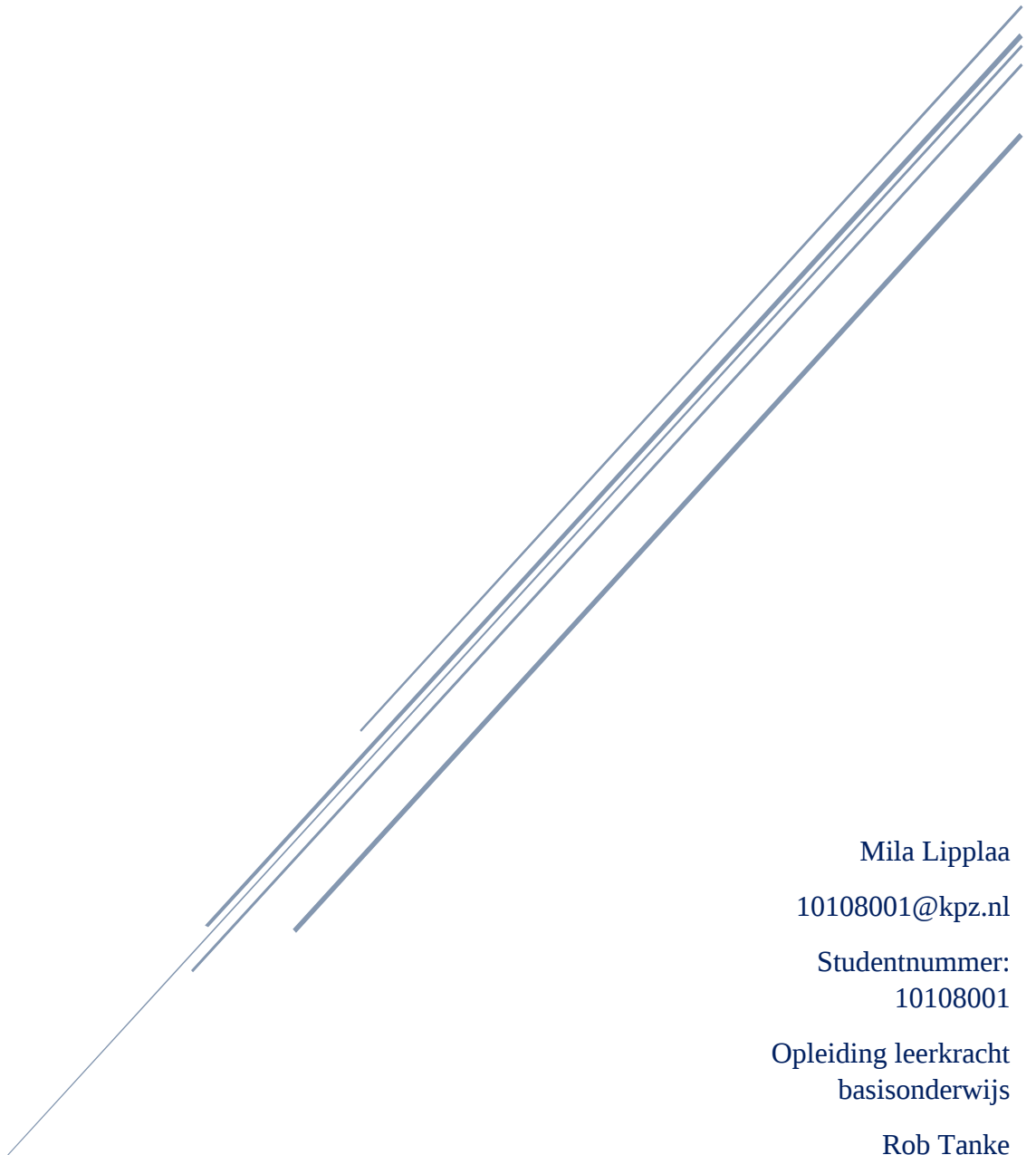


SAMENWERKEN IN DE HUISHOEK

Praktijkgericht onderzoek: bachelor thesis

Lelystad

28 maart 2022



Mila Lipplaa

10108001@kpz.nl

Studentnummer:
10108001

Opleiding leerkracht
basisonderwijs

Rob Tanke

Voorwoord

In het kader van mijn afstuderen heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd. In dit praktijkonderzoek richt ik mij op het begeleiden van spel in de kleuterbouw. In mijn opleiding tot leerkracht basisonderwijs zijn meerdere modules voorbijgekomen waarin aandacht werd besteed aan spel en spelend leren. Tijdens deze modules heb ik ontdekt dat ik een passie heb voor kinderen op een zo leuk mogelijke manier laten leren, het liefst zonder dat ze door hebben dát ze leren. Ik ben dan ook van mening dat spelend leren in iedere bouw van de basisschool het uitgangspunt van het onderwijs moet zijn.

Mijn afstudeerstage doe ik in de kleuterbouw, waar werd gesproken over Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Uiteindelijk bleek dat deze manier van onderwijs niet past bij de leerkrachten en bij de visie van de daltonschool, maar er kan zeker wel inspiratie uit opgedaan worden.

Met dit onderzoek wil ik bijdragen aan de behoefte van de onderbouwleerkrachten om de leerlingen te kunnen begeleiden in hun spel en zo leerdoelen kunnen behalen en zich kunnen ontwikkelen door te spelen. Ik wil de leerkrachten het vertrouwen en de zekerheid bieden dat zij zich kunnen verplaatsen in de leerlingen en in hun spel en tegelijkertijd hun ervaring en kennis als volwassene en als leerkracht kunnen toepassen om de leerlingen verder te laten groeien.

Tot slot wil ik specifiek de leerkrachten van de onderbouw bedanken voor hun medewerking, openheid en kwetsbaarheid waarbij zij open stonden en staan voor feedback van mij als student en als collega. Ook wil ik mijn tutor Rob Tanke en mijn tutorgroep bedanken voor de begeleiding en feedback die zij mij hebben geboden tijdens dit proces.

Ik hoop met dit onderzoek de lezer kennis over spelbegeleiding bij te brengen en zo nog meer kinderen plezier te brengen in het leren.

Mila Lipplaa

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Excerpt & Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 - Introductie	4
1.1 Context.....	4
1.2 Aanleiding en praktijkprobleem	4
1.3 Relevantie en actualiteit.....	5
1.4 Begripsverheldering.....	6
1.5 Onderzoeksdoel	7
1.6 Vraagstelling.....	7
1.7 Structuur thesis	8
Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.3 Conclusie literatuurstudie	18
Hoofdstuk 3 - Contextonderzoek	20
3.1 Inleiding contextonderzoek	20
3.2 Methode contextonderzoek.....	20
3.3 Resultaten contextonderzoek	24
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	28
Hoofdstuk 4 - Conclusie en discussie	29
4.1 Discussie	29
4.2 Conclusie en advies	29
Hoofdstuk 5 - Ontwerpen.....	31
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlagen	34
Bijlage A.....	34
Bijlage B.....	35
Bijlage C	36
Bijlage D.....	38
Bijlage E	40
Bijlage F	41
Bijlage G.....	42

Excerpt & Samenvatting

Onderwerp: Stimuleren van samenwerken in rollenspel door de leerkracht. *Onderzoeksgroep:* Leerlingen en leerkrachten groepen 1 en 2. *Ontwerp:* Leerkrachten doen kennis op over spelbegeleiding en passen dit effectief toe tijdens rollenspel in de huishoek. *Methode:* interview, enquête, observatie. *Conclusie:* effectieve spelbegeleiding door goede voorbereiding, kennis over leerkrachthandelen tijdens begeleiding en een rijk ingerichte omgeving.

In de groepen 1/2 van Openbare Daltonbasisschool basisschool X werd door de leerkrachten weinig tot geen effectieve spelbegeleiding ingezet. Ook werd er in het spel weinig aandacht besteed aan de daltonkernwaarde *samenwerken*. De oorzaak hiervoor ligt in het ontbreken van genoeg kennis bij de leerkrachten. Vanuit deze aanleiding is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *“Op welke manier kunnen de leerkrachten in de onderbouw met behulp van spel in de huishoek de samenwerkingsvaardigheden bij de leerlingen stimuleren in aansluiting op de daltonprincipes?”*

Bij stimuleren van het samenwerken binnen spel gaat het om het toepassen en aanleren van samenwerkingsvaardigheden tijdens het spelen. Kleuters leren het meest door te spelen en het is dan ook van belang dat de leeromgeving op school ingericht is voor spelen. In het kleuteronderwijs is dit vormgegeven aan de hand van hoeken, waarvan de huishoek als specifiek doel het uitvoeren van rollenspel heeft (Brouwers, 2019). In dit rollenspel is het van belang dat de leerlingen over samenwerkingsvaardigheden beschikken (SLO, 2020). Daarnaast is samenwerken een kernwaarde binnen het geactualiseerde daltononderwijs in Nederland en moet hier op een daltonschool aandacht aan besteed worden. Door samen te spelen leren kinderen sociale vaardigheden die nodig zijn voor het deelnemen aan de maatschappij (Berends et al., 2012). Echter leren kinderen niet vanzelf samenwerken, hier hebben zij ondersteuning van een volwassene bij nodig. Leerkrachten kunnen hier een rol in spelen door het spel te begeleiden. Spelbegeleiding bestaat uit de drie onderdelen *spelobservatie*, *demonstratiespel* en *spelbegeleiding* (Bouwman, 2016). Binnen de spelbegeleiding zijn er verschillende rollen die de leerkracht aan kan nemen en impulsen die het aan het spel kan geven (Brouwers, 2019; Janssen-Vos & Van der Meer, 2017).

In het contextonderzoek is onderzocht welke vaardigheden de leerkrachten al wel beheersen en toepassen en waar leerpunten zitten. Er is gekeken naar de inrichting van de huishoek om eventuele verbeteringen aan deze inrichting te kunnen doen. Ook is onderzocht welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen al beheersen in het spel en hoe het spel van de leerlingen verloopt. Uit de verzameling van de gegevens uit de praktijk is te concluderen dat de leerlingen onvoldoende beheersing hebben over de samenwerkingsvaardigheden *niemand buiten sluiten* en *afspraken maken in het spel*. De leerlingen spelen in de huishoek vooral rollenspel en spelen over huiselijke onderwerpen, zoals vader-en-moedertje. De inrichting van de huishoek is rijk ingericht, maar kan nog verbeteren door meer realistische materialen en een inrichting zonder winkel. De leerkrachten van de kleutergroepen hebben aangegeven over niet genoeg kennis en vaardigheden te beschikken om de leerlingen bij het leren samenwerken tijdens het spel in de huishoek te kunnen begeleiden.

Tot slot zijn de verzamelde gegevens toegepast in het formuleren van de ontwerpbeisen, met als doel de leerkrachten te onderwijzen zodat zij de leerlingen spelbegeleiding kunnen bieden.

Hoofdstuk 1 - Introductie

1.1 Context

Dit onderzoek zal worden uitgevoerd op openbare Dalton basisschool de basisschool X in plaats x. Deze school heeft twee aparte locaties met ieder acht groepen. Beide scholen liggen aan de rand van plaats x in de multiculturele wijk Waterwijk-Landerijen. Deze wijk heeft in januari 2022 rond de 11,5 duizend inwoners (plaats x In Zicht, 2022). Op de basisschool X zitten ongeveer 200 leerlingen per vestiging, waarvan 25 procent van de leerlingen een niet-westerse migratieachtergrond heeft. Dit percentage ligt daarmee hoger dan het landelijk gemiddelde van 18 procent (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2021). Het team bestaat uit twee locatieleiders, twee intern begeleiders, vier leerkrachtondersteuners en rond de 25 parttime en fulltime leerkrachten. De leerkrachten en het bestuur van de basisschool X zetten zich in voor het realiseren van Daltononderwijs. De visie van de school is dan ook het bieden van goed onderwijs aan iedereen die het wil genieten, met in dat onderwijs aandacht voor de kernwaarden zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken. Deze kernwaarden komen voort vanuit de daltonprincipes.

1.2 Aanleiding en praktijkprobleem

Deze school streeft vanuit haar visie naar het opleiden van leerlingen aan de hand van de kernwaarden van dalton. Tijdens een gesprek met de intern begeleider van basisschool X-west is naar voren gekomen dat de school in kwaliteit van haar daltononderwijs nog veel te verbeteren heeft. De basisschool X is al jarenlang een Daltonschool en wilt zich daarmee onderscheiden van scholen die regulier onderwijs bieden. Om dit te bewerkstelligen worden er door de Nationale Dalton Vereniging (NDV) doelen en eisen gesteld aan scholen en wordt dit door hen gecontroleerd en gewaarborgd door het doen van visitaties. Het daltoncertificaat is in 2018 verlengd door de NDV, maar de intern begeleider geeft aan dat er, naast de ontwikkelpunten uit het rapport van NDV, specifiek op de daltonkernwaarde samenwerken ontwikkelingsmogelijkheden zijn. Opvolgend aan dit gesprek is er in het team van basisschool X-west rondgevraagd naar hoe het leren samenwerken wordt vormgegeven in de praktijk. Uit deze mondelinge bevraging is gekomen dat in de groepen 3 tot en met 8 op locatie west duidelijk richtlijnen en handelingen zijn voor het stimuleren van samenwerken. In de onderbouw, bestaande uit de groepen 1 en 2, van locatie west zitten in het dagritme mogelijkheden tot samenwerken verwerkt, maar de onderbouwleerkrachten gaven aan zelf niet bewust of gestructureerd bezig te zijn met het stimuleren van samenwerken en ook niet goed te weten hoe dit gestimuleerd kan worden. In dit onderzoek wordt daarom gekeken naar het leerkrachthandelen en de behoeften van de leerlingen met betrekking tot samenwerken in de onderbouw van basisschool X-west.

Volgens Van der Aalsvoort (2017) is spelen een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van jonge kinderen. Op de basisschool X wordt dan ook voor de leerlingen in de onderbouw en in groep 3 veel tijd vrijgemaakt om te spelen. In de onderbouw kiezen de leerlingen twee keer per schooldag een hoek waar ze in willen werken en gedurende 30 tot 45 minuten hebben de leerlingen tijd om zelfstandig of in een groepje in een hoek te werken. In plaats van werken wordt op de school ook wel de term 'speelleren' gebruikt, omdat de leerlingen op een

spelende manier nieuwe dingen leren. Eén van de gebieden die kinderen door spelen ontwikkelen, is de sociale ontwikkeling. Van der Aalsvoort (2017) beschrijft dat jonge kinderen tot het tweede levensjaar vooral naast anderen spelen. Ongeveer vanaf dat moment gaan kinderen uitproberen met sociale contacten leggen met leeftijdsgenoten en beginnen ze langzaam medespelers in een gezamenlijk spel te betrekken. Door te spelen verwerven kinderen sociale vaardigheden die nodig zijn om zowel in het spel in de onderbouw als bij samenwerkingsopdrachten later in de schoolloopbaan goed te kunnen samenwerken met anderen (Van der Aalsvoort, 2017). Uit gesprekken met de onderbouwleerkrachten is gebleken dat de leerkrachten zelden en niet structureel meekijken bij het spel of het spel begeleiden.

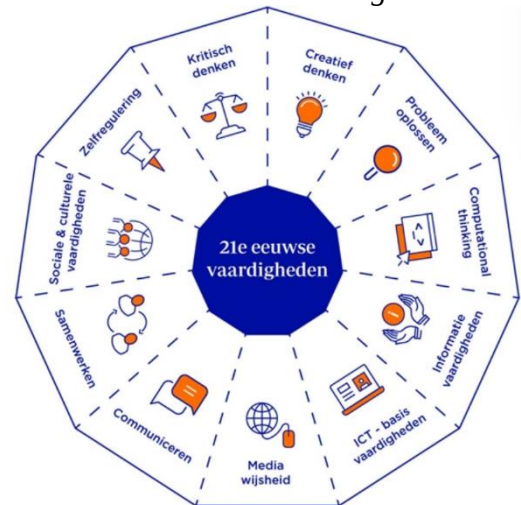
Van der Aalsvoort (2017) geeft aan dat sociale vaardigheden, waaronder samenwerken, vooral in rollenspel en verbeeldend spel worden beoefend. In de onderbouw zijn de huishoek, bouwhoek en themahoek de plekken waar deze soorten spel voornamelijk tot stand komen. Deze hoeken verschillen echter wel in hun doelen. De themahoek verandert per periode en daarmee ook het doel van de hoek. De bouwhoek heeft hoofdzakelijk doelen met betrekking tot rekenen, wat om kan vormen naar een spel. Het doel van de huishoek is echter hoofdzakelijk het opzetten van rollenspel en verbeeldend spel, zoals vader-en-moedertje en winkeltje. Deze hoek biedt de beste omgeving om onderzoek te doen naar de mogelijkheden die de leerkracht heeft om samenwerken in spel te stimuleren.

1.3 Relevantie en actualiteit

De behoefte van de school om hun leerlingen samenwerkingsvaardigheden bij te brengen is voortgekomen uit het feit dat de school de geactualiseerde, Nederlandse dalton-manier van onderwijs geven ambieert en dit onderdeel is van haar visie op onderwijs. Geactualiseerd en Nederlands Daltononderwijs wordt specifiek zo vermeld, omdat vanuit de verouderde daltonvisie individualisatie een kernbegrip was en socialisatie of samenwerken hier werd gezien als tweederangs waarde. Inmiddels is er veel veranderd in de Nederlandse daltonvisie en is samenwerken, naast zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, een kernwaarde geworden (Berends et al., 2012). De Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) beschrijft een veilige omgeving te willen bieden waar leerlingen kunnen oefenen met democratiseren en socialiseren. Zo worden de leerlingen voorbereid op een democratische burgerschap (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Om als school vanuit deze visie onderwijs aan te bieden, is het van belang dat de school samenwerken en burgerschapsvorming verwerkt in haar onderwijs. Daarnaast is aanleren en toepassen van samenwerken een onderdeel waar de NDV op controleert als deze het daltoncertificaat van de school wil verlengen.

Naast de beredenering vanuit dalton is samenwerken, als onderdeel van burgerschapsvorming, een zogeheten 21^e-eeuwse vaardigheid te noemen. Pijpers (2017) beschrijft dat, vanuit de wetenschap dat de maatschappij door invloeden van de nieuwste technologieën aan het veranderen is van een industriële samenleving naar een kennis- en netwerksamenleving, de leerlingen van nu hierop voorbereid moeten worden. Vanuit deze beredenering en het KSAVE-model (Binkley et al., 2010) zijn door SLO en Kennisnet elf vaardigheden geformuleerd die volgens hen van belang zijn voor een goede voorbereiding op de kennis- en netwerksamenleving. Een overzicht van deze vaardigheden is te zien in figuur 1. Na het formuleren van deze vaardigheden heeft SLO deze verwerkt in een leerlijn, van primair tot secundair onderwijs. In deze leerlijn staan voor de onderbouw doelen centraal die voornamelijk betrekking hebben op het leren communiceren met elkaar, zowel in de dagelijkse omgang met elkaar, als tijdens samenwerkingstaken of -opdrachten. De uitgeschreven leerlijn is te vinden in bijlage C. Er wordt van de basisscholen verwacht dat zij de doelen in deze leerlijnen opnemen in hun onderwijs en zo streven om hun leerlingen in hun basisschooltijd deze vaardigheden bij te brengen (SLO, 2019).

Figuur 1

Model van 21^e-eeuwse vaardigheden

Opmerking. Overgenomen uit “Alles wat u moet weten over 21^e eeuwse vaardigheden” door R. Pijpers, 2017, Kennisnet. Copyright z.d., Kennisnet.

Wanneer de leerlingen leren goed met elkaar leren te communiceren, kan dit ook bijdragen aan een succesvol klassenmanagement en dus een positief en rijk leerklimaat. Voor een goed klassenmanagement is het namelijk van belang dat er een goede relatie is tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling. Voor het vormen van deze relatie is een goede communicatie tussen de leerlingen en de leerkracht van onmisbaar belang (Korpershoek et al., 2014).

1.4 Begripsverheldering

Het **daltononderwijs** is onderwijs gebaseerd op de visie van Helen Parkhurst. Volgens haar is Dalton een beïnvloeding en dit ziet er dan ook op iedere daltonschool anders uit. De Nederlandse Daltonvereniging schetst een beeld van het daltononderwijs in Nederland aan de hand van de kernwaarden *samenwerking, vrijheid & verantwoordelijkheid, effectiviteit, zelfstandigheid* en *reflectie* (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.).

Samenwerken is een sociale en cognitieve vaardigheid die behoort tot de 21^e-eeuwse vaardigheden (SLO, 2020). Daarnaast is samenwerken ook een kernwaarde binnen het Daltononderwijs.

Wanneer samenwerken wordt ingezet als middel om te leren en andere doelen te bereiken, wordt dit **samenwerkend leren** genoemd (Ebbens & Ettekoven, 2016).

Spel is in de context van dit onderzoek het enkelvoud van *spelen* en hiermee wordt bedoeld de handelingen en activiteiten die kinderen uitvoeren om plezier te hebben en zich te vermaken.

Spelend leren is een term die vooral in het onderwijs vaak voorkomt en wordt gebruikt wanneer men praat over het ontwikkelen van de cognitieve, sociale en motorische vaardigheden door middel van spelen.

Bij **burgerschapsvorming** wordt men opgeleid tot actieve deelnemers aan de samenleving die een positieve bijdrage aan deze samenleving kunnen leveren. Deze term wordt door SLO gebruikt voor het vakgebied dat is toegevoegd aan het curriculum voor het primair en secundair onderwijs. **Burgerschapsvorming** is daarmee een verplicht vakgebied op de basisschool en de middelbare school geworden.

21^e-eeuwse vaardigheden worden door SLO en Kennisnet beschreven als elf vaardigheden die nodig zijn om kinderen voor te bereiden op de huidige kennis- en netwerksamenleving.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om de leerkrachten in de onderbouw van handvatten te voorzien die helpen bij het stimuleren van samenwerken bij de leerlingen in de huishoek. Op langere termijn is het de bedoeling dat leerlingen uit de onderbouw samenwerken als vaardigheid hebben ontwikkeld om goed voorbereid te zijn op de 21^e-eeuwse samenleving.

1.6 Vraagstelling

De hoofdvraag:

Op welke manier kunnen de leerkrachten in de onderbouw met behulp van spel in de huishoek de samenwerkingsvaardigheden bij de leerlingen stimuleren in aansluiting op de daltonprincipes?

Generiek
<i>Wat is spel en welke spelmogelijkheden zijn er in de huishoek?</i>
<i>Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van kleuters?</i>
<i>Wat is de plaats van samenwerken binnen het daltononderwijs?</i>
<i>Welke leerkrachtvaardigheden kunnen toegepast worden in het stimuleren van samenwerken in rollenspel?</i>
Contextueel
<i>Hoe is de huishoek ingericht en welke spelvormen worden er gespeeld door de leerlingen van groep ½?</i>
<i>Welke samenwerkingsvaardigheden laten de leerlingen zien in de huishoek?</i>
<i>Over welke leerkrachtvaardigheden beschikken de onderbouwleerkrachten voor het begeleiden van spel?</i>

1.7 Structuur thesis

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek zal eerst een generiek onderzoek gedaan worden. In dit onderzoek wordt met behulp van de theorie antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Met behulp van de theorie uit het generieke onderzoek worden er onderzoeksinstrumenten ontworpen om antwoord te kunnen geven op de contextuele deelvragen. De resultaten van het contextuele onderzoek worden verzameld. Vervolgens wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek in de discussie bekritiseert. Al deze gegevens uit het generieke onderzoek, het contextuele onderzoek en de discussie worden verzameld en verwerkt in de conclusie waar een voorlopig antwoord op de hoofdvraag wordt gegeven. Tot slot worden op basis van deze uitkomsten richtlijnen en doelen voor het ontwerp geformuleerd, om zo een definitief antwoord op de hoofdvraag te kunnen formuleren.

Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader wordt antwoord gegeven op de volgende theoretische deelvragen:

- *Wat is spel en welke spelmogelijkheden zijn er in de huishoek?*
- *Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van kleuters?*
- *Wat is de plaats van samenwerken binnen het daltononderwijs?*
- *Welke leerkrachtvaardigheden kunnen toegepast worden in het stimuleren van samenwerken in rollenspel?*

Deze vragen zijn op basis van de onderzoeksvraag gestimuleerd en dienen als generieke gegevens om een antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen formuleren.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Wat is spel en welke spelmogelijkheden zijn er in de huishoek?

Spel

Spel is een lastig te definiëren begrip. Volgens Van der Aalsvoort (2017) is de inhoud en hoe het eruit ziet afhankelijk van de deelnemers aan het spel. De definitie van spel kan daarom gegeven worden aan de hand van kenmerken van spel. Een eerste kenmerk van spel wordt beschreven als zichtbaar plezier. Daarnaast is een grote betrokkenheid een kenmerk van spel, waarbij kinderen ingaan op wat er in hun omgeving is of gebeurt en er een geïmproviseerd spel tot stand komt. Dit spelen is vrijwillig. In het spel bepaalt het kind het doel van het spel, wat het ermee wilt bereiken en de regels hierbij (Van der Aalsvoort, 2017).

De Ronde (2015) beschrijft een overeenkomende definitie van spel:

Spel omvat al die activiteiten die gekenmerkt worden door de communicatie van een afgezonderde wereld van 'alsof' met een eigen sfeer en eigen regels, waarbinnen het verloop altijd onvoorspelbare en ongewisse elementen bevat, waardoor de deelnemers zich in hun beleving laten meevoeren, erin opgaan en de rest van de wereld even vergeten.

De definitie van Brouwers (2019) op spel is dat spel enkel bestaat uit onvoorspelbare en ongeorganiseerde activiteiten. Hij stelt dus dat een activiteit waarbij materiaal met slechts één functie wordt gebruikt, niet onder spelen valt, omdat de handelingen die hieruit ontstaan, voorspelbaar zijn. Oenema-Mostert et al. (2018) beschrijven dat spel een natuurlijk middel is voor kinderen om de wereld om hen heen te leren begrijpen en hun kennis over deze wereld te vergroten. Dit laatste verklaart dat er tijdens spelen ook geleerd wordt en dat maakt spelen een vorm van kennisvergarig. Alkema et al. (2015) heeft vanuit het perspectief dat spelen leren is een definitie van spel geformuleerd, aan de hand van drie aspecten waar de activiteit aan moet voldoen. Het spel moet vrijwillig zijn en dus vanuit de intrinsieke motivatie van de deelnemers komen. Ook moeten de uitgesproken en onuitgesproken regels een belangrijke rol spelen en tot slot moeten de deelnemers genoeg mogelijkheden hebben om hun eigen inbreng in het spel te hebben (Alkema et al., 2015).

Spelvormen

In de praktijk wordt spel onderverdeeld in verschillende spelvormen. Niet iedere situatie of omgeving is namelijk geschikt voor iedere vorm van spel. Alkema et al. (2015) beschrijven zes verschillende vormen van spel. Het onderscheid tussen deze vormen is gebaseerd op zowel algemene cognitieve en lichamelijke ontwikkeling als omgeving.

De eerste spelvorm, die ook het meeste voorkomt in de eerste levensjaren, is het oefenspel. Deze vorm van spel kenmerkt zich door het herhalend uitvoeren van een activiteit of handeling en hier plezier en kennis uit halen. Het oefenspel biedt kinderen een veilige en vertrouwde manier om nieuwe dingen, van zowel het eigen lichaam als uit de omgeving, te ontdekken en te leren gebruiken. Een onderdeel hiervan is het sensopathisch spel, waarbij plezier wordt gehaald uit het spelen met de zintuigen. Een andere term die past binnen de vorm oefenspel, waarbij het lichaam de hoofdrol speelt, is bewegingsspel. Deze vorm van spel draagt specifiek bij aan de motorische ontwikkeling (Brouwers, 2019).

Ten tweede noemen Alkema et al. (2015) het experimenteespel. Deze vorm is nauwelijks te onderscheiden van het oefenspel. Beide vormen bieden kinderen de gelegenheid om de wereld en de omgeving te ontdekken. Bij oefenspel ligt echter het accent op de herhaling en bij experimenteespel ligt het accent op het ontdekken van kenmerken en eigenschappen van het lichaam, materialen en de omgeving (Alkema et al., 2015).

Als derde wordt het constructiespel genoemd. Bij constructiespel bestaat het spel uit deconstruerend en construerend omgaan met materialen en ideeën (Alkema et al., 2015). Dit spel heeft twee fasen, de eerste daarvan kan ook geschaald worden onder het experimenteespel, omdat hier het kind slechts experimenteert met het materiaal. In deze fase worden de materialen en de functies ervan ontdekt (Brouwers, 2019). In de tweede fase gaat het kind doelmatig met het materiaal aan de slag en bedenkt het van tevoren wat het wil gaan doen met het materiaal (Alkema et al., 2015).

De vierde spelvorm die Alkema et al. (2015) beschrijven, is het rollenspel. In rollenspel stapt het kind in een rol en doet het 'alsof'. Het kind leert hoe het zich in bepaalde situaties kan gedragen door het uit te spelen. Piaget noemt het ook wel symbolisch spel en beschrijft dat kinderen een denkschema uitoefenen. Als een kind bijvoorbeeld doet alsof het kookt, is het koken het denkschema en het doen alsof maakt de handeling symbolisch. Deze denkschema's halen kinderen uit hun omgeving en uit wat ze zien, zoals imitatiespel. Wanneer zo'n denkschema door het kind wordt uitgeoefend op een ander, noem je dat assimilatie (Alkema et al., 2015).

Janssen-Vos (2006) ziet het rollenspel als de belangrijkste vorm binnen de spelontwikkeling. In dit spel spelen zowel constructiespel als manipulerend spel een rol en kinderen doen in het spel ervaringen op die bijdragen aan onder andere de morele, sociaal-emotionele, motorische en creatieve ontwikkeling. Echter zetten kinderen niet zomaar zo'n rijk spel neer, dit verloopt in fasen. Volgens Brouwers (2019) begint de ontwikkeling van rollenspel bij manipulerend spel, waarbij nog niet direct een rol aan de handelingen wordt toegekend. Vervolgens wordt er aan eenvoudige handelingen wél een rol gekoppeld en van daaruit volgt het eenvoudig rollenspel. Bij dit eenvoudig rollenspel komen ook al meerdere rollen en dus meerdere spelers om de hoek kijken. Wanneer deze handelingen samen een verhaal gaan of moeten vormen, spreek je over een uitgebreid rollenspel. Hier worden onderlinge afspraken en de rollen op

elkaar afstemmen steeds belangrijker. De laatste fase is het realistisch rollenspel wordt het fantaserend denken steeds meer vervangen door het logisch en realistisch denken, waardoor het spel steeds meer gaat lijken op de realiteit. Er vindt een verandering plaats van ‘doen alsof’ naar ‘doen zoals het hoort’. (Brouwers, 2019).

De fasen van rollenspel die Brouwers (2019) beschrijven, komen overeen met die van Leong en Bodrova (2012). Zij hebben de fasen nog verder uitgewerkt en hebben beschreven hoe iedere fase er in de praktijk uit ziet. CPS heeft dit vertaald en in een schema vormgegeven (figuur 2).

Figuur 2

Ontwikkeling rollenspel

Ontwikkeling Rollenspel	Manipulerend spel materiaalgericht toevallige symbolische handelingen	Eenvoudige rolgebonden handelingen <i>Symbolische handelingen die herkend worden uit de sociale omgeving</i>	Eenvoudig rollenspel <i>Rollen en eenvoudige spelscenario's</i>	Uitgebreid rollenspel <i>Complexe rollen, geplande scenario's, symbolisch gebruik van materialen</i>	Realistisch rollenspel <i>Vol ontwikkeld en complex rollenspel</i>
Planmatig handelen	Heeft geen plan tijdens spel. Het doen overheerst.	Heeft nog nauwelijks een plan. Kan wel benoemen met welk materiaal het wil spelen en soms wat het daarmee gaat doen.	Plant rollen en handelingen vooraf en tijdens het spel.	Maakt vooraf plannen voor het spelscenario	Maakt plannen voor complex thematisch spel en besteedt meer tijd aan voorbereiding van spelscenario's.
Rollen	Heeft geen rol	Handelt eerst. Koppelt daar al doende of achteraf een rol aan. Houdt zich nog niet aan de regels bij de rol.	Heeft rollen, waarbinnen regels gaan gelden. Wijkt daar soms nog vanaf.	Heeft complexe rollen. Rollen staan in sociale relatie tot elkaar.	Speelt soms meerdere rollen in het spel. Rollen staan in sociale relatie tot elkaar.
Materialen en handelingen (ondersteunend)	Verkent en is gericht op de eigenschappen van materiaal.	Is gericht op de handelingen met materiaal. Speelt met het materiaal.	Kiest materiaal dat specifieke invulling geeft aan de rol.	Gebruikt materiaal symbolisch (met andere betekenis) of doet alsof er materialen zijn.	Speelt ook zonder materialen. Doet alsof. Materialen vervullen een doelbewuste rol in het spel.
Speelduur	Verkent materialen, soms korter, soms langer	Enkele minuten	Spelscenario's van 10 minuten en langer	Langere spelscenario's en over dagdelen verspreid.	Spelscenario's van dagen. Onderbroken spel wordt weer opgepakt.
Taalgebruik	Spreekt weinig, wel speelgeluiden	Beschrijft losse handelingen. Praat hardop tegen zichzelf.	Beschrijft rollen en handelingen	Beschrijft rollen, handelingen en spelscenario's. Gaat in dialoog en gebruikt taal voor rolgebonden handeling.	Beschrijft rollen, handelingen en spelscenario's. Gaat in dialoog en gebruikt (academische) taal voor rolgebonden handeling.
Scenario (spelverhaal of script)	Er is geen spelverhaal. Imiteert handelingen. Kan handelingen van anderen overnemen of eenvoudige aanwijzingen opvolgen.	Speelt een eenvoudig scenario met een beperkt aantal handelingen. Kan met ondersteuning handelingen en rollen opnemen in het spel.	Speelt vertrouwde scenario's helemaal uit. Neemt in het scenario ideeën van anderen over.	Bouwt samen met anderen een spelscenario op. Gaat verder in op eerdere spelervaringen met het scenario. Variatie in scenario's.	Bouwt samen met anderen een (opeenvolging) van spelscenario's op. Gaat verder in op eerdere spelervaringen. Variatie in scenario's door thema's uit verhalen, boeken, de echte wereld enz.

Opmerking. Overgenomen uit *Rollenspel in rekenhoeken werk(t)* (p. 5) door A. Bouwman en A. Kool, 2016 (<https://panamaconferentie.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/160122-rekentaal-versterken-tijdens-rollenspel-print.pdf>). Copyright 2022, CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

In de latere fasen van het rollenspel wordt het van belang om afspraken in het spel te maken. Alkema et al. (2015) benoemen het maken van afspraken in een spel *regelspel*, dit is de vijfde spelvorm die zij beschrijven. Het regelspel komt voor in verschillende vormen, waaronder dus het uitgebreid en realistisch rollenspel. Dit spel wordt meestal pas gespeeld door kinderen vanaf zeven jaar, omdat dan het maken van afspraken pas een rol gaat spelen in het spel. Door het regelspel leren kinderen rekening houden met een ander, afspraken maken en zich aan een afgesproken spel houden.

Alkema et al. (2015) beschrijven receptief spel als zesde en tevens laatste spelvorm, waarbij ze in twijfel trekken of het nog wel onder de term *spel* valt. Receptief spel is het op een plezierige wijze opnemen en verwerken van informatie, bijvoorbeeld door het kijken naar televisie of het luisteren van muziek.

Rollenspel in de huishoek

De hiervoor genoemde spelvormen zijn onderdeel van de ontwikkeling van jonge kinderen en worden zowel in de thuis- als de schoolomgeving uitgevoerd. Kinderen gaan meestal vanaf het vierde jaar naar de kleuterklas. Volgens de ontwikkeling van kinderen zijn ze pas rond het zevende jaar ‘rijp’ voor het schoolse leren zoals vaak toegepast wordt in de groepen drie tot en met acht. Vanaf het zevende jaar denken kinderen steeds realistischer en verdwijnt het magisch denken. Het fantaserend denken blijft, maar neemt in zekere mate af. In groep één en twee zal het onderwijs dus op een manier vormgegeven moeten worden die past bij de ontwikkeling en de manier van denken van kleuters (Hooijmaaijers et al., 2016). SLO (z.d.) zegt daarover dat jonge kinderen (twee tot zeven jaar) voornamelijk leren door te spelen en hebben daar hun leerinhouden naar aangepast. Een kleuterklas moet dus hoofdzakelijk ingericht zijn voor het leren door te spelen. In veel scholen in Nederland wordt dit vormgegeven in ‘hoeken’. Veel voorkomende hoeken zijn de huishoek, de bouwhoek, de leeshoek, de knutsel- of creahoek en de rekenhoek. In iedere hoek zijn mogelijkheden tot spel. De bouwhoek, leeshoek, creahoek en rekenhoek hebben voornamelijk als doel experimenterend en manipulerend spel. In de huishoek is het rollenspel het hoofddoel. Zoals eerder benoemd is het rollenspel het hart van de (spel)ontwikkeling van het jonge kind en in de kleuterklas liggen de kansen hiervoor voornamelijk in de huishoek (Brouwers, 2019).

Een goede huishoek heeft genoeg materialen om uitgebreid en realistisch doen-alsof spel te kunnen laten ontplooiën. Volgens De Groot (2009) verplaatsen kinderen zich tijdens een rollenspel vaak in de rol van mensen of dieren die ze uit hun eigen omgeving kennen, zoals moeder, vader, juf of meester, winkelier, verkoper of dokter. Imelman (2019) gebruikt de term ‘imitatiespel’ voor het spel waarbij kinderen een rol aannemen. Hij stelt dat kleuters zich in dit spel identificeren met volwassenen uit hun omgeving en de relaties tussen volwassenen (dokter-patiënt, moeder-vader-kind, leerkracht-leerling) en spelen dit na. In een goede huishoek bieden de materialen dus genoeg mogelijkheden voor kinderen om in verschillende rollen te kruipen en nodigt het materiaal uit om tot rollenspel te komen. Janssen-Vos (2006) heeft een aantal aspecten van een rijke speel-leeromgeving beschreven. Zo dienen er in de hoek verschillende spelsituaties uitgevoerd te kunnen worden. Ook moet de inrichting van de hoek functioneel en geordend zijn, zodat de kinderen eenvoudig en snel de spullen kunnen pakken die nodig zijn voor de spelsituatie. De inrichting dient ook de nieuwsgierigheid van de kinderen te prikkelen en ze aan te moedigen om zelf initiatieven te nemen. De hoek moet materialen bevatten die een verbinding maken tussen activiteiten en materialen uit de echte wereld, zodat de hoek herkenbaar en realistisch is. Hierbij dient rekening gehouden te worden met verschillen in thuisculturen (Janssen-Vos, 2006).

2.2.2 Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen verwacht worden van kleuters?

Niet alleen voor taal en rekenen zijn er doelen en leerlijnen voor het primair onderwijs opgesteld, ook voor sociale vaardigheden zoals samenwerken. SLO beschrijft in kerndoel 34 'De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen' (SLO, z.d.-b). Voor kinderen in de groepen één en twee geldt dat zij verschillen tussen zichzelf en anderen verkennen, ontdekken dat iedereen anders en uniek is, ervaringen opdoen met de oorzaak voor conflicten en het zelf oplossen van eenvoudige conflicten en ze ontdekken dat mensen bij spelactiviteiten elkaar nodig hebben om tot een compleet spel te komen. SLO heeft ook een curriculum opgesteld voor het behandelen van 21^e-eeuwse vaardigheden. Bij de vaardigheid *samenwerken* wordt de leerlijn voor de onderbouw van het primair onderwijs als volgt beschreven (SLO, 2020):

De leerling:

- *Kijkt de ander aan bij het praten en luisteren.*
- *Praat, vertelt in een groepje.*
- *Groet anderen, kan zich voorstellen, op zijn beurt wachten, de beurt vragen, etc. (omgangsvormen).*
- *Voert met begeleiding in tweetallen of groepjes eenvoudige taken uit.*
- *Praat over het samen met anderen uitvoeren van een taak (voor, tijdens, na).*
- *Benoemt taken en rollen, zoals dingen klaarzetten, opruimen, iets vasthouden voor een ander.*
- *Werkt aan een taak tot deze af is.*
- *Stelt met een medeleerling of een groepje een eenvoudig spel.*
- *Maakt met hulp van de leraar een planning en afspraken over een taak.*
- *Voert met anderen een activiteit uit en benoemt of kinderen meedoen en hoe ze zich daarbij voelen.*
- *Sluit niemand buiten.*
- *Praat over hoe een resultaat in samenwerking met anderen is bereikt.*

Deze doelen zijn opgesteld door te kijken naar de doelen in groep 3 en hier een doorlopende leerlijn in te maken, door te kijken naar de 21^e-eeuwse vaardigheden en door de algemene ontwikkeling van kinderen in de kleuterperiode mee te nemen. Hooijmaaijers et al. (2016) beschrijven een aantal ontwikkelingstheorieën van kleuters. Jonge kleuters gedragen zich volgens de theorie van Freud vanuit hun 'Es', het gevoelsleven. Het gedrag dat ze vertonen is volledig gebaseerd op het gevoel van het kind. In de kleuterperiode verandert dit en krijgt de kleuter een 'geweten'. Het kind gaat zich beseffen dat er niet alleen eigen belang is, maar ook een ander belang vanuit de omgeving. Dit heeft te maken met de vermindering van het egocentrisme bij kleuters. Jonge kleuters zijn egocentrisch, ze kunnen zich niet verplaatsen in een ander en zijn zelf het middelpunt. Naarmate de kleuter ouder wordt, kan het zich steeds beter inleven in het gevoel en belang van anderen. De sociale cognitie van de kleuter neemt toe, het leert dat anderen ook gevoelens en ideeën hebben en dat deze kunnen verschillen van die van het kind zelf. Ook empathie en altruïsme, denken aan de ander en behulpzaam zijn, worden steeds meer ontwikkeld (Hooijmaaijers et al., 2016).

Al deze ontwikkelingen dragen bij aan het vermogen om goede sociale interacties met anderen te kunnen uitvoeren. Kleuters hebben namelijk graag anderen om zich heen. Bij jonge kleuters zie je dat dit nog niet mondt in samenspel, er wordt vaak nog individueel, naast elkaar gespeeld. Naarmate het kind ouder wordt en de sociale ontwikkeling toeneemt, zal het kind behoefte krijgen om anderen te betrekken in het spel. Het zal zien dat zijn spel leuker en uitgebreider kan worden wanneer andere kinderen ook een rol innemen in hetzelfde spel. Vaak heeft de kleuter dan nog wel hulp van een volwassene nodig om dit goed tot stand te kunnen brengen (Van der Aalsvoort, 2017).

Volgens De Groot (2009) is deze behoefte aan samen spelen passend bij de kleuterperiode. Echter kunnen kinderen niet van nature samen spelen en samen delen, dit moeten ze leren. Ook hier wordt het belang van de leerkracht benoemd, zonder volwassene leert het kind niet samen spelen. Van der Aalsvoort (2017) voegt daaraan toe dat gedurende de sociale interacties met ervaren medespelers, spel bij jonge kinderen tot stand kan komen. Ervaren medespelers zijn in eerste instantie de volwassene, maar dit kunnen ook leeftijdsgenoten zijn die verder zijn in hun ontwikkeling (Van der Aalsvoort, 2017).

2.2.3 Wat is de plaats van samenwerken binnen het daltononderwijs?

In de jaren twintig van de 20^e eeuw werd Daltononderwijs gedefinieerd als individualiserend onderwijs. De visie van Parkhurst op onderwijs was dat leerlingen leren door zelf te doen. Samenwerken en samen leren past niet in dat straatje. Het daltononderwijs van toen kreeg dan ook veel kritiek over het ontbreken van aandacht en ruimte voor de ontwikkeling van socialiteit. Parkhurst heeft toen samenwerking tot tweede principe van haar onderwijs benoemd, maar critici schrijven dat in de praktijk het samenwerken als ondergeschikt principe staat aan het individueel werken (Berends et al., 2012).

De Nederlandse Dalton Vereniging heeft de identiteit van het daltononderwijs in Nederland geactualiseerd. Samenwerken is hierin één van de drie kernwaarden van daltononderwijs, naast zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De kernwaarde *samenwerken* is opgesteld vanuit de visie dat daltononderwijs zijn leerlingen moet voorbereiden op een democratische maatschappij waarin men samenleeft, samen werkt en van en met elkaar leert (Berends et al., 2012). Goede samenwerkingsvaardigheden zijn dus van groot belang. De NDV ziet de daltonschool als veilige, 'kleine' versie van de grote wereld en in deze kleine wereld kunnen kinderen op een vertrouwde, veilige manier leren om samen te werken. Naast leren samenwerken besteedt het huidige Nederlandse daltononderwijs ook aandacht aan *samenwerkend leren*, het specifiek en verplicht uitvoeren van samenwerkingsopdrachten (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.).

Om tot samenwerken te komen is volgens Berends et al. (2012) een goede relatie tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling de pedagogische basis. Vanuit deze basis zijn er in het daltononderwijs drie vormen van samenwerken. De eerste is het bieden van onderlinge hulp. Leerlingen bieden de ander hulp wanneer deze vastloopt en hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een zelfstandige taak. De tweede vorm is tutoring. Bij tutoring helpen de leerlingen elkaar ook onderling, maar hier is degene die hulp aanbiedt hoger in niveau en expertise dan degene die geholpen wordt, de tutor heeft als het ware de rol

van de leerkracht. De derde vorm is het samenwerkend leren. In deze vorm werken de leerlingen samen aan een gezamenlijke opdracht. Het doel hierbij is door samen te werken bepaalde denk- en leerprocessen te bevorderen en zo beter en meer te leren (Berends et al., 2012).

Zoals in de vorige paragraaf benoemd is, leren kinderen niet uit zichzelf samenwerken, ze moeten hierbij begeleid worden. Binnen het daltononderwijs gebeurt dat vooral door het inzetten van coöperatief leren. Coöperatief leren kenmerkt zich aan de hand van vijf kenmerken (Berends et al., 2012):

1. *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*
2. *Individuele verantwoordelijkheid*
3. *Directe interactie*
4. *Samenwerkingsvaardigheden*
5. *Evaluatie van het groepsproces*

Op basis van deze kenmerken zijn er verschillende didactische aanpakken die leerkrachten kunnen hanteren. Berends et al. (2012) spreken hierbij over samenwerkingsstructuren, die voldoen aan de vijf kenmerken en ingezet kunnen worden om tot coöperatief leren te komen. Voorbeelden van dergelijke samenwerkingsstructuren zijn *koppen-bij-elkaar* of *denken-delen-uitwisselen* (Berends et al., 2012).

2.2.4 Welke leerkrachtvaardigheden kunnen toegepast worden in het stimuleren van samenwerken in rollenspel?

Spelbegeleiding

Kinderen spelen vanuit intrinsieke motivatie, hen hoeft niet vertelt te worden dat ze moeten gaan spelen. Ze gebruiken spel om de input die ze uit hun omgeving krijgen te verwerken. Bij rollenspel stappen de kinderen in een doen-alsof spel met allerlei waargenomen en geleerde situaties en rollen. De informatie uit de actuele ontwikkeling wordt gebruikt (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016). Naast verwerken van input kan spel ook een manier zijn om op een natuurlijke, plezierige manier nieuwe dingen te leren, met behulp van een volwassene. Volgens Vygotsky hebben kinderen een zone van actuele ontwikkeling en een zone van naaste ontwikkeling. In de zone van actuele ontwikkeling bevindt zich alle kennis en vaardigheden die het kind zelfstandig beheerst. De zone van de naaste ontwikkeling bevat de kennis en vaardigheden die het kind kan beheersen met behulp van een ander, meestal een volwassene (Hooijmaaijers et al., 2016). Om tijdens het spel de zone van naaste ontwikkeling aan te kunnen spreken, dient de leerkracht het spel te begeleiden.

Er zijn echter ook partijen die vinden dat spel iets van de kinderen zelf is en dat je daar als volwassenen geen invloed op uit moet oefenen. Brouwers (2019) ontkracht dit met het argument dat volwassenen het spel van het kind kunnen verrijken en er een culturele dimensie aan toe kunnen voegen. Wel stelt Van Oers (2003) hier een voorwaarde aan, het spel dient namelijk niet onderbroken te worden. Voor een goede spelbegeleiding dienen leerkrachten uit hun leerkrachtrol te stappen en zich in de fantasiewereld van de kinderen te verplaatsen. Dit vergt specifieke kwaliteiten van leerkrachten (Van Oers, 2003).

Bouwman (2016) beschrijft dat spelbegeleiding bestaat uit verschillende onderdelen en het inzetten ervan is afhankelijk van de situatie waarin het spel zich verkeert. Leerkrachten wisselen in een goede spelbegeleiding af tussen spelobservatie, demonstratiespel en spelbegeleiding. Voorafgaand aan de spelobservatie wordt door de leerkracht vastgesteld welke kinderen het gaat observeren en met welk doel, om vervolgens enkele minuten het spel te observeren. Vanuit deze observatie wordt door de leerkracht bepaald welke vorm van spelbegeleiding ingezet gaat worden. Bouwman (2016) stelt dat er drie verschillende vormen van spelbegeleiding zijn: spelleider, speladviseur en meespeler. Door als spelleider het spel te begeleiden, oefen je invloed uit op het spel, je stelt vragen en geeft opdrachten aan de kinderen. Als speladviseur blijf je bewust aan de zijlijn van het spel en geef je enkel suggesties en voeg je materialen toe of haal je materialen weg. In de rol van meespeler stapt de leerkracht in een rol in het spel van het kind en vormt zo een gelijkwaardige medespeler in het spel. Vanuit deze rol verrijkt de leerkracht het spel door het gebruiken van termen passend bij het doel. Wanneer de leerkracht ervoor kiest om demonstratiespel in te zetten, gaat deze samen met de leerlingen een spelscenario uitdenken, de rollen hierbij bespreken en eventuele begrippen doelgericht gebruiken en toelichten (Bouwman, 2016).

Brouwers (2019) beschrijft dat vooraf aan het spel, tijdens het spel en bij het vooruitblikken en terugblikken op de spelsituatie geschikte momenten zijn voor de leerkracht om het spel te begeleiden. Door vooruit te kijken op het spel dat gespeeld gaat worden, kan de leerkracht de kinderen voorbereiden op de spelsituatie. De kinderen krijgen zo een beter overzicht over het spel dat ze gaan spelen en ze hebben ruimte om na te denken over de rollen en verdere invulling van hun spel. Terugblikken is een geschikt moment voor invloed van de leerkracht op de kwaliteit van het spel. Door terug te kijken op het gespeelde spel krijgen kinderen de kans om te vertellen over wat ze hebben gedaan en kan de leerkracht meteen registreren welke (nieuwe) woordenschat het kind beheerst. Ook biedt dit moment ruimte om aan te geven waar het spel niet lekker liep, bijvoorbeeld door het gebrek aan materiaal of andere verstorende factoren. Belangrijk in deze gesprekken is dat de leerkracht meeleeft en vragen stelt vanuit diezelfde fantasiewereld en het verhaal van het spel. Dus niet: 'hoe ging het spelen in de huishoek?', maar: 'was het gezellig in het restaurant?' (Brouwers, 2019).

Vooraf aan het spel kan de leerkracht zorgen dat de omstandigheden voor het spel optimaal zijn. Zo moet er genoeg tijd zijn om te spelen. Ook de ruimte moet groot genoeg zijn en voldoende speelmaterialen bevatten. Kinderen moeten verschillende spelthema's aangeboden krijgen, maar hierin wel de ruimte krijgen om zelf te kiezen wat en waar ze willen spelen. Tot slot moeten er in de klas duidelijke afspraken gemaakt worden die het spelen ondersteunen en tegelijkertijd zorgen voor een veilige speel-leeromgeving (Brouwers, 2019).

Voor de begeleiding tijdens het spel beschrijft Brouwers (2019) ook een aantal richtlijnen. Belangrijk bij het begeleiden tijdens het spel, is dat de leerkracht de spelillusie versterkt en niet onderbreekt. Dit kan door kinderen te ondersteunen bij het stappen in hun rol. Door zelf een rol aan te nemen of het kind aan te spreken als de rol die het speelt, helpt de leerkracht het kind om zich beter in te leven in de rol. Een tweede richtlijn voor het begeleiden van spel is om de kinderen informatieve suggesties over de situatie waarin ze spelen te geven zodat de kinderen, als ze het een goede of interessante suggestie vinden, dit kunnen toepassen in hun spel. Ook het helpen van verwoorden van de handelingen en gebeurtenissen in het spel is een richtlijn voor de begeleiding. Door de kinderen te laten vertellen over het spel en hier (nieuwe) termen aan te koppelen, wordt het spel beter gestructureerd en breiden de kinderen

hun woordenschat en taalvaardigheden uit. Er zijn ook richtlijnen die de diepgang van het spel versterken. Door andere activiteiten, zoals schrijven, rekenen of construeren, bij het spel te betrekken, worden de mogelijkheden in het spel uitgebreid. Als het spel dreigt vast te lopen, kan de leerkracht nieuwe ideeën voor het verhaal aandragen. Ook kan het bieden van de juiste materialen op het juiste moment een verrijking zijn voor het spel of de kinderen op nieuwe ideeën brengen (Brouwers, 2019).

In spel waarbij meerdere kinderen een rol spelen kan de samenwerking tussen de kinderen niet lekker of zelfs stuk lopen. Zo kan het voorkomen dat kinderen in dezelfde spelsituatie niet dezelfde ideeën over het spel hebben en zo langs elkaar heen spelen of elkaars spel 'dwarsbomen'. De leerkracht kan in deze gevallen de rol van bemiddelaar op zich nemen en zorgen dat de plannen en ideeën van de kinderen op elkaar aansluiten (Brouwers, 2019).

Volgens Janssen-Vos en Van der Meer (2017) zijn er vijf didactische impulsen die een leerkracht kan inbrengen om spelactiviteiten betekenisvol te maken en systematisch te begeleiden. Volgens hen zijn deze impulsen altijd nodig om tot een goede ontwikkeling van de activiteit te komen. De begeleiding begint met oriënteren. Het doel van deze impuls is om inzicht te krijgen in de ervaringen, ideeën en gevoelens van de leerlingen. Een tweede impuls is het structureren en verdiepen van activiteiten. Dit kan door materialen in te brengen of samen eens spelscript te schrijven. Het doel hierbij is om de kinderen geconcentreerd en betrokken bij het spel te houden en het spel langer en intenser te laten worden. Een andere impuls is het verbreden van de spelactiviteit door deze te verbinden aan andere activiteiten, met als doel om herhaling te creëren waardoor de leerprocessen van de leerlingen verbeteren. Ook het toevoegen van ervaringen, inzichten, kennis en handelingen aan de activiteit is volgens hen een effectief impuls. Dit kan door bewust leermomenten uit te lokken en in te bouwen, waardoor de leerlingen in het spel nieuwe dingen leren. Tot slot kun je als leerkracht een impuls aan de spelactiviteit geven door te reflecteren op het spel en de leerervaringen. Door samen te reflecteren denken de leerlingen na over hun handelen en ze leren vertellen. Ook kunnen de opbrengsten uit deze gesprekken meegenomen worden in vervolgactiviteiten (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017).

2.3 Conclusie literatuurstudie

In de eerste paragraaf van de literatuurstudie is theorie verzameld over spel, de verschillende spelvormen en spel in de huishoek. Uit deze verzamelde theorie wordt gesteld dat spel voor kinderen een leerzame bezigheid is waarbij ze vrijwillig, met eigen regels, vrijheden en plezier kunnen spelen (Alkema et al., 2015; De Ronde, 2015). Het doel van spelen is om op een plezierige wijze de werkelijkheid te leren kennen en proberen te begrijpen (Oenema-Mostert et al., 2018).

Volgens Alkema et al. (2015) zijn er zes spelvormen die kinderen grotendeels chronologisch ontwikkelen. Kinderen beginnen met oefenspel, gevolgd door het experimenteerspel. De derde spelvorm is constructiespel, deze vorm bestaat uit twee fasen. Vanuit het constructiespel ontwikkelt zich het rollenspel. Alkema et al. (2015) beschrijven deze vorm ook wel als symbolisch spel. De vorm rollenspel kan ook weer onderverdeeld worden in verschillende fasen: manipulerend spel, eenvoudige rolgebonden handelingen, eenvoudig rollenspel, uitgebreid rollenspel en realistisch rollenspel (Brouwers, 2019; Leong & Bodrova, 2012). De vijfde spelvorm is regelspel. De laatste spelvorm is het receptief spel, maar bij deze vorm wordt getwijfeld of het nog wel onder spel valt.

Kleuters leren het beste door te spelen en het onderwijs en de omgeving is daar meestal dan ook op ingericht. Een kleuterklas bestaat meestal uit verschillende hoeken waar de leerlingen kunnen spelen. Per hoek verschilt het hoofdzakelijke doel. (Brouwers, 2019).

In de huishoek is het hoofdzakelijke doel rollenspel. De kwaliteit van het rollenspel is afhankelijk van hoe rijk de hoek is ingericht. Een goede huishoek is volgens De Groot (2009) en Imelman (2019) ingericht met materialen waarmee kinderen zich kunnen verplaatsen in de rollen uit hun omgeving. Janssen-Vos (2006) heeft beschreven waar een goede rijke speel-leeromgeving aan moet voldoen om tot kwalitatief goed rollenspel te kunnen komen. Belangrijk is een functionele en geordende inrichting, met materialen die overeenkomen met de werkelijkheid. Ook dient de inrichting de nieuwsgierigheid van de kinderen te prikkelen en er moeten verschillende spelscenario's mogelijk zijn.

In de tweede paragraaf wordt theorie over de samenwerkingsvaardigheden van kleuters beschreven. Binnen een rollenspel zijn vaak meerdere rollen en dus meerdere kinderen betrokken. Om dit tot een plezierig en leerzaam spel te leiden, dienen de kinderen over bepaalde samenwerkingsvaardigheden te beschikken. Van kleuters kan verwacht worden dat zij in eerste instantie egocentrisch zijn. Het egocentrisme van de jonge kleuter zal langzaamaan gaan verdwijnen en de kleuter zal behoefte krijgen aan interactie met anderen in het spel (Van der Aalsvoort, 2017). Door de toenemende sociale cognitie zal de kleuter zich steeds beter kunnen verplaatsen in de ander en leert het eerlijke afspraken te maken in het spel, waarbij het kind ook luistert en oog heeft voor de belangen van de ander (Hooijmaaijers et al., 2016).

In de derde paragraaf wordt gekeken naar de plek van samenwerken binnen het daltononderwijs. Samenwerken is namelijk een kernwaarde in de geactualiseerde visie van het Nederlandse Daltononderwijs. Op daltonscholen in Nederland wordt hier aandacht aan besteed door het inzetten van coöperatief leren (Berends et al., 2012).

In de laatste paragraaf wordt de rol van de leerkracht bij het samenwerken binnen rollenspel beschreven. Wanneer er samenwerkingsvaardigheden bij leerlingen in de zone van naaste ontwikkeling zitten, kan de leerkracht ondersteuning bieden en de leerlingen nieuwe vaardigheden bijbrengen (Hooijmaaijers et al., 2016). Bij rollenspel kan dit door het spel te begeleiden. Bij een goede spelbegeleiding wordt volgens Van Oers (2003) het spel niet onderbroken en stapt de leerkracht in de fantasiewereld van de leerlingen. Bouwman (2016) beschrijft drie onderdelen van spelbegeleiding. Zij stelt dat in een goede spelbegeleiding wordt afgewisseld tussen spelobservatie, demonstratiespel en spelbegeleiding. Volgens Brouwers (2019) is niet alleen tijdens het spel een geschikt moment voor begeleiding, maar ook voorafgaand aan het spel wanneer er vooruit wordt geblikt, tijdens het spel en na afloop van het spel waarbij wordt teruggeblikt op wat er is gedaan (Brouwers, 2019).

Voor de begeleiding tijdens het spel zijn volgens Brouwers (2019) een aantal richtlijnen. Het spel wordt verrijkt wanneer de leerkracht de spelillusie versterkt, informatieve suggesties over het spelscenario geeft, handelingen en gebeurtenissen helpt verwoorden, andere activiteiten bij het spel betreft, nieuwe ideeën aandraagt of op het juiste moment de juiste materialen biedt (Brouwers, 2019). Janssen-Vos en Van der Meer (2017) beschrijven vijf verschillende impulsen voor het begeleiden van spel. Zij stellen dat de leerkracht het spel kan begeleiden door te oriënteren op het spel van de leerlingen, door de activiteiten te structureren en verdiepen, door de activiteiten te verbinden aan andere activiteiten, door ervaringen, inzichten, kennis en handelingen toe te voegen en door te reflecteren op het spel en de leerervaringen.

Hoofdstuk 3 - Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek in de praktijk beschreven. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag zijn de volgende contextuele deelvragen opgesteld:

- *Hoe is de huishoek ingericht?*
- *Welke spelvormen worden in de huishoek gespeeld door de leerlingen van groep 1/2?*
- *Welke samenwerkingsvaardigheden laten de leerlingen zien in de huishoek?*
- *Over welke leerkrachtvaardigheden beschikken de onderbouwleerkrachten voor het begeleiden van spel?*

Voor het verzamelen van deze data is op basis van de theorie voor iedere vraag een onderzoeksmethode opgesteld. De resultaten van dit onderzoek zijn verwerkt en geanalyseerd. Op basis van deze data-analyse wordt er in de conclusie van het contextonderzoek antwoord gegeven op de deelvragen.

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Hoe is de huishoek ingericht?

Instrument

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is gekozen voor het uitvoeren van een observatie. Het observatieformulier is vormgegeven aan de hand van de theorie van Janssen-Vos (2006) over de inrichting van een rijke speel-leeromgeving. Deze theorie is verwerkt in het observatieformulier in de vorm van een vijftal vragen over de inrichting die tijdens de observatie ingevuld wordt door de observator. Het instrument heeft eerst een keuzemogelijkheid van *nee* of *ja, namelijk...* met hier ruimte voor toelichting. Het observatieformulier is te vinden in bijlage D. Na afloop van de observatie worden ook foto's van de huishoek gemaakt en in de bijlage toegevoegd.

Deelnemers

Deze observatie is uitgevoerd door de onderzoeker en onderbouwleerkracht S. Er is gekozen voor twee observaties door twee onafhankelijke observatoren, om te betrouwbaarheid ten goede te doen.

Procedure

De observaties zijn aan de hand van het observatieformulier na schooltijd in de huishoek uitgevoerd. De observaties zijn na schooltijd uitgevoerd, omdat de inrichting van de huishoek werd onderzocht en het storend zou zijn als er kinderen rondlopen en aan de spullen zitten.

Data-analyse

Bij het analyseren van de observaties kan bij vragen met *nee* als antwoord worden geconcludeerd dat daar verbetering mogelijk is. Bij vragen met *ja, namelijk...* als antwoord wordt verondersteld dat de benoemde aspecten aanwezig zijn en kan de toelichting gebruikt worden om te achterhalen of de inrichting volledig is of dat er ruimte is voor verbetering. Zowel de gekozen antwoorden als de eventuele toelichting worden meegenomen in de analyse.

3.2.2 Welke spelvormen worden in de huishoek gespeeld door de leerlingen van groep 1/2?

Instrumenten

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag heeft de onderzoeker een interview afgenomen en een observatie uitgevoerd. Het interview is opgebouwd uit vier vragen. De eerste twee vragen zijn: *'In welke hoek speel je graag?'* en *'Speel je ook wel eens in de huishoek?'*. Deze vragen zijn niet van belang voor het beantwoorden van de deelvragen, maar zijn bedoeld om de kinderen op hun gemak te stellen en te laten wennen aan de vragen. De laatste twee vragen zijn van belang voor het onderzoek. Deze vragen luiden als volgt: *'Wat speel je in de huishoek?'* en *'Waarmee speel je graag als je in de huishoek speelt?'*. De vragen worden slechts één keer gesteld aan de leerlingen, op één moment. De resultaten hiervan zijn dus slechts een momentopname, wat van invloed kan zijn op het resultaat. Om deze reden is ervoor gekozen om ook een aantal observaties van het spel van de leerlingen uit te voeren, om de antwoorden van de leerlingen te kunnen vergelijken met wat ze werkelijk spelen in de huishoek.

Voor de observatie is er een observatieformulier ontworpen aan de hand van zes verschillende spelvormen (Alkema et al., 2015). Het eerste deel van het formulier is gestructureerd, hier wordt aangevinkt welke spelvorm(en) de leerlingen laten zien. Daarnaast is er ruimte voor de beschrijving van het onderwerp van het spel, waar de kinderen over spelen. Dit deel van de observatie is niet gestructureerd. Het observatieformulier is opgenomen in bijlage E.

Deelnemers

Het interview is afgenomen bij de leerlingen van beide groepen 1/2 van basisschool X. Een deel van de leerlingen in de onderbouw is niet geïnterviewd, omdat zij de Nederlandse taal niet spreken en begrijpen en dus geen antwoord kunnen geven op de vragen. Het interview wordt afgenomen door de onderzoeker, omdat deze al bekend is bij de leerlingen en daardoor vertrouwd is bij de leerlingen.

Bij de observaties worden de leerlingen geobserveerd die op dat moment in de huishoek hebben gekozen. Dit kan een samenstelling van maximaal twee leerlingen uit kleuterklas A en twee leerlingen uit kleuterklas B zijn. De namen van de leerlingen kunnen in het observatieformulier genoteerd worden, om inzicht te krijgen in de samenstelling van de leerlingen. Dit kan eventueel gebruikt worden in de analyse

Procedure

In het interview worden de leerlingen individueel bevraagd, zodat zij elkaar niet kunnen beïnvloeden. Dit komt de betrouwbaarheid van het interview ten goede.

De observatie wordt vijf keer, op verschillende dagen en tijdstippen uitgevoerd, zodat de kans groter is dat er verschil zit in de samenstelling van de leerlingen in de huishoek en er dus van verschillende leerlingen spel wordt waargenomen. Ook is er gekozen voor een observatie van vijftien minuten, omdat dit lang genoeg is voor de observator om te achterhalen en te beschrijven welk spel er voornamelijk gespeeld wordt.

Data-analyse

De interviews worden opgenomen met een audiorecorder, zodat de interviewer niet tijdens het gesprek hoeft te schrijven of typen en alle aandacht heeft voor het kind. De interviews worden op een later moment uitgeschreven en de antwoorden worden in een grafiek weergegeven.

In de analyse van de observaties wordt gekeken welke spelvorm het vaakst gespeeld wordt door de leerlingen. Ook worden de spelscenario's geanalyseerd en in verband gebracht met de spelvormen, om zo de betrouwbaarheid van de observatie te verhogen. Bij de samenstelling van de leerlingen kan gekeken worden of er verschillende samenstellingen zijn of dat de groepen overeenkomen. In dit laatste geval kan dat de resultaten beïnvloeden en dienen de observaties opnieuw uitgevoerd te worden.

3.2.3 Welke samenwerkingsvaardigheden laten de leerlingen zien in de huishoek?***Instrument***

Voor het beantwoorden van deze vraag worden observaties uitgevoerd. Deze observaties zijn gestructureerd en individueel afgenomen aan de hand van een observatieformulier, te vinden in bijlage F. In dit observatieformulier worden zeven samenwerkingsvaardigheden die voorkomen en zich ontwikkelen in de kleuterperiode (Ameling et al., 2005) benoemt. Vervolgens wordt per vaardigheid met een beoordelingsschaal van één tot en met vier aangegeven in welke mate de leerling deze vaardigheid laat zien tijdens het spel in de huishoek.

Deelnemers

De leerlingen van beide groepen 1/2 die in het interview aangaven in de huishoek te spelen, zijn tijdens het spelen in de huishoek geobserveerd door de onderzoeker. De niet-Nederlands sprekende leerlingen (NT2) zijn niet geïnterviewd, dus er is niet bekend of zij in de huishoek spelen. Wanneer een NT2-leerling vrijwillig kiest om te spelen in de huishoek, wordt deze wel geobserveerd. Deze leerlingen kunnen namelijk op andere manieren dan met woorden met elkaar kunnen communiceren en dus tijdens het spel de samenwerkingsvaardigheden die ze gebruiken laten zien.

Procedure

De observaties zijn niet-participerend. De observator situeert zichzelf buiten de huishoek en volgt vanaf daar de handelingen van de leerlingen. Iedere leerling wordt gedurende tien minuten geobserveerd en op basis van wat de leerling in die tijd laat zien, wordt het formulier ingevuld. Een voorwaarde voor het uitvoeren van de observatie is dat de leerling met minimaal één andere leerling in de huishoek aan het spelen is. Deze voorwaarde is er omdat het resultaat negatief beïnvloed kan worden door het feit dat er geen andere leerlingen in de huishoek en dus in het spel aanwezig waren.

Data-analyse

De resultaten van de observaties worden schematisch geanalyseerd, op basis van het gemiddelde van de onderzoeksgroep. Vervolgens wordt per stelling de gemiddelde score van de groep in percentages in een grafiek weergegeven. Hierdoor wordt direct inzichtelijk welke samenwerkingsvaardigheden in totaal voldoende worden beheerst en welke nog niet. In de analyse wordt een grens getrokken bij 75 procent, dit is de grens van voldoende beheersing.

3.2.4 Over welke leerkrachtvaardigheden beschikken de onderbouwleerkrachten voor het begeleiden van spel?***Instrument***

Om op deze vraag antwoord te kunnen geven, is er een enquête afgenomen onder de leerkrachten van de onderbouw van basisschool X West. De enquête is opgebouwd uit vijf stellingen vanuit het perspectief van de leerkracht met bij iedere stelling ruimte voor een toelichting op de gemaakte keuze. De leerkrachten kunnen bij iedere stelling kiezen voor *ja* als deze past bij hun visie of leerkrachtgedrag of *nee* als dit niet past. De stellingen hebben betrekking op de visie van de leerkrachten op spelbegeleiding, op hun kennis over spelbegeleiding en wat ze hiervan toepassen in de praktijk. In de enquête is de theorie van Bouwman (2016) gebruikt om passende termen van spelbegeleiding toe te passen. De enquête is opgenomen in bijlage G.

Deelnemers

De enquête wordt afgenomen door de drie onderbouwleerkrachten van de school. Leerkrachten S. en M. werken in klas B en leerkracht J. werkt in klas A.

Procedure

De enquête wordt via e-mail verstuurd naar de leerkrachten. De leerkrachten kunnen de enquête op een gewenst moment invullen en terugsturen naar de onderzoeker. Wel is door de onderzoeker gevraagd of de leerkrachten het in dezelfde week willen invullen, zodat er zo min mogelijk factoren van invloed kunnen zijn op de resultaten, wat de betrouwbaarheid ten goede komt.

Data-analyse

De gegevens van de ingevulde enquêtes worden verwerkt aan de hand van een cirkeldiagram per stelling, zodat direct zichtbaar is wat de mening van de leerkrachten is. Ook worden de toelichtingen van de leerkrachten meegenomen in de analyse, omdat deze van belang zijn voor het formuleren van een antwoord op de hoofdvraag en voor het ontwerp.

3.3 Resultaten contextonderzoek

3.3.1 Hoe is de huishoek ingericht?

De inrichting van de huishoek is aan de hand van het observatieformulier beschreven. Uit deze observatie is gebleken dat de inrichting voldoet aan de basis eisen zoals Janssen-Vos (2006) heeft opgesteld. De inrichting is geordend met foto's van de spullen op de plek waar ze horen te liggen. De spullen liggen in het zicht, staan in verband met elkaar en de materialen en inrichting prikkelen de leerlingen om initiatief te nemen. Veel materialen zijn realistisch, maar er zijn ook een aantal materialen dat niet goed overeenkomt met de werkelijkheid. Sommige materialen ontbreken of zijn stuk. Zo is er wel een telefoonstandaard, maar geen telefoon, zijn veel apparaten in de keuken stuk en ontbreken er dingen zoals een bed en spullen voor de poppen. Tot slot zit er een winkel in de huishoek, wat in de echte wereld niet het geval is, een winkel is een aparte ruimte en hoort niet in je huis.

3.3.2 Welke spelvormen worden in de huishoek gespeeld door de leerlingen van groep 1/2?

De resultaten van de interviews van de leerlingen en de observaties van het spel zijn hieronder geanalyseerd en met elkaar vergeleken.

De antwoorden op de vragen van het interview zijn uitgeschreven en in de grafieken hiernaast weergegeven. Op de eerste vraag wat de kinderen in de huishoek spelen is *vader-en-moedertje* het vaakst als antwoord gegeven. Binnen dit spel zijn verschillende rollen benoemd door de leerlingen, zoals moeder, baby en grote broer of zus. Naast *vader-en-moedertje* worden er vijf verschillende rollenspellen als antwoord gegeven. Twee van de acht soorten spellen zijn geen rollenspel.



Grafiek 1: resultaten interview vraag 1

De antwoorden op de tweede vraag in het interview zijn weergegeven in de grafiek hiernaast. In deze grafiek is te zien dat er in de huishoek het meest met de spullen in de keuken wordt gespeeld. De antwoorden die daarna het meest zijn gegeven, zijn de poppenspullen, de verkleedkleden en de spullen om alsof te eten.



Grafiek 2: resultaten interview vraag 2

De spelobservaties zijn geanalyseerd en hieruit is gebleken dat bij iedere observatie de spelvorm *rollenspel* is waargenomen. Naast rollenspel zijn er tijdens de observaties afwisselend *oefenspel*, *experimenteespel*, *constructiespel* en *regelspel* waargenomen. Receptief spel is geen enkele keer waargenomen. De spelscenario's die werden uitgevoerd wisselden af tussen dokter-patiënt, vader-en-moedertje, restaurant en winkel. In twee van de vijf observaties werd door de leerlingen geprobeerd afspraken te maken in het spel en lukte dit niet goed. Vervolgens werden er verschillende spellen gespeeld of stapten de leerlingen over op oefen- of experimenteespel. De keren wanneer het wel lukte om afspraken over het rollenspel te maken, bleven de leerlingen gedurende de observatie in hetzelfde scenario spelen. Uit de genoteerde namen van de leerlingen is op te maken dat de groepssamenstellingen bij iedere observatie anders waren, dus blijven de observaties betrouwbaar.

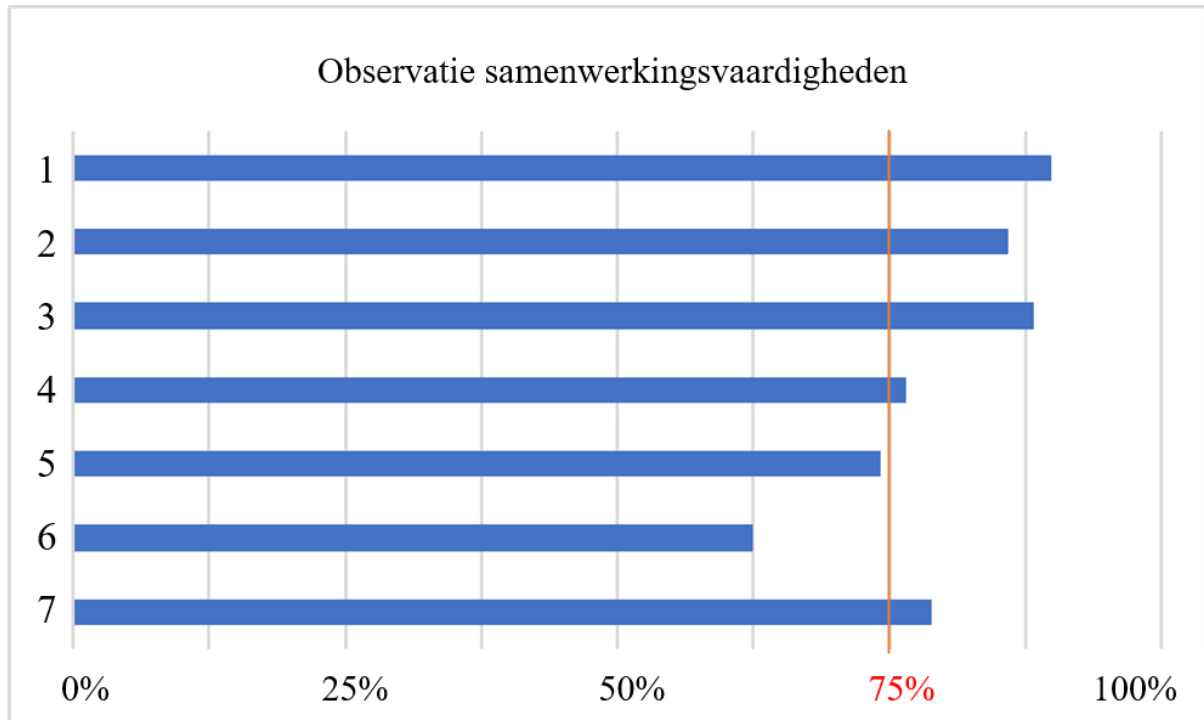
3.3.3 Welke samenwerkingsvaardigheden laten de leerlingen zien in de huishoek?

De resultaten van de observaties van de samenwerkingsvaardigheden zijn in de grafiek hieronder weergegeven. De nummering van de stellingen zoals in de observatietabel hieronder is overgenomen in de grafiek.

	1	2	3	4	
Komt niet tot spel					Komt gemakkelijk tot spel
Maakt geen gebruik van communicatie tijdens het spel					Praat al spelend met anderen
Speelt alleen of naast een ander					Speelt samen
Kan materiaal niet delen					Kan materiaal delen
Sluit andere kinderen buiten					Sluit niemand buiten
Maakt geen afspraken in het spel					Maakt afspraken in het spel
Toont geen empathie, is zelf het middelpunt					Toont empathie naar anderen

Tabel 1: observatie samenwerkingsvaardigheden

De rode lijn is de grens van voldoende beheersing. In de grafiek is af te lezen dat vijf van de zeven samenwerkingsvaardigheden door de leerlingen voldoende beheerst worden. Op de vaardigheden *niemand buiten sluiten*(5) en *afspraken maken in het spel*(6) scoren de leerlingen onvoldoende. Over deze vaardigheden is dus te stellen dat de leerlingen deze niet voldoende beheersen.



Grafiek 3: resultaten observatie samenwerkingsvaardigheden

3.3.4 Over welke leerkrachtvaardigheden beschikken de onderbouwleerkrachten voor het begeleiden van spel?

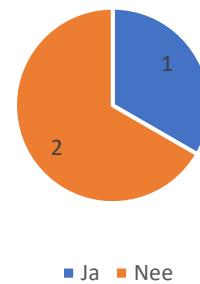
De resultaten van de enquête die is ingevuld door de onderbouwleerkrachten zijn per stelling in een cirkeldiagram weergegeven. Op de eerste stelling werd door alle deelnemers *ja* als antwoord ingevuld. De toelichting bij deze stelling was erg uiteenlopend. Er werd benoemd dat spelbegeleiding belangrijk is wanneer het gericht is op een thema, maar dat het niet altijd plaats hoeft te vinden. Een ander vindt dat leerlingen beter leren spelen en de leerkracht het spel kan verdiepen door spelbegeleiding. Ook werd de mening gegeven dat spelbegeleiding zorgt dat het spel op een ander niveau komt en er reken- en taaldoelen aan verbonden kunnen worden.



Cirkeldiagram 1

De tweede stelling had een verdeeldheid in antwoorden. Twee van de drie leerkrachten gaf aan niet dagelijks tijd aan spelbegeleiding te geven. De een gaf in de toelichting aan van mening te zijn dat spelbegeleiding niet altijd plaats hoeft te vinden en het daardoor niet dagelijks doet. De ander gaf aan het wel te willen maar er niet genoeg tijd voor te hebben. De leerkracht die *ja* als antwoord heeft ingevuld gaf in de toelichting aan dat deze het wel dagelijks probeert te doen, maar dat dit door andere taken niet altijd lukt. Deze leerkracht zou er wel meer tijd voor willen maken.

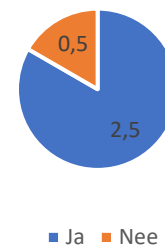
Stelling 2: ik besteed dagelijks tijd aan spelbegeleiding tijdens het speelwerken



Cirkeldiagram 2

Bij de derde stelling werd door twee van de drie leerkrachten *ja* ingevuld en de derde leerkracht heeft zowel *ja* als *nee* ingevuld. De leerkrachten die *ja* invulden zijn van mening dat zij over genoeg kennis beschikken, maar dat dit in de praktijk niet altijd effectief lijkt te zijn en dat er ook veel kennis is weggezakt. De leerkracht die *ja* en *nee* heeft ingevuld is ook van mening dat deze over enige kennis beschikt, maar voor het gevoel niet genoeg om het effectief te kunnen toepassen.

Stelling 3: ik heb kennis over spelbegeleiding en kan dit effectief toepassen



Cirkeldiagram 3

De leerkracht die bij de tweede stelling *nee* heeft ingevuld, heeft stelling 4 en stelling 5 niet ingevuld, omdat deze aangaf geen dagelijkse spelbegeleiding toe te passen. De andere twee leerkrachten hebben bij de vierde stelling allebei *ja* ingevuld. Beide leerkrachten geven hierbij in de toelichting aan dat zij dit toepassen, maar hier nog meer over zouden willen leren en het meer zouden willen toepassen.

Stelling 4: in mijn spelbegeleiding wissel ik af tussen spelobservatie, spelbegeleiding en demonstratiespel



Cirkeldiagram 4

Bij de vijfde stelling waren de antwoorden uiteenlopend. Een leerkracht gaf aan wel een bewuste keuze in het aannemen van verschillende rollen in spelbegeleiding te maken. De toelichting hierbij was dat de leerkracht vindt dat de leerlingen daardoor leren zelf door te spelen wanneer de leerkracht er niet meer bij is. De ander gaf aan dit niet bewust te doen.

Stelling 5: In mijn spelbegeleiding maak ik een bewuste keuze in het aannemen van de rol van spelleider, speladviseur en meespeler



Cirkeldiagram 5

3.4 Conclusie contextonderzoek

In dit hoofdstuk is onderzoek gedaan naar het leerlinggedrag en het leerkrachthandelen met betrekking tot spel.

De leerlingen laten in de huishoek voornamelijk rollenspel zien. In het spel in de huishoek laten zij zien dat zij nog niet alle samenwerkingsvaardigheden voldoende beheersen. De leerlingen hebben minder dan 75 procent gescoord op de vaardigheden *niet buitensluiten* en *afspraken maken in het spel*.

Uit de resultaten van de enquête naar leerkrachthandelen is gebleken dat de leerkrachten spelbegeleiding belangrijk vinden, maar hier niet genoeg tijd voor kunnen of willen maken. Ook geven de leerkrachten aan meer te willen leren over efficiënt spel begeleiden.

Naast het leerkrachthandelen is uit de observatie van de inrichting van de huishoek te concluderen dat deze realistischer en logischer ingericht kan worden, met enkel onderdelen die in de werkelijkheid in huis horen.

Hoofdstuk 4 - Conclusie en discussie

4.1 Discussie

Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek. Deze factoren hebben mogelijk gezorgd voor een afwijkend antwoord op de hoofdvraag. Zo is er tijdens het onderzoek geen toegang geweest tot alle bestaande literatuur en is het mogelijk dat er literatuur bestaat die niet beschreven is in het theoretisch kader.

Om antwoord te geven op de contextuele deelvragen is onderzoek gedaan naar de vaardigheden van leerlingen en leerkrachten van slechts één basisschool in plaats x. De onderzoeksgroep bestond uit twee kleuterklassen van 32 leerlingen. Zij maken allemaal gebruik van dezelfde speel-leeromgeving, waardoor er geen vergelijkingsmateriaal van andere omgevingen en andere leerlingen is. Daarnaast is deze onderzoeksgroep niet representatief voor de populatie. De enquête voor het onderzoek naar de visie en het handelen van leerkrachten bij spelbegeleiding is slechts bij drie leerkrachten afgenomen. Deze onderzoeksgroep is zeer klein en de antwoorden wegen per leerkracht erg zwaar. Dit kan ervoor zorgen dat de resultaten afwijkend zijn van dat van de gemiddelde leerkrachtpopulatie van Nederland.

Daarentegen zijn de resultaten van het contextonderzoek zeer representatief onder de huidige populatie van basisschool de basisschool X, waar het praktijkprobleem zich voor heeft gedaan en waar het ontwerp uitgevoerd zal gaan worden. Echter is het mogelijk dat de resultaten in volgende schooljaren afwijken, omdat de leerlingepopulatie niet meer overeenkomt met de onderzoeksgroep.

4.2 Conclusie en advies

Dit praktijkonderzoek is vormgegeven naar aanleiding van de volgende hoofdvraag:

‘Op welke manier kunnen de leerkrachten in de onderbouw met behulp van spel in de huishoek de samenwerkingsvaardigheden bij de leerlingen stimuleren in aansluiting op de daltonprincipes?’

Ten eerste is het van belang dat de inrichting van de huishoek rijker moet worden. Dit draagt bij aan een goede voorbereiding op de spelbegeleiding van het rollenspel in de huishoek. Er is één huishoek geobserveerd en deze observatie representeert geen gemiddelde. Echter is de observatie op basis van belangrijke kenmerken van een rijke omgeving zoals beschreven door Janssen-Vos (2006) vormgegeven en de observatie is door twee onafhankelijke observatoren uitgevoerd. Daardoor kan geconcludeerd worden dat de huishoek op basisschool de basisschool X voldoet aan het merendeel van de eisen voor een rijke huishoek. De verbeterpunten voor de huishoek zijn het inbrengen van meer en betere realistische materialen en enkel onderdelen die horen in een huishoek toe te passen.

Ten tweede dienen de leerkrachten voorkennis over de vaardigheden van de leerlingen te hebben. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de kleuters uit de onderzoeksgroep lager dan 75 procent scoren op de vaardigheden *niet buitensluiten* en *afspraken maken in het spel*.

Op deze samenwerkingsvaardigheden scoren de leerlingen dus onvoldoende. Deze voorkennis hebben de leerkrachten nodig voor het inzetten van de spelbegeleiding (Bouwman, 2016).

Tot slot moeten de leerkrachten leren adequate handelingen in te zetten tijdens de spelbegeleiding. Ze dienen af te wisselen tussen spelobservatie, demonstratiespel en spelbegeleiding (Bouwman, 2016). Ook moeten leerkrachten op basis van de voorkennis en observaties van de leerlingen bewuste keuzes maken in de rol die zij tijdens de spelbegeleiding aannemen (Brouwers, 2019). Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten in de onderzoeksgroep zichzelf niet vaardig genoeg vinden om deze bewuste keuzes te maken. Hierin moeten de leerkrachten dus onderwezen en begeleid worden. Deze onderzoeksgroep is te klein om een representatief beeld te geven van de gehele leerkrachtpopulatie, maar het geeft wel een waardevol inzicht in de vaardigheden en visie van de leerkrachten op de school waar het onderzoek is uitgevoerd.

Als bovenstaande aanpassingen worden doorgevoerd, zal dit de leerkrachten van kennis en vaardigheden voorzien om het samenwerken in rollenspel in de huishoek te kunnen stimuleren.

Om dit praktijkonderzoek betrouwbaarder en meer valide te maken, kan de literatuurstudie uitgebreid worden met relevante bronnen die in dit onderzoek niet geraadpleegd zijn. Om een betrouwbaarder resultaat van het contextonderzoek te krijgen, dient de onderzoeksgroep groter te zijn. Het advies is om het contextonderzoek op meerdere daltonscholen in Nederland uit te voeren, waardoor de onderzoeksgroep groter en beter representatief is en het antwoord op de hoofdvraag betrouwbaarder wordt.

Hoofdstuk 5 - Ontwerpen

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

5.1.1 Ontwerpeisen

Op basis van de uitkomsten van het theoretische en contextuele onderzoek zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd:

- Het spel van de leerlingen moet vrijwillig zijn met eigen inbreng en regels en afspraken.
- De doelen bij *samenwerken* van SLO gebruiken om de samenwerkingsvaardigheden te registreren en aan te leren.
- De leerlingen dienen voorbereid te worden op het samenwerken zoals wordt vormgegeven in hogere groepen van het Daltononderwijs.
- De leerkrachten moeten over genoeg kennis beschikken om een adequate spelbegeleiding in te kunnen zetten.
- De materialen in de huishoek moeten volledig zijn en beter overeenkomen met de werkelijkheid.
- De spelbegeleiding dient gericht te zijn op het begeleiden van rollenspel in de huishoek.
- De leerlingen moeten begeleid worden bij het leren afspraken maken in het spel en ze moeten leren anderen niet buiten te sluiten, maar samen te spelen.
- De leerkrachten moeten voorzien worden van meer kennis over spelbegeleiding van rollenspel.

5.1.2 Voorlopige ontwerpdoelen

Het ontwerp heeft als doel om de leerkrachten van kennis en vaardigheden te voorzien zodat zij het samenwerken in spel van de leerlingen kunnen stimuleren. De leerkrachten moeten leren hoe ze hun handelen tijdens de spelbegeleiding kunnen aanpassen om zo de leerlingen van genoeg samenwerkingsvaardigheden te voorzien. Het beheersen van deze vaardigheden heeft als doel om de leerlingen voor te bereiden op deelname aan de democratische, 21^e-eeuwse samenleving.

Literatuurlijst

- Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerckstra, W. (2015). *Meer dan onderwijs: theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool* (8^e druk). Koninklijke Van Gorcum BV.
- Ameling, M., Cordang, M., & Damen, L. (2005). *Spel en spelbegeleiding*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Berends, R., Erkens, G., Van der Ploeg, P., Sanders, L., Sins, P., Wolthuis, H., & Van der Zee, S. (2012). *Samenwerken in het daltononderwijs: geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Saxion Dalton University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. University of Melbourne.
- Bouwman, A. (2016). "Dit wiel is te klein": begeleid rollenspel versterkt rekentaal. *Volgens Bartjens*, 36(1), 22-25.
- Bouwman, A., & Kool, A. (2016). *Rollenspel in rekenhoeken werk(t)* [Powerpoint-slides]. CPS. Geraadpleegd op 8 maart 2022, van <https://panamaconferentie.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/160122-rekentaal-versterken-tijdens-rollenspel-print.pdf>
- Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind* (2^e druk). Coutinho.
- De Groot, R. (2009). *Spelenderwijs wijzer worden: spel, speelgoed en het opgroeiende kind*. Garant Uitgevers.
- De Ronde, M. (2015). Spel in begeleidingssituaties. *Tijdschrift voor Coaching*, september(3), 102-106.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2016). *Samenwerkend leren: Praktijkboek*. Noordhoff Uitgevers.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Koninklijke Van Gorcum BV.
- Imelman, J.D., Goorhuis-Brouwer, S., & Meijer, W. (2019). *Psychologie en pedagogiek van het jonge kind: over ontwikkeling, stimulering en vorming*. Koninklijke Van Gorcum BV.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling: spelen en leren in de onderbouw* (2^e druk). Koninklijke Van Gorcum BV.
- Janssen-Vos, F., & Van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* (2^e druk). Koninklijke Van Gorcum BV.
- Korpershoek, H., Van Kuijk, F., Harms, G.J., De Boer, H., & Doolaard, S. (2014). *Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs*. GION onderwijs/onderzoek.
- plaats x in zicht. (2022, januari). *Totaal aantal inwoners Waterwijk-Landerijen*. Geraadpleegd op 1 februari 2022, van https://lelystadinzicht.nl/Dashboard/dashboard/demografie?regionlevel=stadswijk1_db®ioncode=4

- Leong, D.J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, January, 28-34.
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2021). *Hoe gaat het met uw (oud-)leerlingen? Rapportage naar aanleiding van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs*. NRO.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (z.d.). *Kernwaarden*. Dalton.nl. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden/>
- Oenema-Mostert, I., Janssens, H., Woltjer, G., & Kraats-Hop, P. (2018). *Stapsgewijs onderwijs: het kind centraal!* Noordhoff Uitgevers.
- Pijpers, R. (2017, 20 december). *Alles wat u moet weten over 21^e eeuwse vaardigheden*. Kennisnet. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/6648/alles-wat-u-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>
- Van der Aalsvoort, D. (Eindred.). (2017). *Het belang van spelen: Suggesties om spel te bevorderen bij kinderen van 2 tot 13 jaar*. Uitgeverij Acco.
- SLO. (2019, 4 december). *21^e-eeuwse vaardigheden: achtergrondinformatie*. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/achtergrondinformatie/>
- SLO. (2020, 21 april). *Leerlijn Samenwerken*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://www.slo.nl/@12875/leerlijn-samenwerken/>
- SLO. (z.d.-a). *Het jonge kind: spel en begeleiding met jonge kinderen*. Geraadpleegd op 8 maart 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/spel-begeleiding/>
- SLO. (z.d.-b). *Tule - Oriëntatie op jezelf en de wereld - Mens en samenleving - kerndoel 34 - Groep 1 en 2 - Wat doen de kinderen*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/orientatie-jezelf-wereld/kerndoel-34/?mode=groepen-12-leerling>
- Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Journal*, 11(1), 7 –26.