano, 2003) Het model laat een beeld zien van de aanwezige competenties op het gebied van basisontwikkeling (bijlage 1) Verbeterpunten voor mezelf liggen op het gebied van *didactisch handelingsmodel* (Hf.2.3) opdat ik de belangrijkste ontwikkelingssignalerende gegevens kan herkennen. En vooral ook op het gebied van *observeren en registreren* opdat ik bijzonderheden in het ontwikkelings- en leerproces op het spoor kan komen en vervolgaanbod kan plannen. (Hf.2.4)

Een kwantitatieve nulmeting haal ik uit de Cito score Rekenen voor kleuters.

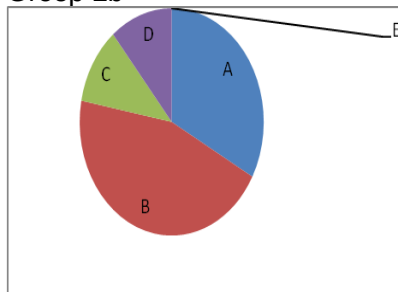
De toets M2 is afgenomen in januari 2011. De resultaten van beide groepen 2 geef ik hieronder weer in tabel 1 en 2.

Groep 2 a



Tabel 1

Groep 2b

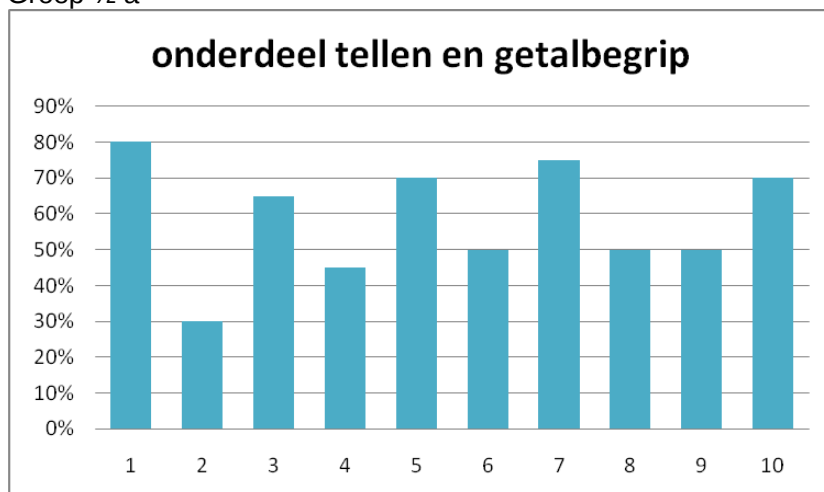


Tabel 2

De Cito toets rekenen bestaat uit het onderdeel Tellen en Getalbegrip, Meten en Meetkunde.

Ik richt mij in mijn onderzoek op het onderdeel Tellen en Getalbegrip in groep 2 a. In tabel 3 is te zien hoe de leerlingen op dit onderdeel scoren, namelijk het percentage goed gemaakte opgaven van dit onderdeel. 1 leerling behaalt de 80% norm. Alle overige leerlingen behalen een lagere score.

Groep 1½ a



Tabel 3

Aan de hand van de kwantitatieve en kwalitatieve nulmetingen heb ik een duidelijke beeld van de stand van zaken op het gebied van doelgericht werken, handelingsgericht observeren en de resultaten op het gebied van tellen en getalbegrip in groep 2. De SWOT analyse(schema 1) maakt duidelijk waar de hiaten in mijn onderwijs zitten en waar zich kansen c.q. mogelijkheden voordoen.

|                            | STERKTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ZWAKTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | ACTIEPUNT                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INTERN                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>*nieuwe directeur</li> <li>*veel overleg tussen leerkrachten groep 1/2</li> <li>*2 keer per jaar VVE overleg in brede school verband (peuterspeelzaal, kinderopvang en 1 andere basisschool)</li> <li>*leerkrachten zijn gemotiveerd, enthousiast, staan open voor nieuwe ontwikkelingen</li> <li>*ontwikkeling stimuleren vanuit spel, basisontwikkeling</li> <li>*beschrijven wat al goed gaat, positief/oplossingsgericht</li> <li>*kind ontwikkelt zich in eigen tempo en op eigen niveau, groepsdoorbrekend (groep 1/2)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*observaties niet doelgericht</li> <li>*niet alles wordt vastgelegd, veel zit in het hoofd van de leerkrachten, dit kan problemen opleveren bij het overnemen van de groep</li> <li>*soms teveel afwachten, tot het kind "er aan toe" is</li> <li>*aanbod staat centraal</li> <li>*actuele ontwikkelingslijnen niet helemaal duidelijk</li> <li>*onvoldoende score op cito-toets rekenen groep 2</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*opstellen groepsoverzicht</li> <li>*opstellen groepsplan</li> <li>*doelgericht observeren</li> <li>*beredeneerd aanbod op het gebied van tellen en getalbegrip</li> </ul> |
| EXTERN<br>(buiten de klas) | <ul style="list-style-type: none"> <li>*audit gericht op de zorgstructuur vanuit het bestuur</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>*veel aandacht voor opbrengsten, cijfers, scores, geen aandacht voor analyse</li> <li>*veel vernieuwingen, maar geen borging</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>*opbrengstgericht werken, cito gegevens analyseren en bepalen waar groepsplan op ingezet dient te worden</li> </ul>                                                        |

Schema 1

## 4.2 Begrijpen

Een aanzet om kritisch te kijken naar onze manier van observeren geeft een vraag in het VVE - overleg. Vanuit het brede school verband is de wens uitgesproken allemaal te gaan werken met de observatiemethode KIJK!, dit om een doorgaande lijn te bewerkstelligen. Onze school vormt de enige partner in dit verband die een andere methode hanteert, namelijk HOREB.

### Knelpunten

Vanuit het "model evaluatie leerkrachtvaardigheden" weet ik dat mijn ontwikkelpunten vooral liggen op het gebied van observeren en registreren. Ook in de SWOT analyse komt het doel - gericht observeren als zwakte naar voren. In HOREB maken we op dit moment onvoldoende gebruik van het doelgericht observeren vanuit de aanwezige ontwikkellijnen. De kennis van leer- en ontwikkelingslijnen, mijlpalen en doelen kunnen mij hierbij helpen.(Hf.2.4)

Verder wordt duidelijk in de SWOT analyse dat het vastleggen van gegevens zoals doelen, organisatie en aanpak van individuele leerlingen te weinig plaats vindt. Het werken en observeren

aan de hand van HOREB is niet eenvoudig over te dragen. Het is een langdurig proces waarin je als leerkracht steeds in ontwikkeling blijft. Het handelingsgericht observeren zorgt ervoor dat ik meteen mijn aanbod aanpas of een planning maak voor de volgende dag. Veel informatie zit in het hoofd, maar staat niet op papier.

In de kwantitatieve nulmeting is te zien dat groep 2a onvoldoende scoort op de Cito toets rekenen M2.(tabel 1) Deze resultaten zorgen er voor dat we als leerkrachten “in beweging” komen. We interpreteren de toetsresultaten en zoeken in eerste instantie de oorzaak buiten onszelf. *Een te moeilijke toets.* Hoe kan het dan dat de resultaten van groep 2 b wel voldoende zijn? *Een zwakke groep oudste kleuters.* Zij scoren wel voldoende op de Cito-taal toets!

Nu dienen we toch kritisch naar ons eigen onderwijs te kijken. Mogelijke oorzaken die bij ons naar boven komen zijn:

- Is ons onderwijsaanbod teveel gericht op de taal/leesontwikkeling?
- Hoe zit het met onze effectieve leertijd, vooral tijdens de grote kringactiviteiten?
- Zijn we bekend met de vernieuwde einddoelen rekenen van groep 2?
- Is ons klassenmanagement te verbeteren, waardoor we ons handelingsgericht observeren kunnen verbeteren?

Belangrijke vragen om mee te nemen in het vervolg van mijn onderzoek.

### Successen

In een overleg met mijn collega's van groep ½ en de directeur willen we onze **visie** op onderwijs duidelijk maken omdat we niet zomaar over willen gaan op een andere observatiemethode.

*Onderwijsaanbod creëren dat ruimte biedt en dat uitlokt om te groeien voor elke individueel kind, vooral werken vanuit betekenisvolle activiteiten die een beroep doen op de brede ontwikkeling van kinderen, vanuit de basisbehoeften (relatie, competentie, autonomie) werken aan de brede ontwikkeling ( onderzoeken, initiatieven nemen, probleem oplossen enz.) om zo te komen tot specifieke kennis en vaardigheden.*

Deze manier van werken wordt positief ervaren door ouders, externe begeleiders en vooral door de kinderen. De directeur geeft aan deze manier van werken vast te willen houden omdat we ons hiermee onderscheiden als school. Daarnaast maakt hij duidelijk dat er relatief weinig gebruik wordt gemaakt van de observatiemethode HOREB omdat het een goede, maar geen eenvoudige manier van observeren is, met andere woorden een compliment voor ons. Elke andere manier van observeren zal voor ons geen grote omslag in denken en werken zijn. Dit geeft ons ruimte en rust om open te staan voor iets nieuws.

### Actiepunten

De observatiemethode KIJK!, waar het samenwerkingsverband VVE en de directie op aan stuurt is voor mij en mijn collega's nog relatief onbekend, wel weten we dat er gewerkt wordt met ontwikkelingslijnen gerelateerd aan leeftijd, wat ons in eerste instantie een benauwend gevoel geeft. Na verdieping in de methode KIJK! en een introductie van Bazalt zien mijn collega's en ik

dat we eigenlijk al heel veel *goed* doen en daarnaast zien we ook duidelijk voordelen van deze methode om doelgerichter te gaan observeren. Ook wordt hierin een koppeling gemaakt van de observatiegegevens met een groepsplan. We besluiten dan ook, na enkele overleg momenten, in het nieuwe schooljaar met KIJK! te gaan werken. Belangrijk voor ons is het uitgangspunt van KIJK!: de basisbehoeften. Verder wordt er gericht geobserveerd in verschillende situaties, vooral tijdens zelfgekozen activiteiten. Het moment van **uitdagen en ondersteunen** kan voor mij meer duidelijk worden door de ontwikkelijnen en mijlpalen, deze lijnen bieden houvast bij het stellen van doelen, waardoor een beredeneerd onderwijsaanbod opgesteld kan worden.

Vanuit de 1-zorgroute en het opbrengstgericht werken heb ik samen met de directie en het zorgteam de Cito gegevens geanalyseerd en aan alle leerkrachten gevraagd om een groeps-overzicht en een **groepsplan** te maken op het vakgebied dat extra aandacht behoeft in de groep. Gezien de kwantitatieve nulmeting van Cito rekenen M2 is de keuze voor mij en mijn duocollega niet moeilijk. Samen met mijn duo- collega zoek ik naar mogelijkheden om deze kinderen meer te laten profiteren van ons onderwijsaanbod. Ik wil het domein tellen en getalbegrip van mijn groep goed in beeld krijgen. Ik zal een omslag moeten maken van het denken in activiteiten naar het denken in doelen, waardoor ik **doelgericht** kan gaan **observeren**.(Hf.2.6)

#### 4. 3 Plannen

Ik maak een groepsoverzicht en een groepsplan, waarbij ik houvast heb aan de “groslijst onderwijsbehoeften” en de “kijkwijzers” van Clijsen(2007)

Met de doelen als uitgangspunt plan ik mijn onderwijsaanbod . Per thema maak ik hiervoor een ontwerpschema .Het ontwerpschema bloemen/lente heb ik voor dit onderzoek uitgewerkt. (bijlage 9) Dit ontwerpschema kan tussentijds aangepast worden, afhankelijk van de interesse en betrokkenheid van de leerlingen.

#### 4.4 Realiseren

Samen met mijn duo- collega bespreek ik de **praktische uitvoering** van het groepsplan. Uit eerdere ervaringen weet ik dat het bedenken en opstellen van plannen wel lukt maar tijdens de uitvoering het plan soms na enige tijd uit het vizier verdwijnt. Het werken met groepsplannen zal in ons “systeem” opgenomen moeten worden.

\* Het groepsplan komt op een *zichtbare plaats* in de klas.

\* Ik plan *gerichte activiteiten* voor de kinderen van groep 2 en mijn collega voor de kinderen van groep 1, waarna we de observatiegegevens in het plan noteren. (natuurlijk spelen we daarnaast in op spontane leermomenten omdat we de onderwijsbehoeften van elk kind in beeld hebben)

\* Kritische blik op onze *effectieve onderwijstijd*, grote kringactiviteiten verkorten waardoor we meer tijd krijgen tijdens onze speel/werkles en mogelijk ook tijd creëren om vaker een kleine kringactiviteit uit te voeren.

\**Zelfredzaamheid* van de kinderen is belangrijk, activiteiten plannen die zelfstandig of in groepjes uitgevoerd kunnen worden.

\*Handelingsgericht observeren vereist *rust en structuur* in de groep.

Aan de hand van het thema lente/bloemen beschrijf ik enkele praktijksituaties gericht op tellen en getalbegrip in betekenisvolle spelsituaties. Binnen dit thema kies ik er bewust voor een bloemenwinkel in de “veranderhoek” te maken, het winkelthema biedt veel mogelijkheden om te komen tot rekenactiviteiten. De interventies die ik wil plegen tijdens spelactiviteiten heb ik schematisch weergegeven in bijlage 10.

Na ongeveer 6 weken voer ik stap 1 uit van de HGW-cyclus, ik verzamel de gegevens van mijn observaties en gesprekken met kinderen in mijn logboek (bijlage 10) en gebruik deze om mijn groepsoverzicht aan te vullen. Door mijn doelgerichte observaties heb ik veel informatie gekregen over datgene wat de kinderen kennen en kunnen. Het blijkt dat 4 kinderen de minimumdoelen beheersen maar door wisselende omstandigheden niet altijd de noodzakelijke verbanden kunnen leggen en/of hun opgedane kennis kunnen toepassen in andere situaties. Ik vertrouw erop dat deze vier kinderen met het basis aanbod verder kunnen in aanpak 2, waarbij ik de nadruk ga leggen op het toepassen van kennis in andere situaties en de pedagogische onderwijsbehoeften. Dit geeft mij in de komende 6 weken ruimte om 2 kinderen een meer gerichte aanpak te bieden in aanpak 1. Ik wil een “voorschotbenadering” rekenen aanbieden, waarin ik in betekenisvolle situaties gericht werk aan de tussendoelen annex leerlijnen tellen en getalbegrip. (bijlage 4) Ik evalueer tevens mijn groepsplan om te achterhalen of de kinderen van mijn onderwijsaanbod en aanpak profiteren en reflecteer hiermee op mijn eigen handelen. De van belang zijnde resultaten hiervan voor mijn onderzoek zijn:

- Na gezamenlijke oriëntatie van de hoek zijn kinderen gemotiveerd om hierin te spelen.
- Het is van belang om in deze oriëntatie gerichte activiteiten te verwerken op het gebied van tellen en getalbegrip omdat de kinderen dit spel in aanvang overnemen.
- Alle kinderen komen aan de beurt om een rol te spelen in de bloemenwinkel.
- Ik pleeg interventies die ik vooraf bedacht heb, passend bij het niveau van de kinderen.
- De betrokkenheid is hoog, de kinderen vinden het leuk wanneer de juf “mee speelt” en vertonen intrinsieke motivatie.
- Ik kan gericht uitdagen, ondersteunen en observeren omdat ik op de hoogte ben van de doelen.
- Ik noteer mijn gegevens in mijn logboek. Ik weet welke doelen beheerst worden en waar ik op een volgend moment op in kan spelen of nog extra aandacht aan moet geven. Dit schept ook duidelijkheid voor mijn collega, zij weet dan ook waar ze mee verder kan.

- Voor het opruimen evalueer ik het spel in de hoek (zie 2.3 gemengde aanpak) met alle kinderen en controleren we de kassa in de kring, een activiteit waarbij alle kinderen betrokken zijn en meetellen in de kring.

Toch slaag ik er niet altijd in om het spel te verdiepen van een leerling of de betrokkenheid te verhogen omdat de leerling daar op dat moment niet voor open staat of helemaal opgaat in de zelfbedacht rol, waarbij geen verdiepende opdracht van de juf past. Bij deze kinderen probeer ik op andere momenten, met andere activiteiten te achterhalen of zij de doelen beheersen, zoals tijdens kringactiviteiten of buitenspel. Door onverwachte gebeurtenissen lukt het me soms niet om handelingsgericht te observeren in de bloemenwinkel, ik probeer dan toch tussendoor interventies te plegen, maar door de geringe tijd en aandacht is dit weinig zinvol.

Na de aanpassing van het groepsoverzicht en groepsplan doorloop ik opnieuw de stappen 2 t/m 6 en gebruik voor mijn eindevaluatie naast mijn gegevens uit observaties en gesprekken met kinderen ook de toetsgegevens Cito rekenen E2.

## Hoofdstuk 5: Conclusie

Het opbrengstgericht werken, specifiek het gaan werken met groepsplannen op onze school is de aanleiding geweest voor mijn onderzoek. Het doel van mijn onderzoek, elk kind optimale kansen bieden binnen een pedagogisch klimaat waarin ruime aandacht is voor relatie, competentie en autonomie vormt hierbij mijn leidraad.

### 5.1 Conclusie van nulmeting

Vanuit mijn nulmeting(semigestructureerd interview en model evaluatie leerkrachtvaardigheden) wordt duidelijk dat binnen het adaptief onderwijs mijn focus komt te liggen op het didactisch/organisatorisch handelen van de leerkracht. In mijn verzamelde gegevens komt naar voren dat vooral het aspect *klassenmanagement*, tijd vrij maken om te observeren en *instructie*, gemis aan kennis van ontwikkellijnen en nieuwe einddoelen extra aandacht behoeft. Deze hiaten kunnen ondervangen worden door het handelingsgericht werken met een groepsplan. Voor mijn eigen praktijk een groepsplan die ik maak op het gebied van tellen en getalbegrip gezien mijn kwantitatieve nulmeting. Hierbij houd ik mijn visie op onderwijs scherp in de gaten want adaptief onderwijs betekent ook effectief omgaan met verschillen. Waarin aandacht is voor de basisbehoeften, effectieve instructie -activiteiten (goed klassenmanagement, differentiatie in leertijd en instructie) en planmatig werken door doelen te hanteren.

### 5.2 Conclusie van handelingsgericht werken met groepsplan

Het maken van een groepsoverzicht en een groepsplan is niet eenvoudig en vraagt de nodige tijd, maar bespaart daarentegen de tijd van het maken van individuele handelingsplannen en zorgt er ook voor dat het werkbaar wordt in de groep. Het zet mij er toe aan kritisch na te denken zowel over welke doelen ik de komende periode wil nastreven, waarbij het nodig is mijn kennis te verdiepen voor wat betreft leerlijnen en einddoelen als wat elk kind nodig heeft om die doelen te bereiken. Hier ligt dan ook meteen de kracht van het plan, het zet de leerkracht in beweging en zorgt voor een “reken”focus. Het groepsplan, en dan met name de onderwijsbehoeften (die nodig zijn om de doelen te bereiken) vormen voor mij een leidraad in mijn dagelijkse praktijk.

Een omslag van denken in activiteiten naar denken in doelen is voor mij en mijn collega's eigenlijk de grootste verandering. Bij het plannen van ons onderwijsaanbod maken wij in geringe mate gebruik van methodes omdat wij vinden zelf voldoende uitdagende en gevarieerde activiteiten te kunnen bedenken waarin we vervolgens onze leerdoelen zien. In mijn groepsplan neem ik nu het doel als uitgangspunt. Dit maakt me bewuster van datgene wat door middel van activiteiten geleerd moet worden. De doelen helpen me om gerichte vragen te stellen en interactie uit te lokken bij de kinderen. Dit leidt tot redeneren over rekenen, plannetjes bedenken, overleggen en reflecteren. Het nemen van doelen als uitgangspunt zorgt voor een bewustere

keuze van een **betekenisvolle** leeromgeving. Een eyeopener! Deze bewustere keuze van activiteiten betekent voor mij rust, waardoor ik meer tijd heb om mijn aandacht te richten op het observeren tijdens spelsituaties. Het betekent voor mijn dagelijkse praktijk dat er geen extra activiteiten bijkomen, maar dat juist het uitgangspunt anders is. Dit zal een *natuurlijke houding* moeten worden voor mij en mijn collega, waardoor het in de praktijk werkbaar blijft! Dit is een groeiproces. We noteren in ons logboek de resultaten van onze doelgerichte observaties waar we samen op reflecteren en ons vervolg aanbod op afstemmen.

### 5.3 Conclusie van doelgericht observeren in betekenisvolle spelsituaties

Dat spel een natuurlijke manier van leren is, was voorafgaand aan mijn onderzoek voor mij duidelijk en met het doorlopen van de HGW-cyclus ben ik er alleen maar meer van overtuigd geraakt. Doordat ik meer tegemoetkom aan de specifieke onderwijsbehoeften laten leerlingen meer betrokken gedrag zien tijdens betekenisvolle spelsituaties, wat hun ontwikkeling ten goede komt. Ik heb dan ook geprobeerd om hier steeds naar op zoek te gaan en bij aan te sluiten met mijn onderwijsaanbod en interventies. Net zoals het bij het leren lezen van belang is om het nut er van in te zien geldt dit ook voor rekenen. Kinderen moeten gaan inzien wat je ermee kan. Johan Cruyff zei hierover: *je gaat het pas zien als je het door hebt*. Als je weet wat je wilt leren kun je het leren. Ook vanuit mijn theorie wordt dit duidelijk, hierin staat dat spelactiviteiten leiden tot behoeften aan specifieke kennis en vaardigheden. Het leren van specifieke kennis en vaardigheden krijgt hierdoor persoonlijke betekenis.

Juist voor kinderen die weinig “wiskundige” interesse hebben ben ik op zoek gegaan naar activiteiten waarin ze zich aangetrokken voelen, probleemsituaties uit het dagelijks leven. Een leerling vertoonde een hoge betrokkenheid tijdens het werken met geld en bood spontaan na elke werktijd aan de geldla van de kassa te controleren. Een goede oefening voor haar waarbij ze intrinsiek gemotiveerd was.

Mijn observatiegegevens bleken voldoende om tijdens de evaluatie/reflectie fase te komen tot een vervolgaanbod. Het werken met het groepsplan heeft me nog meer bewust gemaakt van het belang van onderwijsbehoeften, het verhogen van betrokkenheid en het aansluiten bij de interesse van het kind (MI-profiel) om tot een optimale ontwikkeling te komen.

Toch ben ik van mening dat niet alle kinderen voldoende hebben aan het spel in betekenisvolle situaties. Met twee kinderen ga ik naast het spelen in betekenisvolle situaties verder met een meer gerichte aanpak, een voorschotbenadering rekenen.

### 5.4 Eindconclusie

Terugkijkend naar mijn onderzoeksvraag kom ik tot de volgende conclusie. Opbrengstgericht/handelingsgericht werken in betekenisvolle spelsituaties, waarbij ik de doelen als uitgangspunt neem en de behoeften van het kind centraal stel heeft mijn effectief leerkracht handelen versterkt,

waardoor ik voortdurend op zoek ga naar mogelijkheden om het maximale uit de kinderen te halen. Ik vertrouw erop dat ik door mijn doelgerichte observaties mijn kinderen van groep 2 optimale kansen biedt voor een goede rekenstart in groep 3. De kwantitatieve resultaten van de Cito toets rekenen E2 in juni zullen aan moeten tonen of ik op de goede weg ben.

Maar eigenlijk wist Stevens(1997) het bijna 15 jaar geleden al:

*De kunst is een om een rijke leeromgeving te ontwerpen. Een omgeving die betrokkenheid bij kinderen oproept, het competentie gevoel bij kinderen versterkt en ruimte geeft voor autonomie. Bovenal woont er in een rijke leeromgeving een leraar die met zijn hart bij de kinderen is en met zijn hoofd bij de leerdoelen.*

## 5.5 Aanbevelingen

Het gaan werken met een “voorschotbenadering” voor rekenen is een weloverwogen keuze geweest, die voortgekomen is uit bestudering van literatuur en mijn positieve ervaring met de “voorschotbenadering” voor beginnende geletterdheid. Ik weet dat het kind juist tot ontwikkeling komt tijdens het spelen in betekenisvolle spelsituaties en deze kennis neem ik mee in mijn handelingsgerichte manier van werken. Ik denk en handel proactief en preventief en wil niet meer denken “het komt wel goed”. Ook Gelderblom (2007) stelt dat in de eerste vier leerjaren van de basisschool het fundament wordt gelegd voor het verloop van de rekenontwikkeling in de bovenbouw. Daarom vindt ik het vooral voor risico kleuters van belang dat:

- de leerkracht voldoende aandacht schenkt aan rollenspel en zelf rollen speelt waardoor het spel verbetert.
- de leerkracht actieve begeleiding tijdens spel biedt wat zorgt voor meer ontwikkeling bij kinderen.
- de leerkracht activiteiten plant in de kleine kring waarin meer aandacht is voor interactie.

Daarnaast wil ik onderzoeken of het peilen en stimuleren van getalbegrip door middel van rekenspelletjes van het SLO(Notenboom, 2005) een meerwaarde biedt voor mijn onderwijs aan risico kleuters. Tijdens het spelen van deze spelletjes kan ik zien of een kind inzicht, kennis en vaardigheden in samenhang kan inzetten in nieuwe betekenisvolle situaties. Het genieten van spel staat hierbij voorop.

Eerder in dit stuk heb ik het groepsplan een groeiplan genoemd, ik ben onderweg. Ik zal de cyclus van handelingsgericht werken steeds opnieuw doorlopen en mezelf hierin blijven ontwikkelen. Door mijn opgedane ervaringen, mijn onderzoeken hoop ik als IB-er mijn collega's te mogen ondersteunen en uitdagen bij het handelingsgericht werken met groepsplannen. Dat dit voor mij niet los gezien kan worden van adaptief onderwijs mag duidelijk zijn. Ik wil zorg dragen voor de borging van het handelingsgericht werken door tijdens de groepsbesprekingen, die ik uitvoer in de onderbouw, te reflecteren op de groepsplannen.

## Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie

*The say that time changes things but you actually have to change them yourself. (Andy Warhol)*

### 6.1 Discussie

#### *Aanpak probleemstelling*

Mijn voorkeursstijl is die van actief experimenteren. Voor mijn onderzoek heb ik bewust gekozen om te starten aan de kant van dromer, theoreticus. Door aan deze leerfase aandacht te besteden kan ik de leercyclus evenwichtiger doorlopen. Ik heb veel gelezen, gediscussieerd met mijn collega, bijeenkomsten bijgewoond en nagedacht over mijn visie. Dit alles om mijn kennis te verdiepen en te verbreden in het kader van mijn onderzoeksvraag. Toch geeft het mij geen zeker gevoel.

#### *Uitvoerbaarheid*

Het concreet maken van mijn onderzoeksvraag heeft mij richting gegeven. Net als een leerlijn-beschrijving bakens uitzet naar het uiteindelijke doel, zoek ik naar bakens die ik nodig heb om te komen tot het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

#### *Acceptatie*

Het wordt duidelijk dat ik mijn bakens te ver uit elkaar heb gezet, mijn theorie is te breed uitgewerkt en moet worden “getrechterd”. Ik ben te lang blijven hangen in de fase van theoreticus.

#### *Effectiviteit*

De beslisser, mijn voorkeursleerstijl, kan goed in stappen denken. Deze stappen geven mij, net als in de cyclus handelingsgericht werken houvast, maar daar heb je wel een doel voor nodig. Door verder te gaan als doener met het doorlopen van de HGW-cyclus heb ik geleerd te denken vanuit doelen en ben ik opnieuw kritisch gaan kijken naar mijn meesterstuk. Ik ben teruggegaan naar mijn droom; een veilig pedagogisch klimaat waarin aandacht is voor de basisbehoeften van ieder kind en een onderwijsaanbod dat aansluit bij de mogelijkheden en talenten van het kind.

Vervolgens heb ik, met mijn visie voor ogen, het stuk aangepast.

#### *Tevredenheid*

Door de praktijk ervaring die ik tijdens mijn onderzoek heb opgedaan met de cyclus handelingsgericht werken voel ik me zeker genoeg om ondersteuning te bieden bij de implementatie van dit traject bij ons op school. Een traject waarin we als team de omslag van denken in activiteiten naar denken in doelen moeten maken. Dit zal onze school een stap verder helpen in het opbrengstgericht werken waarin het KIND centraal staat. Uitgaan van de mogelijkheden, kansen en talenten van het kind ( de onderwijsbehoeften) staat bij mij voorop.

Een nieuwe uitdaging die we cyclisch kunnen doorlopen!

## 6.2 Reflectie op eigen leerproces

Ik heb dit onderzoek als een bewustwordingsproces ervaren. Een bewustwording van het feit dat het hebben van **doelen** van essentieel belang is. Het liefst “uitdagende” doelen. Een doel om met een leerling naar toe te werken in de komende zes weken, een doel om gericht te observeren, een doel dat aangeeft waar ik met mijn collega's dit jaar aan zal werken, en niet onbelangrijk het doel van mijn meesterstuk! *Door het leren hoe je je doelen kunt halen kun je jezelf ontwikkelen.* Terugkijkend naar mijn platform van waaruit ik vertrokken ben komt duidelijk mijn enthousiasme voor het werken met groepsplannen naar voren. En in mijn droom geef ik, naast het werken met groepsplannen aan, dat het kind en zijn onderwijsbehoeften centraal dient te staan.

Duidelijk is hierin te zien dat mijn focus ligt op het werken met groepsplannen, wat eigenlijk een middel is, maar dat onduidelijk blijft wat mijn beweegreden, mijn drijfveer hiervoor is. Dit is waarschijnlijk ook de reden geweest dat ik te lang ben blijven steken in mijn literatuurstudie, mijn manier van informatie verzamelen was niet doelgericht.

Om te ontdekken wat mijn drijfveer is heb ik gebruik gemaakt van de niveaus van Bateson. Voorafgaand aan mijn meesterstuk ben ik vertrokken vanuit faalervaringen. Dit heeft me doen besluiten mijn actieonderzoek te richten op mijn eigen handelen, zodat ik vanuit mijn eigen ervaringen mijn collega's kan coachen. Dit bleek een positieve uitwerking te hebben, mijn zelfvertrouwen is toegenomen en ik durf nu te vertrekken vanuit succeservaringen, mijn positieve blik is gericht op mogelijkheden en kansen. Ik beperk me hier tot die niveaus die de kern raken.

### Vaardigheden

De HGW-cyclus heeft mij geholpen meer doelgericht te werken en bewust stil te staan bij het reflecteren, waarin ik kritisch kan kijken naar de effectiviteit van mijn onderwijsaanbod en mijn handelen. Het model adaptief onderwijs (figuur 2) is hierbij voor mij een leidraad

### Overtuigingen

Het doorlopen van de HGW- cyclus helpt je bewust te worden van de manier waarop je je successen hebt gecreëerd en is herhaling hiervan mogelijk. Het helpt tevens tijdig te signaleren wanneer het proces niet volgens plan verloopt en tot stilstand dreigt te komen. Het uitgaan van kwaliteiten, mogelijkheden en talenten van het kind als wel van de leerkracht zorgt voor een open vizier.

### Identiteit

De positieve ervaring die ik heb opgedaan met de uitvoering van de HGW-cyclus wil ik graag delen met mijn collega's. Ik zie het ook als een logisch vervolg op mijn onderzoek. Doordat ik mijn kernkwaliteit bescheidenheid steeds vaker kan omzetten in mijn uitdaging daadkrachtig merk ik dat ik mijn visie op onderwijs duidelijker kan verwoorden. De manier waarop ik als leraar over mezelf, mijn onderwijs en mijn leerlingen denk bepaalt mijn handelen, zo stelt Stevens. (1997) Mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling zorgt voor ontwikkeling van mijn onderwijs wat ik heb bereikt door het doen van dit onderzoek.

### Spiritualiteit

Het handelingsgericht werken heeft een positieve insteek. Het gaat uit van mogelijkheden, kansen en hoge verwachtingen. Deze manier van denken is ook heel belangrijk tijdens het voeren van coaching gesprekken. Een nieuwe uitdaging.

Door het zoeken naar doelen waar ik me toe aangetrokken voel, stimuleer ik mezelf tot steeds complexere niveaus van leren. (www.pearsoneducation) De afgelopen twee jaar heb ik ervaring opgedaan in het leren door corrigerende feedback (niveau 4) en het leren door je eigen identiteit te ontwikkelen (niveau 5). Door het coachen van collega's en kinderen kan ik mogelijk leren door mezelf in een ander in te leven (niveau 6).

Binnen **Passend onderwijs** ligt de nadruk ook op wat een kind wel kan in plaats van wat hij niet kan. Door meer handelingsgericht te werken, kunnen meer leerlingen dan voorheen het onderwijs op de reguliere basisschool volgen. In de achterliggende WSNS- periode is er al een heel behoorlijke slag gemaakt in de opvang van kinderen met "special needs". Ik hoop dat de expertise van het speciaal onderwijs en de ambulante begeleiding bewaard en bewaakt zal worden. Het kind en zijn onderwijsbehoeften als uitgangspunt nemen om doelen na te streven en het hierbij aanvaarden van beperkingen en loslaten van eindtermen is een mooi streven. Toch zal gekeken moeten worden of dit alles haalbaar is op mijn school, in mijn groep, bij mij als leerkracht, anders zal je kinderen alsnog tekort doen.

## Literatuurlijst

- Bodrova, E.**(2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education.
- Bosch, A. van den & Jaeger, B. de.** (2005)*KIJK! groep 1-2 Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen.* Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven
- Clijsen,A.**(2007) Handreiking 1-route voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen WSNS plus en KPC Groep
- Fyma, N & Vink, H.**(2003) *Op jou kan ik rekenen. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor rekenen en wiskunde in groep 3 en 4* Assen; Koninklijke Van Gorcum BV.
- Gelderblom, G.** (2007) *Elk kind kan rekenen. Effectieve zorg in de rekenles en de rol van de schoolleider.* Basisschool Management, jrg. 20 nr. 7
- Gelderblom, G.**(2008) *Naar effectief rekenonderwijs.*Didaktief nr.8/oktober
- Harinck, F.**(2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen –Apeldoorn: Garant
- Heijden,A van der.**(2011) *Spel of schoolse vaardigheden?* Het Jonge Kind, feb.
- Jansen-Vos, F.** (2009) *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw.* Assen; Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B. & Schiferli, T.**(1998) *HOREB,Handelingsgericht Observeren Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling.* Utrecht; Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
- Janssen-Vos, F. Pompert, B. & Vink, H.**(1997) *Naar lezen , schrijven en rekenen* Assen; Koninklijke Van Gorcum
- Koerhuis, I.**(2010) *Rekenen voor kleuters groep 1en2* Arnhem: Cito
- Van der Ley, A. Jongkind. P & Kool, E.** *Handelingsplannen in het S.O. Model voor het ontwikkelen van planningsprocedures* JSW 1986 nr. 10
- Marzano,R.J.**(2003) *What Works In Schools* Alexandria: ASCD
- Marzano, R.J.**(2007) *Wat werkt op school.* Basalt
- Notenboom, A.**(2005-2006) *Peilen van getalbegrip, van groep 2 naar groep 3* Volgens Bartjens.....jaargang 25 nr. 2
- Notenboom, A & Klep, J.**(2005). *Als kleuters leren tellen.....;peilen en stimuleren van getalbegrip bij jonge kinderen.* Enschede: SLO
- Pameijer N, van Beukering, T. van & de Lange, S.**(2010) *Handelingsgericht werken. De bijdrage van de remedial teacher.* Tijdschrift van de Remedial Teacher nr.5
- Pameijer N & Beukering, T van.** (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider* Leuven: uitgeverij Acco
- Landelijke beroepsgroep voor intern begeleiders** (2009) *De beroepsstandaard voor de intern begeleider.* Uitgeverij Pica

**Smits, A.** (2002) *Screening dyslexie, signalering beginnende geletterdheid*. Zwolle; Windesheim O.S.O.

**Stevens, L.** (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag

**Treffers, A, Heuvel-Panhuizen, M van den & Buys K.** (2009) *Jonge kinderen kunnen leren rekenen, Tussendoelen annex Leerlijnen* Wolters-Noordhoff

**Vugt, J. M. C. G. & Wösten, A.** (2004) *Rekenen, een hele opgave* Baarn:HB uitgevers

Geraadpleegde bronnen:

[www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl) binnengehaald 12 maart 2011

[www.slo.nl](http://www.slo.nl) binnengehaald 23 maart 2011

[www.pearsoneducation.nl](http://www.pearsoneducation.nl) binnengehaald 5 mei 2011

## Bijlage 1

### Competenties basisontwikkeling

#### Competenties basisontwikkeling

Aan de hand van vijf cijfers kan bekeken worden in hoeverre de leerkracht in een bepaalde ontwikkeling staat.

1 = leerkracht moet hieraan nog beginnen

2 = de eerste stappen zijn gezet

3 = leerkracht staat halverwege

4 = leerkracht heeft dit aardig onder de knie

5 = is nagenoeg gerealiseerd

#### 1. Pedagogische basis

- Is in staat om een goede relatie met kinderen  
aan te gaan en echt contact te leggen, heeft hoge  
verwachtingen van hen en brengt dat ook tot uiting 1 2 3 4 5
  - Staat open voor signalen die kinderen afgeven,  
is in staat om daarop in te gaan en is in staat de  
betekenissen van kinderen te achterhalen 1 2 3 4 5
  - Het lukt leerkracht om kinderen te laten ervaren  
dat leerkracht beschikbaar voor hen is en dat zij hun  
gevoelens en gedachten wil begrijpen 1 2 3 4 5
  - Leerkracht stelt zich op als partner van de kinderen, is  
deelgenoot van hun activiteiten en kan helpen om die  
activiteiten betekenisvoller en interessanter te maken 1 2 3 4 5
- Opmerkingen/voorbeelden:

#### 2. Ontwerpen van het onderwijsaanbod

- Leerkracht is in staat om interessante onderwerpen en  
inhouden te verbinden aan een breed aanbod van activiteiten 1 2 3 4 5
  - Leerkracht kan een thematisch aanbod voor een langere  
periode (6 tot 8 weken) ontwerpen 1 2 3 4 5
  - Is in staat onderwerpen/thema's te zoeken die bij de  
kinderen aanslaan qua interesse 1 2 3 4 5
- Opmerkingen/voorbeelden:

#### 3. Didactisch handelingsmodel

- Kan kinderen helpen om ze te laten oriënteren op 1 2 3 4 5

activiteiten en inhouden, weet wat kinderen willen, weten en kunnen en kan hen nieuwsgierig maken voor wat er komen gaat

- Is in staat activiteiten van kinderen te verbeteren, of verder uit te breiden. Weet hoe dit het beste kan 1 2 **3** 4 5
  - Is in staat om activiteiten te verbreden naar andere (kern)activiteiten 1 2 **3** 4 5
  - Is in staat om handelingsmogelijkheden toe te voegen aan activiteiten, ziet gouden momenten voor ontwikkelingen en weet deze te benutten 1 2 **3** 4 5
  - Kan samen met de kinderen reflecteren op hun activiteiten en krijgt daardoor aanwijzingen voor vervolgaanbod en voor de groei die kinderen doormaken 1 2 3 **4** 5
  - Is in staat de belangrijkste ontwikkelingssignalerende gegevens te herkennen (met behulp van de observatiemodellen) 1 2 **3** 4 5
- Opmerkingen/voorbeelden:

#### 4. Begeleiding en leiding

- Bereid activiteiten goed voor, helpt bij de keuze van kinderen en de startactiviteiten 1 2 3 **4** 5
  - Geeft kinderen positieve aandacht en hulp bij de uitvoering van hun activiteiten 1 2 3 4 **5**
  - Geeft voldoende feedback, in zowel ondersteunende en positieve zin als in gevallen die om kritische reflectie vragen 1 2 3 **4** 5
  - Neemt zo aan activiteiten deel dat kinderen dit als verrijkend en inspirerend ervaren en laat de activiteit er beter door worden 1 2 3 **4** 5
  - Geeft kinderen voldoende structuur, geeft ze houvast bij hun activiteiten 1 2 3 **4** 5
  - Is in staat goed te helpen/ op de juiste momenten de instructie te geven 1 2 3 **4** 5
  - Beheerst de kunst van het vragen stellen, vragen die het denken van de kinderen activeren en inzichtelijk maken 1 2 **3** 4 5
- Opmerkingen/voorbeelden:

#### 5. Didactische organisatie

- Weet goed te bemiddelen tussen initiatieven en belangstelling van de kinderen en eigen initiatieven en bedoelingen 1 2 3 4 **5**

- Kan zowel zelfstandige als begeleide en geleide activiteiten organiseren 1 2 3 4 5
  - Weet te bepalen wanneer vrije keus, op uitnodiging of opdracht voor activiteiten voor welke kinderen nodig is 1 2 3 4 5
  - Kan de kinderen goed op elkaar te betrekken, hun samenspel en samenwerking te bevorderen en hen van elkaar te laten leren 1 2 3 4 5
- Opmerkingen/voorbeelden:

#### 6. Observeren en registreren

- Is in staat om de meeste observatiemodellen te hanteren 1 2 3 4 5
- Kan de meest relevante aantekeningen in het logboek maken 1 2 3 4 5
- Kan daarop een vervolgaanbod plannen 1 2 3 4 5
- Herkent belangrijke ontwikkelingssignalerende gegevens en kan hiervan korte aantekeningen maken in het dagboek 1 2 3 4 5
- Verzamelt producten en werk van de kinderen voor het portfolio en maakt daarbij aantekeningen 1 2 3 4 5
- Komt bijzonderheden in het ontwikkelings- en leerproces op het spoor en kan daar goed mee omgaan 1 2 3 4 5
- Weet extra aanbod aan activiteiten en begeleiding te verzorgen voor kinderen die daar extra behoefte aan hebben 1 2 3 4 5

Opmerkingen/voorbeelden:

Ik denk soms nog teveel in activiteiten. Veel aandacht voor lees-taal ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling. Kennis van ontwikkelingslijn beginnende gecijferdheid gering.

## Bijlage 2

Fasering in de ontwikkeling van het inzicht in cijfers en getallen (KIJK!)

Leeftijd

| 3                                                                                                                                | 4                                                                                                                 | 4,6                                                                                                                                      | 5                                                                                                                                                                | 5,6                                                                                                                                                     | 6 6.6                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vertelt hoeveel jaar het is door het juiste aantal vingers op te steken; begint hardop te tellen, nog foutief(akoestisch tellen) | Telt voorwerpen, maar telt nog niet synchroon; opzeggen van de getalrij nog niet altijd goed ( asynchroon tellen) | Zegt getallenrij tot 10 vaak goed op; kan hoeveelheden tot 5 meestal met aanwijzen tellen in betekenisvolle situaties (synchroon tellen) | Zegt getallenrij tot 10 goed op; telt hoeveelheden tot 5 meestal met aanwijzend; begin van handig tellen door ordenen (b.v. op een rij leggen, handige groepjes) | Kan actief hoeveelheden tot en met 5 samenstellen en benoemen, kan met behulp hiervan erbij- en eraf- vragen t/m 5 in betekenisvolle situaties oplossen | Herkent de hoeveelheden op een dobbelsteen; schrijft de cijfers t/m 10; telt terug vanaf 10; kan aantallen t/m 10 op verschillende manieren representeren; kan met behulp hiervan erbij- en eraf- vragen in betekenisvolle situaties beantwoorden |

## Bijlage 3

### Ontwikkeling van jonge kinderen van 2-7 jaar

| GETALLEN                | Begin groep 1<br><br>Voor aanvang van groep 1 heeft de leerling minimaal ervaring opgedaan met                                                                                                                                                                                                                  | Eind groep 2 (minimum doelen)<br><br>Aan het eind van groep 2 moet de leerling minimaal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Eind groep 2 basisdoelen<br><br>Aan het eind van groep 2 is de leerling doorgaans in staat tot                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Omgaan met de telrij    | Noemen van namen van telwoorden(in liedjes, prentenboeken)<br><br>Opzeggen van de telrij vanaf 1(als liedjes of versje)                                                                                                                                                                                         | De telrij( akoestisch) kunnen opzeggen tot en met tenminste 10<br><br>Vanuit verschillende getallen tot 10 kunnen verder tellen en terug kunnen tellen vanaf getallen tot tenminste 6<br><br>Kunnen herkennen van rangtelwoorden (eerste, tweede, derde) tot tenminste 6<br><br>Weten wat met 0 bedoeld wordt<br><br>Kunnen redeneren over de telrij in eenvoudige en betekenisvolle probleem/ conflictsituaties | De telrij(akoestisch) kunnen opzeggen tot en met tenminste 20<br><br>Vanuit verschillende getallen tot 20 verder kunnen tellen en vanuit getallen tot 10 kunnen terugtellen<br><br>Herkennen en gebruiken van rangtelwoorden tot tenminste 10<br><br>Kunnen omgaan met de betekenis van 0 in telrij situaties<br><br>Kunnen redeneren over de telrij in eenvoudige en betekenisvolle probleem/conflictsituaties |
| Omgaan met hoeveelheden | Tellen van kleine hoeveelheden waarbij het gaat om synchroon tellen en noemen van telwoorden en eventueel het noemen van het resultaat<br><br>Het leggen van 1- 1 relaties door voorwerpen aan elkaar te koppelen of bij elkaar te leggen of te verbinden<br><br>Vergelijken van kleine hoeveelheden op het oog | Hoeveelheden tot tenminste 10 kunnen tellen(resultatief) en kunnen weergeven (tekenen, neerleggen)<br><br>Hoeveelheden tot tenminste 10 kunnen vergelijken en ordenen op meer, minder, evenveel,meeste, minste<br><br>Hoeveelheidsbegrippen passief kunnen gebruiken:meer, minder, evenveel,minste, meeste,veel,                                                                                                 | hoeveelheden tot tenminste 12 (resultatief) globaal kunnen schatten en tellen (resultatief) én kunnen weergeven (neerleggen, tekenen)<br><br>hoeveelheden tot tenminste 12 kunnen vergelijken en ordenen op 'meer', minder', 'evenveel', 'meeste', 'minste'<br><br>hoeveelheidsbegrippen zowel kunnen herkennen als actief toepassen: meer, minder,                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>meer, minder, meeste, minste, evenveel en vergelijken van grote hoeveelheden met groot verschil in aantal op het oog op meer, minder, meeste,minste</p> <p>Omgaan met hoeveelhedenbegrippen: meer, minder, meeste, minste, veel weinig in betekenisvolle situaties</p> <p>Herkennen van groepjes van 2 en 3 zonder tellen</p> <p>Nadenken over de betekenis van tellen en de functie van telwoorden in speelse betekenisvolle situaties</p> <p>Nadenken over begrippen als (heel) veel en ( heel) weinig</p> <p>Eraf of erbij halen van steeds een voorwerp of persoon(zoals in versjes, 10 kleine kikkertje, 7 zuurtjes)en beseffen dat het er steeds 1meer of minder worden</p> <p>(eerlijk) verdelen van voorwerpen over verschillende personen, bakjes of in groepjes</p> <p>Ontdekken dat hoeveelheden verschoven of bedekt kunnen worden zonder dat het totaal verandert</p> | <p>weinig, erbij, eraf, bijna, niets</p> <p>Kleine getalpatronen tot tenminste 6 kunnen herkennen, zonder tellen door gebruik te maken van structuren en partronen</p> <p>Verkorte kunnen tellen van hoeveelheden onder tenminste 6 door gebruik te maken van patronen en structuren</p> <p>Eenvoudige optel- en aftrekproblemen kunnen oplossen onder tenminste 6</p> <p>Eenvoudige splitsproblemen (handelend) kunnen oplossen onder tenminste 6</p> <p>Eenvoudige verdeelsituaties (handelend) kunnen oplossen onder tenminste 6</p> <p>Verdeelsituaties onder tenminste 6 kunnen representeren met bijvoorbeeld vingers, streepjes, stippen'</p> <p>Hoeveelheden tot en met tenminste 10 kunnen representeren in een beeldgrafiek</p> <p>Kunnen redeneren over kleine hoeveelheden in eenvoudige betekenisvolle probleem/conflictsituaties</p> | <p>evenveel, meeste, minste, veel, weinig, erbij, eraf, samen, niets, alles, laatste, eerste, tweede, derde</p> <p>kleine getalpatronen tot tenminste 6 kunnen herkennen, zonder tellen door gebruik te maken van patronen en structuren</p> <p>verkort kunnen tellen van hoeveelheden tot tenminste12 door gebruik te maken van patronen en structuren (handen, dobbelsteenpatronen)</p> <p>eenvoudige optel- en aftrekproblemen in dagelijkse contexten (handelend) kunnen oplossen onder tenminste 12</p> <p>eenvoudige splitsproblemen kunnen oplossen onder 10</p> <p>eenvoudige verdeelsituaties (handelend) kunnen oplossen onder tenminste 12 en kunnen vertellen wat het resultaat is</p> <p>hoeveelheden tot en met tenminste 10 kunnen representeren met bijvoorbeeld vingers, stippen en streepjes</p> <p>hoeveelheden tot en met tenminste 12 kunnen representeren in een beeldgrafiek en kunnen interpreteren</p> <p>kunnen redeneren over hoeveelheden in eenvoudige betekenisvolle</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                        |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | <p>Ontdekken dat<br/>getalsymbolen, tellen,<br/>telwoorden en<br/>hoeveelheden iets met<br/>elkaar te maken hebben</p> <p>Representeren van de eigen<br/>leeftijd met bijvoorbeeld<br/>vingers</p>     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | probleem/conflictsituaties                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Omgaan met<br>getallen | <p>Herkennen van enkele<br/>getalsymbolen<br/>(cijfers/getallen)<br/>bijvoorbeeld weten hoe de 1<br/>en de 2 heten</p> <p>Praten over getallen en<br/>hoeveelheden in<br/>betekenisvolle situaties</p> | <p>Getalsymbolen kunnen<br/>herkennen en benoemen tot<br/>en met tenminste 6</p> <p>De volgorde van de<br/>getalsymbolen in de getalrij tot<br/>tenminste 6 kunnen herkennen<br/>en leggen(niet schrijven)</p> <p>Getalsymbolen, telwoorden en<br/>hoeveelheden kunnen<br/>koppelen tot en met tenminste<br/>6</p> <p>Hoeveelheden tot en met<br/>tenminste 6 kunnen<br/>representeren met een<br/>getalsymbool en omgekeerd:<br/>bij een getalsymbool tot<br/>tenminste 6 de hoeveelheid<br/>kunnen weergeven</p> <p>Weten dat getallen<br/>verschillende functies en<br/>betekenissen hebben</p> | <p>getalsymbolen kunnen<br/>herkennen van 0 tot en met 10</p> <p>de volgorde van de<br/>getalsymbolen in de getallenrij<br/>tot 10 herkennen en kunnen<br/>leggen (niet schrijven)</p> <p>getalsymbolen, telwoorden en<br/>hoeveelheden kunnen<br/>koppelen tot en met tenminste<br/>10</p> <p>hoeveelheden tot en met<br/>tenminste 10 kunnen<br/>representeren met een<br/>getalsymbool en omgekeerd:<br/>bij een getalsymbool tot en<br/>met tenminste 10 de<br/>hoeveelheid kunnen<br/>weergeven</p> <p>kunnen redeneren over de<br/>telrij in eenvoudige en<br/>betekenisvolle<br/>probleem/conflictsituaties</p> |

## Bijlage 4

### Tussendoelen Annex Leerlijnen (talteam)

- ✓ de kinderen kennen de telrij tot tenminste 10
- ✓ niveau van contextgebonden tellen en rekenen: in voor hen betekenisvolle contextsituaties kunnen kinderen aantallen tot ten minste 10 tellen, ordenen, redelijk schatten, vergelijken op meer, minder en evenveel
- ✓ niveau van objectgebonden tellen en rekenen: kinderen kunnen aantallen objecten tot 10 ordenen, vergelijken, schatten en tellen. Ook zijn ze in staat om in de vorm van bedekspelletjes bij eenvoudige erbij- en eraf-opgaven tot ten minste 10 voor een passende strategie te kiezen
- ✓ kinderen kunnen benoemde aantallen tot 10 telbaar representeren met bijvoorbeeld vingers, streepjes en stippen en deze vaardigheid benutten in toepassingssituaties van “erbij” en “eraf”.

## Bijlage 5

### Ontwikkeling van tellen

**Fase 1:** Het juiste telwoord verbinden aan concrete objecten(t/m 3) in manipulerende spel

Hardop tellen, zelfgemaakte telrij zonder betekenis van de telrij

**Fase 2:** Tellen krijgt een plaats in spelsituaties tijdens rollenspel.

Leren functie van tellen kennen en hanteren

Hierbij kan regelspel helpen om functie van tellen te leren kennen( gezelschapsspel)

**Fase 3:** Leren de 1 op 1 relatie

Leren de goede volgorde van de telrij

Leren dat wat je het laatst zegt in de telrij de totale hoeveelheid aanduidt

Leren verkort tellen, in groepjes

### Ontwikkeling van getalbegrip

**Fase 1:** onderzoekend, waarbij woorden worden gekoppeld en woordbetekenissen worden verkend

**Fase 2:** woorden en woordbetekenissen worden in verschillende situaties gebruikt

**Fase 3:** in spelsituaties gebruik van wiskundetaal

Reflecteren op eigen handelen met behulp van wiskundetaal, bouwwerken natekenen, omgaan met grafieken, de kalender e.d.

## Bijlage 6

### Stappenplan

| Fase                             | Actie                                                                                                                              | Inhoud                                                                                                                                                                        | Instrumentgebruik                                                                                                |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Probleem verhelderen, oriëntatie | Gesprek met collega's groep ½<br><br>Om ze te betrekken bij mijn onderzoek en op de hoogte te houden                               | Nieuwe observatie-methode KIJK tegenover HOREB. Hoe observeren wij, wat doen we al goed en wat willen we veranderen. Kan de nieuwe observatiemethode ons hierbij ondersteunen | Semi-gestructureerd interview                                                                                    |
| Plan maken                       | SWOT methode                                                                                                                       | Doelgericht werken en handelingsgericht observeren                                                                                                                            | Swot analyse                                                                                                     |
|                                  | Literatuuronderzoek en vastlegging in theoretisch kader                                                                            | *adaptief onderwijs<br><br>*ontwikkellijnen tellen en getalbegrip<br><br>*handelingsgericht observeren in spelsituaties<br><br>*opbrengstgericht werken                       | Checklist basisontwikkeling<br><br>Literatuuronderzoek                                                           |
|                                  | Studiemiddag groepsplannen 15-12-2010<br><br>Studiemiddag handelingsgericht werken 13-01-2011                                      | Werken met groepsplannen, doelgericht werken en hoe gaan we dit concreet uitvoeren                                                                                            |                                                                                                                  |
| Plan uitvoeren                   | Maken van een groepsoverzicht en een groepsplan en uitvoering hiervan<br><br>Hiervoor maak ik gebruik van geanonimiseerde gegevens | Tellen en getalbegrip groep 2                                                                                                                                                 | Observatie in de klas en verzamelen cito-gegevens<br><br>Kijkwijzer groepsoverzicht<br><br>Kijkwijzer groepsplan |
|                                  | Overleg zorgteam en directie over opbrengstgericht werken 1 maart 2011                                                             | Welke vakken verdienen prioriteit in de verschillende groepen, hier wordt een groepsplan op gemaakt                                                                           | Teambespreking                                                                                                   |
|                                  | Bijeenkomst KIJK! Observeren, registreren en handelen 6 april 2011                                                                 | Uitleg over methode van Bazalt                                                                                                                                                | Teambespreking                                                                                                   |
|                                  | Tussen-evaluatie groepsplan en aanpassen met duo-collega                                                                           | Wat gaat goed, waar moeten we nog extra op letten, welke kinderen hebben nog specifieke aandacht nodig.                                                                       | Observatie in de klas en overleg duo-collega                                                                     |
| Resultaat beoordelen             | Eindevaluatie groepsplan, conclusies en verbeterpunten                                                                             | Wat zijn de opbrengsten                                                                                                                                                       | Observatie en verzamelen cito-gegevens                                                                           |

## Bijlage 7

|                                       |                                                          |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Groepsoverzicht tellen en getalbegrip |                                                          |
| Groep 2 A                             | Naam leerkracht: L.en I.                                 |
| Datum januari 2011                    | Tussen evaluatie 4 april 2011/ Eindevaluatie 6 juni 2011 |

| NAAM<br>LEERLIN<br>GEN | S | CITO<br><br>Orden<br>enE2<br><br>Juni<br>2010 | Cito<br>Rekenen<br>M2<br><br>Januari<br>2011 | Tellen<br>en getal-<br>begrip<br><br>Aantal<br>goed<br>van 20 | Cito<br>Rekenen<br>E2<br><br>Juni 2011 | Tellen<br>en<br>getal-<br>begrip | OBSERVATIES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ONDERWIJSBEHOEFTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------|---|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S.                     |   |                                               | C                                            | 13                                                            |                                        |                                  | <p>Kent de getallen t/m 20. Het lukt S. ook om eenvoudige sommen te maken, hierbij weinig betrokken</p> <p>Betrokkenheid bij het maken van een kassabon , geeft de goede hoeveelheid wisselgeld terug. Sterk intra-persoonlijk ingesteld. S. heeft aangegeven graag in een boekje met opdrachten te werken.</p> <p>Beheerst de doelen van aanpak 2, betrokkenheid verhogen.</p>  | <p>S. heeft het nodig om veel om veel te verwoorden, waardoor zij inzicht krijgt en verbanden leert leggen. Tijdens spelsituaties oefenen met tellen tot 20 en terug, met sprongen tellen. Opdrachten nodig die uitdagen</p> <p>Samenwerkingsopdrachten waarin S. een voortrekkersrol kan spelen, uitleg kan geven en kan verwoorden.</p> <p>Per thema een werkboekje met opdrachten op taal/lees en reken gebied, eventueel ook schrijfoefeningen</p> |
| L.                     |   |                                               | B                                            | 15                                                            |                                        |                                  | <p>Heeft inzicht in grafieken, kan bouwwerken natekenen. Kent de getallen t/m 10. Kan eenvoudige verdeelsituaties oplossen</p> <p>L. is nog veel handelend bezig in spelsituaties, gaat helemaal op in het maken van boeketten</p> <p>MI: inter-persoonlijk en lichamelijk-kinetisch , Hij gebruikt het turven om hoeveelheden aan te geven en de zandloper om tijd te meten</p> | <p>L. heeft positieve feedback nodig om de zelfstandigheid te vergroten,meer verantwoordelijkheid geven. Andere kinderen laten helpen tijdens spelsituaties oefenen met tellen tot 20 en terug, met sprongen tellen</p> <p>L. wordt gestimuleerd door het samen doen van activiteiten, vooral waarbij veel handelen en bewegen bij komt kijken.</p>                                                                                                    |
| D.                     |   |                                               | C                                            | 16                                                            |                                        |                                  | <p>Kent de getallen t/m 10 goed. Toont weinig interesse op het gebied van tellen. Weet wat meer-minder-evenveel is.Rekenwoordenschat matig</p> <p>D. speelt vooral met jongere kinderen, het lukt haar steeds vaker om haar rol vast te houden, waardoor ze</p>                                                                                                                  | <p>Opdrachten nodig die uitdagen en activeren. Gedragsinstructie nodig t.a.v. resultaten, rol die ze speelt en de bijbehorende gedragingen, tussentijdse feedback nodig oefenen tijdens spelsituaties met het tellen tot 20 en terug en het tellen met sprongen</p>                                                                                                                                                                                    |

|     |            |  |   |    |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|------------|--|---|----|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |            |  |   |    |  |  | kinderen in haar spel kan meenemen. Vooral intra-persoonlijk. Gerichte opdrachten probeert ze te ontwijken, speelt liever haar eigen spel. Heeft nog regelmatig hulp/ondersteuning nodig.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | D. zal veel baat hebben bij het verwoorden van haar handelingen om voornamelijk haar getalbegrip te vergroten.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Lu. | S          |  | E | 6  |  |  | <p>Moeite met getalbegrip. Kan tot 20 tellen en terug akoestisch, herkent de cijfers t/m 10. Moeite met leggen van verbanden in nieuwe situaties, het duurt langer voordat L. zijn gedachten kan verwoorden.</p> <p>Vooraf naturalistisch ingesteld, grote betrokkenheid bij activiteit om voor alle leerlingen een bloembol te planten, heeft heel vaak de potjes opnieuw geteld en bleef enthousiast</p> <p>L. is ook thuis flink aan het oefenen en voelt zich op school heel zeker, competent. Mist toch nog inzicht</p> <p>Akoestisch tellen tot 20 en terug lukt goed</p>                                              | <p>Preteaching en extra leertijd nodig. Vooral handelend bezig zijn. Tijdens spelsituaties aandacht voor de getalrij tot 10, waarbij vooral de begrippen kleinste/grootste getal, wat is meer/minder, wat komt er voor 8 enz.</p> <p>Extra leertijd nodig in kleine kring waarin Lu. veel kan verwoorden en daar ook de tijd voor krijgt (vertraagd denktempo) om getalbegrip te vergroten.</p>                                                                    |
| O.  |            |  | C | 14 |  |  | <p>Kent de getallen t/m 10, kan ze ook schrijven, heeft inzicht in de getallenrij. Faalangstig, waardoor hij moeite heeft met nieuwe opdrachten(b.v. in toets).</p> <p>O. is vooral inter-persoonlijk ingesteld. Durft zich in spelsituaties niet helemaal te geven, blijft om bevestiging vragen, goedkeuring van de juf. Achter de kassa, geld tellen en bij elkaar optellen vindt hij fijn. In sprongen tellen lukt. Grote betrokkenheid hierbij!</p> <p>Wanneer O. de kans krijgt bedenkt hij vooraf al zelf wat hij tijdens s het werken gaat doen, zijn betrokkenheid is dan hoog en het biedt hem ook veiligheid.</p> | <p>Succes ervaringen creëren en veel beloning nodig. In spelsituaties oefenen met tellen tot 20 en terug. In sprongen tellen, kan eenvoudige sommen maken in betekenisvolle situaties</p> <p>Het is voor O. belangrijk dat hij voorafgaand aan de opdracht weet wat er van hem verlangd wordt. En met wie hij de opdracht gaat uitvoeren. Indien mogelijk al dag ervoor of vroeg in de ochtend met hem afspraken maken zodat hij er zich op voor kan bereiden.</p> |
| P.  | S<br><br>X |  | D | 14 |  |  | <p>Kent de getallen t/m 10, kan verkort tellen. Meer – minder -evenveel lukt. Is soms onzeker.</p> <p>Lijst gemaakt voor de kassa, hoeveel geld er in moet zitten aan het einde van de dag, voelt zich verantwoordelijk. P. beheerst de doelen van aanpak 1 en gaat over naar aanpak 2. Meer zelfvertrouwen gekregen. Rustig.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>P. zelf keuzes laten maken om motivatie te bevorderen en succeservaringen op te doen, eenvoudige sommen maken in betekenisvolle situaties</p> <p>P. uitdagen tijdens rekenactiviteiten</p>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Da. | S          |  | D | 10 |  |  | Overziet snel hoeveelheden op dobbelsteen, kan verkort tellen. Moeite met concentratie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | rustige werkplek nodig gedraginstructie nodig en tussentijdse feedback in betekenisvolle situaties oefenen met rangtelwoorden en representeren van hoeveelheden                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|     |            |  |   |    |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----|------------|--|---|----|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | X          |  |   |    |  |  | Da. beheerst de doelen van aanpak 1, laat duidelijk inzicht in getalbegrip zien. Vertoont nog "speels"gedrag, moeite om zich aan de opdracht te houden.                                                                                                                                                                                                                                                   | 10<br><br>vooral zoeken naar activiteiten waarin de betrokkenheid van Da. hoog is. Uitdaging bieden met eenvoudige rekensommen en getallen t/m 20                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| De. | S<br><br>X |  | D | 10 |  |  | Moeite met getalbegrip en kan b.v wel 15 benoemen, moeite met verbanden leggen en nieuwe opdrachten (begint hier niet aan). Houdt van wedstrijdelement.<br><br>Het lukt De. getallen t/m 20 te benoemen en kan omgaan met de hoeveelheidbegrippen, doelen van aanpak 1 beheerst hij. Het lukt De. steeds vaker om mee te spelen! Verbanden leggen moeilijk, veel uitleg nodig,                            | D. heeft het nodig om te werken met kleine stapjes en responsieve instructie in betekenisvolle situaties oefenen met representeren van hoeveelheden tot 10<br><br>Vooral positieve ervaringen opdoen in betekenisvolle spelsituaties, vooral het spel zelf is voor De. belangrijk. De. heeft ook veel uitleg nodig, verbaallinguïstisch ingesteld. Spelletjes met wedstrijdelement sluiten aan bij zijn belevingswereld. |
| F.  | S<br><br>X |  | D | 10 |  |  | Moeite met getalbegrip. Kent de cijfers t/m 10. Problemen met concentratie.<br><br>F. beheerst de doelen van aanpak 1. MI: interpersoonlijk, ze houdt zich vooral bezig met andere kinderen.                                                                                                                                                                                                              | Aansluiten bij belevingswereld en tussentijdse feedback over taakaanpak oefenen met tellen en terugtellen tot 20 begrippen grootste/kleinste getal, rangtelwoorden aanbieden in betekenisvolle situaties.<br><br>Uitdagen om te werken met getallen t/m 20, zoeken naar betrokkenheid.                                                                                                                                   |
| R.  | S          |  | E | 9  |  |  | Hardop tellen lukt, zonder getalbegrip. Moeite met het herkennen van getallen. Mogelijk geheugenprobleem.<br><br>Grote betrokkenheid gezien in spelsituaties! R. wil elke dag de kassa controleren, en telt het geld. Nog wel resultaatief, kan geen kleine hoeveelheden overzien, moet steeds weer opnieuw gaan tellen. Het onthouden van getallen lukt na intensief oefenen nog steeds niet, zorgelijk. | Verlengde instructie in de vorm van herhalen en opdrachten nodig die uitdagen om de getallen te kennen/leren.<br><br>Extra leertijd nodig in kleine kring om te oefenen met verkort tellen en te achterhalen waar het probleem van de getalherkenning ligt. Betrokkenheid in spelsituaties gebruiken om te ondersteunen.                                                                                                 |

## Bijlage 8

| Wie?                     | Doelen                              | Inhoud                         | Aanpak                                | Organisatie           | Evaluatie                                                              |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|
| welke kinderen, clusters | Wat wil ik in deze periode bereiken | Materialen, leerstof, middelen | Hoe geef ik instructie en begeleiding | Hoe organiseer ik het | <b>Tussenevaluatie: 04-04-2011</b><br><b>Eindevaluatie: 06-06-2011</b> |

|                    |                                           |
|--------------------|-------------------------------------------|
| Groepsplan rekenen |                                           |
| Groep 2 a          | Periode 07-02-2011 t/m 06-06-2011         |
| Lilian en Ingrid   | Eerste evaluatiemoment 04-04-2011         |
| 7 februari 2011    | Tweede evaluatiemoment na Cito rekenen E2 |

|            |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A aanpak 1 | *Kan vanaf een bepaald getal tot 10 verder en terugtellen, telt verkort                                                                                                                                                      | Thema's in ontwerpschema:<br><br>carnaval<br><br>bloemenwinkel                                                                                  | Directe vragen in de grote en kleine kring, zodat de betrokkenheid groter wordt, visueel en auditief | Extra aandacht, beurten in grote kring, elke ochtend beginritueel kinderen tellen, hoeveel kinderen missen we? | <p>Ik merk dat de betrokkenheid bij de kinderen is toegenomen door de gerichte aanpak in spelsituaties die aansluit bij het thema en de beleveningswereld. De doelen helpen mij om gerichte interventies te plegen, ik weet vooraf waar ik naar wil kijken.</p> <p>4 kinderen in aanpak 1 beheersen de minimumdoelen van eind groep 2 en kunnen in de volgende periode naar aanpak 2, waarin ik de basisdoelen eind groep 2 als uitgangspunt heb genomen.</p> <p>P. en D. hebben voldoende aan het basisaanbod tellen en getalbegrip in de groep. Vooral aandacht voor de basisbehoeften zijn voor hen van belang om een goed overgang te maken naar groep 3.</p> <p>F. en Da. hebben ook voldoende aan het basisaanbod, en daarnaast zal ik op zoek moeten gaan naar datgene wat hen uitdaagt, motiveert, betrokken maakt. Beide kinderen zijn nog erg egocentrisch ingesteld, vooral bezig met de plaats in de groep, en de vrienden/vriendinnen daarom heen. Mogelijk ben ik niet duidelijk genoeg in de verwachtingen die ik heb en zal ik hier in de volgende periode extra aandacht aan besteden.</p> <p>R. en L. hebben een meer gestuurde aanpak nodig. Zij profiteren onvoldoende van de activiteiten in de grote kring en tijdens spelsituaties.</p> <p>L. zal overgaan naar groep 3 (heeft dan 2 jaar en 9 maanden "gekleuterd"). Er vinden op dit moment observaties plaats door Auris (ambulante begeleiding) om te kijken of L. in aanmerking kan komen voor een rugzakje. Zijn trage denkt tempo vormt een probleem. Hij heeft zeker een sprong gemaakt en ik zie steeds vaker betrokkenheid en enthousiasme. Hij straalt dit in elk geval uit!</p> <p>R. zal na de grote vakantie verhuizen (scheiding van ouders) en naar een ander school gaan. (speelt ook mogelijk mee in haar ontwikkeling) Ik wil goed zicht hebben op de capaciteiten om een advies uit te brengen over kleutertijdverlenging of naar groep 3. Ook bij R. heb ik een sprong in haar ontwikkeling gezien en zie ik steeds vaker betrokkenheid en eigen initiatief waarin ik kan uitdagen en ondersteunen. Zij voelt zich hierdoor ook competent.</p> <p>Met L. en R. samen afspraken maken wat ze willen bereiken over 6 weken, b.v. welke getallen ken ik, ik ken de rangtelwoorden eerste - tweede tot vijfde</p> |
| L.         |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| R.         |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Da.        | *Kan hoeveelheden vergelijken m.b.v. evenveel, minder, meer                                                                                                                                                                  | gerelateerd aan tellen en getalbegrip                                                                                                           | Duidelijke instructie voor aanvang van werktijd waarin ik aangeef wat ik verwacht                    | activiteit in kleine kring op dinsdag en extra aandacht tijdens spelactiviteiten 1x in de week gepland         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| D.         |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| F.         |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| P.         | <p>*Kan erbij- en eraf- vragen t/m 5 in betekenisvolle situaties oplossen</p> <p>*Kan rangtelwoorden herkennen</p> <p>*Kan verdeelsituaties onder tenminste 6 representeren met bijvoorbeeld vingers, streepjes, stippen</p> | <p>Ruimte voor eigen inbreng van kinderen</p> <p>Extra materiaal:</p> <p>ontwikkelingsmateriaal, gezelschapsspellen, buitenspel, werkbladen</p> | Ondersteunen en uitdagen tijdens spelsituaties                                                       |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Aanpak 2</u> | <p>*Kan(eenvoudige) formele rekensommen maken in betekenisvolle situaties</p>                                       | <p>Thema's in ontwerp-schema</p> <p>carnaval</p> <p>bloemen-winkel</p> | <p>Heeft aan de klassikale aanpak voldoende</p> <p>extra uitdagen en ondersteunen in betekenisvolle spelsituaties door gerichte opdrachten</p> | <p>Tijdens spelactiviteiten en werken met ontwikkelingsmateriaal kennis verdiepen en verbreden door gerichte vragen/problemen voor te leggen</p> | <p>Spel in betekenisvolle situaties verhoogt de betrokkenheid. Ik slaag er niet altijd in om het spel te verdiepen van een leerling of de betrokkenheid te verhogen omdat hij/zij daar op dat moment niet voor open staat of helemaal opgaat in de zelfbedacht rol, waarbij geen verdiepende opacht van de juf past. Alert zijn op alle spontane leermomenten is daarom van belang (buiten spel, bekers tellen tijdens eten en drinken, opruimen enz.) als het maar betekenisvol is!</p> |
| S.              |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| L.              |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| D.              |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| O.              | <p>*Herkent hoeveelheden op dobbelsteen</p>                                                                         | <p>gerelateerd aan tellen en getalbegrip</p>                           |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 | <p>*Kan aantallen t/m 10 op verschillende manier representeren</p>                                                  | <p>Ruimte voor eigen inbreng van kinderen</p>                          |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     | <p>Extra materiaal:</p>                                                |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 | <p>*Kan voorwerpen volgens 2 criteria ordenen</p>                                                                   | <p>ontwikkelingsmateriaal ,</p>                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 | <p>*Kan hoeveelheden tot tenminste 12 vergelijken en ordenen op 'meer', minder', 'evenveel', 'meeste', 'minste'</p> | <p>gezelschapsspellen, buitenspel, werkbladen</p>                      |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 | <p>*Kan vanuit verschillende getallen tot 20 verder tellen en vanuit getallen tot 10 teruggellen</p>                |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                 |                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## Bijlage 9

### Activiteiten voor kinderen in aanpak 1

- ✓ Hoe kan ik zien hoe duur de bloemen zijn, wat kost dat bloemstuk? **Doel:** representeren van getallen d.m.v. streepjes, stippen of cijfers
- ✓ Mag ik van u het tweede potje op die plank? **Doel:** herkennen van rangtelwoorden
- ✓ Zijn er genoeg bloembollen voor alle kinderen, hier zijn er al 4? **Doel:** kan vanaf een bepaald getal tot 10 verder tellen
- ✓ Hoeveel geld zit er in de kassa, klopt het nog? **Doel:** tellen van ongeordende hoeveelheden, kan hoeveelheden vergelijken, meer/minder/evenveel.
- ✓ Ik koop een bloemetje van €3,- en een bloemetje van €1,-, hoeveel moet ik betalen?  
**Doel:** kan erbij vragen t/m 5 in betekenisvolle situaties oplossen

### Activiteiten voor kinderen in aanpak 2

- ✓ Ik wil graag een kassabon, kan dat? **Doel:** eenvoudige rekensommen maken in betekenisvolle situaties
- ✓ Ik wil graag dat u de kassa controleert aan het einde van de dag. **Doel:** tellen met sprongen, verder tellen vanuit verschillende getallen tot 20, hoeveelheden ordenen op meer/minder/evenveel
- ✓ Welke aanbiedingen zijn er in de winkel? B.v. affiche maken. **Doel:** kan aantallen t/m 10 op verschillende manieren representeren

## **Bijlage 10**

Planningsoverzicht

Thema: lente/ bloemen

Periode: maart-april

Groep: 1/2a

### **Spelactiviteiten**

Rol in bloemenwinkel, winkeljuffrouw-bindster-inkoper-klant

Lied: Ik heb een mooie bloemenmand

Tulp ,crocus en een hyacint

Er liggen bolletjes in de grond

### **Constructieve en beeldende activiteiten**

Bloemen vouwen

Bloemen maken in bloemenwinkel(eigen ontwerp)

### **Gesprek- en kringactiviteiten**

Groei van bollen en zaadjes

Prentenboeken

Digibord, groei van de bol

koekeloere

### **Lees-schrijfactiviteiten**

Naam stempelen van bloemen

Boek het rode kippetje maken

Namen bij foto's van lentewandeling

### **Reken-wiskundeactiviteiten**

Planten en bloemen sorteren in winkel

Prijslijst maken, affiche maken met aanbiedingen

Afrekenen en bonnetje schrijven

Bestelbon maken

Geld tellen, kijken of de kassa klopt

Bloembollen, voldoende voor alle kinderen,schatten, tellen, sorteren, getallen erbij tot 25

Hoe groeit de zonnebloem, meten en noteren

**Onderzoeksactiviteiten**

Witte tulpen op gekleurd water( ecoline), wat gebeurt er?

Bollen en zaadjes planten

Verschillende bloemen bekijken

**Overige activiteiten**

Lente wandeling rondom school, foto's maken van bloemen en bloesem

## Bijlage 11

# Logboek

### Februari

S. : tijdens het buitenspelen telt S. van 100 tot 1000, met sprongen van 100

L.: vindt het leuk om te bouwen en bezig te zijn met constructiemateriaal. Kan bouwwerken natekenen, aantal blokken erbij schrijven

D.: kent de getallen t/m 10. Toont weinig interesse tijdens het werken met een ontwikkelings-materiaal rekenen aan tafel

Lu: telt tot 20, t/m 10 gaat goed. Duurt lang voordat Lu. zijn gedachten kan verwoorden maar wanneer je geduld hebt komt het er wel uit.

O.: kent de getallen t/m 10, kan ze ook schrijven, Heeft inzicht in de getallen. Steeds weer bevestiging nodig

P.: kent getallen t/m 10, kan verkort tellen, meer/minder/evenveel lukt, toont soms nog wat onzekerheid. Verbanden leggen naar nieuwe situaties is voor hem moeilijk.

Da.: kent de cijfers t/m 10, soms nog moeite met 6 en 9. Overziet snel hoeveelheden op een dobbelsteen en kan verkort tellen. Zelfs in kleine kring moeite met concentratie!

De.: ziet snel de ogen op een dobbelsteen, hoeft deze niet te tellen, in grote kring durft hij niet de datum en dag te noemen, hij weet het wel.

F.: cijfers 1 t/m 10 goed, bij elkaar tellen gaat goed, ze telt dan meteen door. Houdt andere kinderen in de gaten tijdens het werken.

R.: kent de getallen t/m 5 goed, hierna veel moeite. Toont weinig interesse in getallen, weet niet hoeveel jaar ze wordt wanneer ze jarig is.

### Maart/april

S. : in de bloemenwinkel leidende rol, als caissière telt ze met sprongen van 2 euro. Kan de bedragen van de gekochte artikelen bij elkaar optellen. Helpt bij het klaarmaken van een bestelling, zij kan dit lezen.

L.: kan eenvoudige verdeelsituaties oplossen, verdeelt de bloembollen over een groepje kinderen

D: is bezig in de winkel met het prijzen van de artikelen, heel betrokken, scant de prijzen bij de kassa.

Kan ook een bonnetje schrijven

Lu.: telt nu tot 20 en terug, thuis geoefend! Heeft nog geen inzicht in de getallenrij, weet niet wat het grootste getal is, wat er voor 6 komt enz. Heel betrokken bij het tellen van de bloempotten en bollen om te kijken of er voor alle kinderen een pot is en een bloembol

O.: maakt prijslijst in bloemenwinkel, toont weinig eigen initiatief, steeds goedkeuring nodig, geen intrinsieke motivatie. Maakt bestelling klaar met hulp van S.

P. : heel gemotiveerd tijdens het spel in de bloemenwinkel, maakt een controle lijstje voor het geld om de kassa te controleren. Helpt bij het maken van een prijslijst.

Da.: nog erg manipulerend spel. Wil het geld uit de winkel graag meenemen, moeite met gerichte opdracht , probeert deze te ontwijken. Maakt wel een prijslijst. Heeft goed inzicht in de getallen!

De.: herkent cijfers t/m 100. Telt de kinderen in de kring! Zit graag achter de kassa in de winkel en speelt met het geld

F: beheerst de begrippen meer/minder/evenveel , maakt patroon met bloempotjes. Bij elkaar tellen, doortellen lukt goed.

R: kent 1 en 4, niet wat het samen is. Telt steeds op haar vingers. Heeft moeite met doortellen, wat komt er na ... en volgorde van getallen. Begrippen meer/minder/bij getallen ook moeilijk. Bv. is 7 meer dan 9? Telt elke dat de kassa en controleert, weet precies hoeveel muntstukken ontbreken, moet wel regelmatig opnieuw beginnen met tellen.