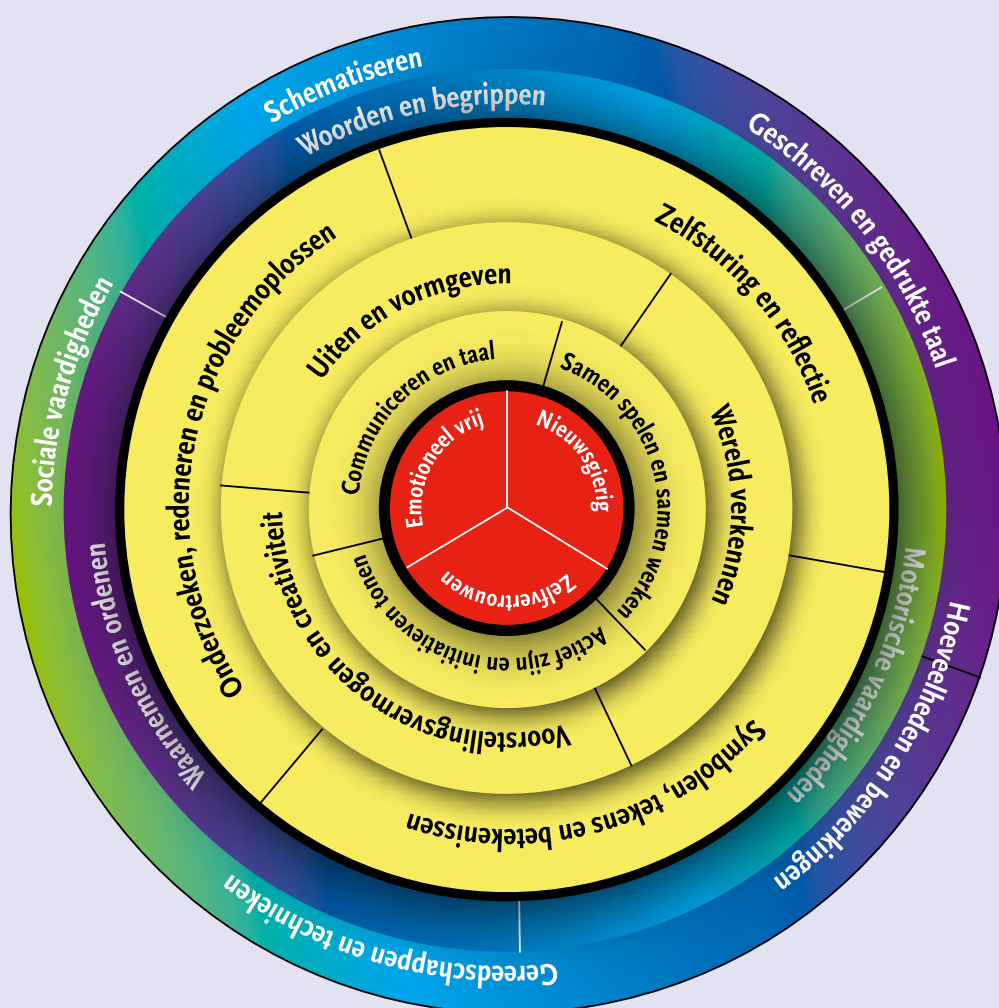


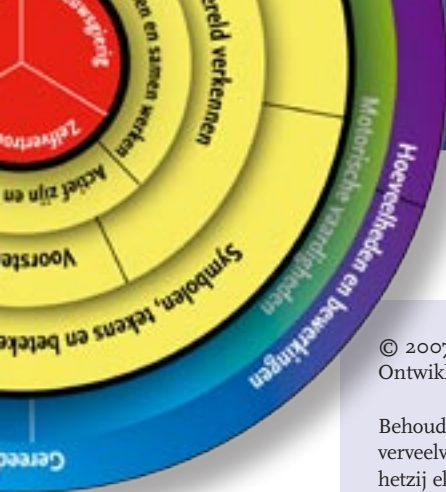
Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

Handleiding



Frea Janssen-Vos
Bea Pompert

2007 Van Gorcum



© 2007, Koninklijke Van Gorcum BV, Postbus 43, 9400 AA Assen/De Activiteit. Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

Met bijdragen van Niko Fijma, Janneke Hagenaar, Alice Holla en Ester van Oers

Grafische verzorging: Koninklijke Van Gorcum, Assen

VOORWOORD

Horeb is het observatie- en planningsysteem van Basisontwikkeling. Horeb hóórt bij Basisontwikkeling. Het bevat de aanwijzingen en middelen (instrumenten) waarmee leidsters en leerkrachten ontwikkelingsgericht kunnen werken met jonge kinderen in de peuterperiode en de onderbouw.

Basisontwikkeling, het werkplan voor de onderbouw van primair onderwijs, gaat uit van de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Deze visie op opvoeding en onderwijs wint steeds meer terrein in basisscholen, in scholen voor speciaal basisonderwijs en in peuterspeelzalen. De uitwerking van dit concept begon aan het eind van de jaren tachtig van de vorige eeuw in de onderbouw van de basisschool, de groepen 1 - 4. Naderhand, halverwege de jaren negentig, raakten peuterspeelzalen steeds meer bij basisscholen betrokken om kinderen al *voor* het vierde jaar van pedagogisch verantwoorde ontwikkelingsstimulering te laten profiteren. In dat kader is in 2001 'Startblokken van Basisontwikkeling' geboren, het aansluitende pedagogisch plan voor peutergroepen.

De eerste Horeb map verscheen in 1998. In 2001 volgde een bijgestelde editie waarin enkele onderdelen werden vervangen en andere toegevoegd. Het jaar daarop, in 2002, werd ook Startblokken van Basisontwikkeling aangevuld met een observatie- en planningsysteem: Horeb voor Startblokken.

Er zijn nu niet alleen twee op elkaar aansluitende pedagogische werkplannen, maar ook twee Horeb versies: één van Startblokken en één van Basisontwikkeling.

In de voorbereiding op deze herziene uitgave van Horeb is besloten om beide versies te integreren. Wij denken namelijk dat een ontwikkelingsgerichte pedagogiek in peutergroepen de meeste kansen krijgt als er een goede samenwerking is met ontwikkelingsgerichte basisscholen. Ook vermoeden we dat het in de komende jaren steeds meer vanzelfsprekend wordt dat peutergroepen een plaats in of nabij een basisschool krijgen en dat de samenwerking tussen peutergroepen en basisscholen sterker wordt. Eén van de voordelen daarvan is dat de leeftijdsgebonden scheiding tussen beide voorzieningen wegvalt zodat er meer mogelijkheden voor een continue ontwikkeling zijn. Dezelfde overweging die zo'n dertig jaar geleden leidde tot de integratie van de voormalige kleuterschool en lagere school.

De elementen van Startblokken brengen we daarom van nu af aan onder in Basisontwikkeling zodat er één doorgaand curriculum ontstaat voor opvoeding van en onderwijs aan jonge kinderen van drie tot zeven á acht jaar. Datzelfde geldt ook voor Horeb: hier vindt u één versie waarin de elementen uit Horeb voor Startblokken zijn opgenomen. We gebruiken de aanduiding 'Basisontwikkeling' dan ook voor zowel peutergroepen als de onderbouw. 'Startblokken' blijft bestaan als naam voor de VVE-projecten die zich toespitsen op de combinaties van peutergroepen en het begin van de onderbouw.

In deze handleiding is te lezen hoe de nieuwe Horeb in elkaar zit en welke instrumenten beschikbaar zijn. We hopen dat deze editie leidsters en leerkrachten van dienst zal zijn bij het (leren) werken met Basisontwikkeling.

Freja Janssen-Vos en Bea Pompert, *januari 2007*



INHOUDSOPGAVE

Inleiding

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling 6

- 1 Basisontwikkeling in vogelvlucht 6
- 2 Horeb, het instrumentarium voor Basisontwikkeling 11

I Ontwerpen, voorbereiden en plannen van het aanbod 14

- 1 Voorbereiden van thema's en activiteiten 14
- 2 De keuze van thema's 16
- 3 De planning in hoofdlijnen 19
- 4 Startactiviteiten 21

II Observeren 24

- 1 Waarom observeren en wat? 24
- 2 Observatiemodellen voor drie- tot achtjarigen 26
- 3 Hoe observeer je en wat? 26
- 4 Welke observatiepunten gebruik je wanneer? 29

III Plannen maken, reflecteren en registreren 32

- 1 Het logboek 32
- 2 Kinderdagboeken 37
- 3 Het portfolio 39

IV Evalueren 42

- 1 De entreeprocedure 42
- 2 Halfjaarlijkse evaluaties 45
- 3 Gebruik van toetsen 49
- 4 Rapportage en overdracht 52

V Leren werken met Horeb 54

- 1 Beginnen bij het begin 54
- 2 Niet alles tegelijk 54
- 3 Samen leren en samen invoeren 55

VI Een nieuwe Horeb 57

Literatuur en bronnen 58

[HOREB-*PO*

INLEIDING

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

1 Basisontwikkeling in vogelvlucht

Horeb hoort bij Basisontwikkeling, het werkplan voor opvoeding van en onderwijs aan drie- tot achtjarigen in peutergroepen en de onderbouw van primair onderwijs.

We beginnen met een korte toelichting op Basisontwikkeling. Veel meer is daarover te lezen in de publicaties die in het bronnenoverzicht vermeld staan.

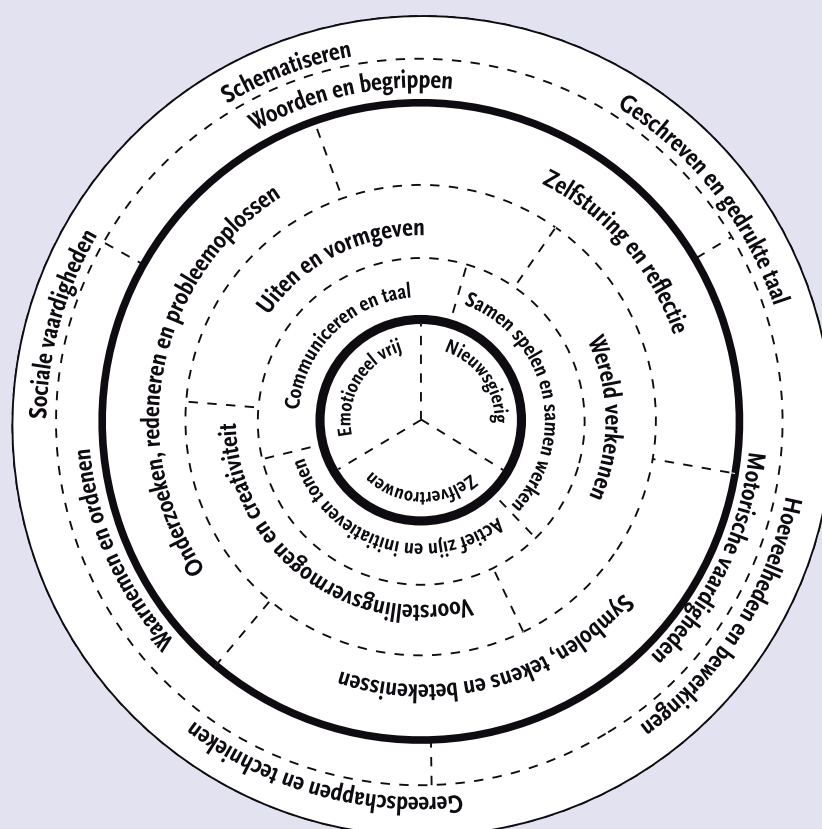
Wat zijn de belangrijkste kenmerken van Basisontwikkeling?

Een eerste kenmerk: een brede persoonsontwikkeling

Basisontwikkeling is gebaseerd op de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Deze visie ziet *een brede ontwikkeling* als hoofddoel van het onderwijs omdat kinderen veel meer nodig hebben dan schoolse vaardigheden om het 'goed te kunnen doen' in hun persoonlijk leven en in de samenleving. Basisontwikkeling streeft daarom doelen na die zich op drie terreinen bevinden (in cirkelschema ondergebracht):

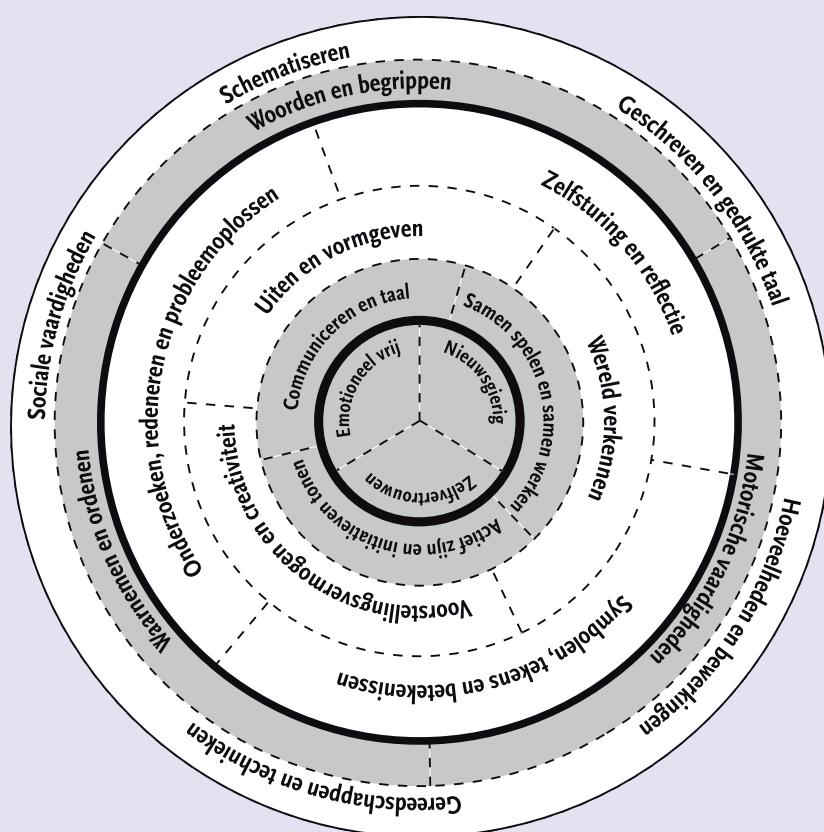
- basiskenmerken, de psychologische voorwaarden voor ontwikkeling en leren (de spil);
- een brede persoonsontwikkeling die het hele menselijk handelen doortrekt (het binnenwerk);
- en specifieke kennis en vaardigheden die voor een brede ontwikkeling nodig zijn (de buitenring).



In Startblokken (voor de allerjongste kinderen, peuters en vierjarigen die zo van huis de school binnenkomen en voor 'kwetsbare' drie- en vierjarigen) is het goed om accenten of prioriteiten in de doelen aan te brengen:

- Basiskenmerken: zich prettig voelen in de groep, actief willen onderzoeken wat de omgeving te bieden heeft; zelfvertrouwen opbouwen.
- Sociale interesse: geïnteresseerd raken in anderen, samen willen spelen, deelnemen aan de dagelijkse routines in de groep.
- Communiceren: contact zoeken, belangstelling tonen, ingaan op wat anderen vragen en doen en taal als communicatie gebruiken (gesproken taal en taal in getekende en in geschreven/gedrukte vorm).
- Taalvaardigheid: (Nederlandse) taal begrijpen en gebruiken, woordenschat uitbreiden en interesse krijgen in verhalen en prentenboeken.

In deze cirkel zijn de accenten gearceerd aangegeven.



Hoe zijn deze doelen het best te realiseren? Welke activiteiten, inhoud en materialen voor kinderen zijn nodig, en wat moet je als leerkracht doen om de gewenste ontwikkelings- en leerprocessen te bevorderen?



INLEIDING

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

Uitgangspunten zijn:

- om zich te ontwikkelen en te leren hebben kinderen activiteiten en inhouden nodig die zinvol voor hen zijn en waar zij betekenis aan (kunnen gaan) verlenen;
- de doelen en ontwikkelingsprocessen hangen onderling nauw samen en beïnvloeden elkaar;
- kinderen hebben een samenhangend aanbod nodig waarin ruimte is voor onderlinge verschillen;
- ontwikkeling is mogelijk als kinderen kunnen rekenen op volwassenen die een goed activiteitenaanbod ontwerpen en die helpen die activiteiten uit te voeren die een kind graag wil en bijna zelf kan.

Het tweede kenmerk: een spelgeoriënteerd werkplan

Voor jonge kinderen is het spel de *leidende activiteit*. Dat wil zeggen dat hun interesse vooral is gericht op activiteiten met een spelkarakter en dat juist deze spelactiviteiten de meest optimale mogelijkheden bieden voor ontwikkeling en leren. In de loop van de onderbouwperiode komt een andere behoefte daar geleidelijk aan voor in de plaats, namelijk de behoefte om activiteiten ‘echt’ te kunnen uitvoeren. Dan ontstaat *het bewuste leren* en wordt het onderzoeken de *leidende activiteit*. Dit is meteen de afronding van de onderbouwperiode.

Het curriculum (werkplan) in de onderbouw is gevuld met kernactiviteiten waarin het spelkarakter tot uiting komt; activiteiten die betekenisvol zijn of gaan worden voor de kinderen en die aansluiten bij hun motieven en actuele mogelijkheden. Deze kernactiviteiten hebben tevens (in principe) een hoge ontwikkelingswaarde omdat daarbinnen de motieven en de vaardigheden worden opgebouwd die het bewuste leren mogelijk maken.

De kernactiviteiten zijn:

- spelactiviteiten: manipulerend spel en rollenspel
- constructiespel en beeldende activiteiten
- gespreksactiviteiten
- lees-schrijfactiviteiten
- reken-wiskundeactiviteiten

Onderzoeksactiviteiten zijn de leidende activiteit in de bovenbouw. In de onderbouw heeft het onderzoek vooral een spelkarakter, als kinderen binnen de kernactiviteiten experimenteren en op onderzoek uit zijn. Daarnaast vormen uitstapjes en gasten in de groep prima mogelijkheden om ervaringen op te doen met gericht onderzoek, vragen stellen en iets te weten willen komen. Een opmaat voor onderzoeksactiviteiten.

Het derde kenmerk: de leerkracht als bemiddelaar

De leerkracht zorgt ervoor dat door de kernactiviteiten de beoogde ontwikkelings- en leerprocessen inderdaad tot stand komen. De leerkracht doet dat door te bemiddelen tussen de interesses en mogelijkheden van de kinderen enerzijds en de doelen die met het onderwijs worden nagestreefd anderzijds. De rol van de leerkracht houdt in:

- ontwerpen en plannen van een onderwijsaanbod dat ontwikkeling en leren bevordert en waarin de initiatieven en plannen van de kinderen zijn betrokken;
- de zorg voor een sterke pedagogische basis die door middel van intensieve interacties en contact met kinderen gelegd kan worden;

- deelname aan activiteiten, begeleiding en instructie geven zodat activiteiten versterkt worden en de handelingsmogelijkheden van kinderen zich uitbreiden en verdiepen;
- reflectie op activiteiten van kinderen en op de eigen rol op basis waarvan nieuwe plannen worden gemaakt.

Een vierde kenmerk: thematisch onderwijs en thematiseren

Thematisch opgebouwd onderwijs maakt het mogelijk om samenhangende kernactiviteiten en inhouden te creëren waarin de leerkracht als bemiddelaar kan functioneren (zie Pompert, 2003). Thema's geven niet alleen een gemeenschappelijke inhoud aan activiteiten van kinderen; ze zorgen ook voor samenhang tussen activiteiten en voor een directe band met leefsituaties van kinderen en de wereld buiten de school.

Het begrip 'thema' heeft hier twee betekenissen. Om te beginnen wil het zeggen dat onderwijs-activiteiten altijd gaan over inhouden, thema's, die voor kinderen interessant zijn en die hen helpen ingroeien in de wereld. Het onderwijs wordt in de loop van een schooljaar opgebouwd in thematische perioden van ongeveer zes tot acht weken.

Daarnaast brengt het begrip 'thematiseren' tot uiting dat het ook om het onderwijsproces gaat waarin kinderen en leerkrachten *samen* thema-inhouden en activiteiten opbouwen. Het is een dynamisch proces omdat de inbreng van de kinderen mee bepaalt in welke richting het thema zich ontwikkelt, welke activiteiten precies uitgevoerd gaan worden, hoe de omgeving ingericht wordt, welke subthema's aan de orde komen.

Thematisch geordend onderwijs vindt in veel scholen plaats. Kenmerkend voor Basisontwikkeling is echter het *proces van thematiseren* in de samenwerking tussen leerkrachten en kinderen.

De essentie (en kunst) is om als leerkracht goed voorbereid aan het werk te gaan en de bedoelingen daarmee goed voor ogen te hebben. En om tegelijkertijd aan te voelen wat de inbreng van de kinderen kan zijn en hen te uit te nodigen en te leren om hun aandeel in je plannen te nemen.

Dit proces bestaat uit vier fasen:

- *Een nulfase*

In deze voorbereidende fase wordt een betekenisvol en relevant thema gekozen, de kernactiviteiten worden voorbereid en in hoofdlijnen worden plannen voor de uitvoering gemaakt.

- *Fase 1*

Het thematiseren start met activiteiten waarmee een nieuw thema in de groep wordt geopend. De bedoeling is kinderen te betrekken op het thema en hun inbreng uit te lokken. Startactiviteiten maken duidelijk welke ervaringen zij al hebben met het thema en welke ideeën, gevoelens en vragen het oproept.

- *Fase 2*

Voorlopige plannen worden nu bijgesteld en uitgebreid. Samen met de kinderen wordt een rijke speelleeromgeving ingericht en worden activiteiten ondernomen en uitgebouwd met spel en verhalen, tot alle kernactiviteiten erin meegenomen zijn.

- *Fase 3*

Het thema wordt nu afgerond en de leerkrachten reflecteren samen met de kinderen op de uitkomsten en resultaten. De themaperiode wordt geëvalueerd en er worden plannen uitgezet voor de volgende themaperiode.



INLEIDING

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

De kenmerken van Basisontwikkeling zijn in een schema 'Basisontwikkeling in vogelvlucht' samen gevat.

a. Doelen van Basisontwikkeling	b. Thema's en Kernactiviteiten	c. De rol van de leerkracht
Basiskenmerken: - emotioneel vrij zijn - zelfvertrouwen - nieuwsgierigheid Brede ontwikkeling: - actief zijn, initiatieven nemen en plannen maken - communiceren en taal gebruiken - samen spelen en werken - verkennen van de wereld - uiten en vormgeven - voorstellingsvermogen en creativiteit - omgaan met symbolen, tekens en betekenissen - zelfsturing en reflectie - onderzoeken, redeneren en probleemoplossen Specifieke kennis en vaardigheden: - motorische vaardigheden - waarnemen en ordenen - woorden en begrippen - sociale vaardigheden - gereedschappen en technieken - schematiseren - geschreven en gedrukte taal - hoeveelheden en bewerkingen	Thematiseren: - nulfase: ontwerpen, voorbereiden, plannen - fase 1: startactiviteiten - fase 2: rijke speelleer-omgeving, activiteiten uitbouwen met spel, verhalen en alle kernactiviteiten - fase 3: afronden, reflecteren en evalueren Thema's en bronnen: - Bronnen: concrete leefsituaties en sociaal culturele werkelijkheid; actualiteit; de wijde wereld - Leefgebieden: primaire levensbehoeften; techniek, handel en economie; cultuur, kunst en religie Kernactiviteiten: - spel: manipulerend spel en rollenspel - constructiespel en beeldende activiteiten - gespreksactiviteiten - lees-schrijfactiviteiten - reken-wiskundeactiviteiten	Pedagogische basis: - contact en interacties opbouwen - hoge verwachtingen Ontwerpen van een betekenisvol aanbod: - omgeving voorbereiden - plannen maken - plannen voor extra aandacht en zorg Begeleiden van activiteiten: Didactisch handelingsmodel met 5 impulsen: • gezamenlijk oriënteren op de activiteit • verrijken en verdiepen van de activiteit • verbreden met andere activiteiten • nieuwe handelingsmogelijkheden toevoegen • reflecteren op de activiteit Organiseren in de groep: - grote en kleine groep - zelfstandige en begeleide activiteiten - groeperen Observeren, registreren, evalueren en rapporteren

2 Horeb, het instrumentarium voor Basisontwikkeling

Horeb is in feite de strategie om (met een instrumentarium) op een planmatige en verantwoorde manier het onderwijs aan jonge kinderen vorm te geven zoals dat met Basisontwikkeling wordt bedoeld:

- het ontwerpen, voorbereiden en plannen van een betekenisvol en ontwikkelend aanbod;
- activiteiten van kinderen begeleiden, op de uitvoering daarvan reflecteren en op basis daarvan vervolgactiviteiten kiezen;
- de ontwikkelingsvoortgang van kinderen volgen en plannen maken voor het vervolg;
- de vaste cyclus volgen van plannen maken, uitvoeren en evalueren.

Horeb is in twee opzichten ‘handelingsgericht’. Het is bedoeld om als leerkracht doelgericht te handelen (en te plannen); én het is erop gericht het handelen van de kinderen uit te breiden. Welke middelen of instrumenten zijn er?

I Het activiteitenboek

Het activiteitenboek is de ‘map’ met schema’s en instrumenten voor de nulfase van het thematiseren: in de voorbereiding van thema’s en activiteiten en bij het maken van concrete plannen. Bijvoorbeeld aandachtspunten voor de keuze van een goed thema, een *ontwerpschema*, het zogenoemde ‘webmodel’, waarmee je activiteiten aan het thema verbindt. Je vindt er *activiteitenoverzichten* bij elk van de kernactiviteiten. Verder bevat het activiteitenboek aandachtspunten en *didactische handreikingen* om te raadplegen bij het werken binnen de kernactiviteiten. Bijvoorbeeld bij het maken van woordenlijsten bij thema’s.

II Observatiemodellen

Gerichte observaties zijn nodig om de kinderen goed te kunnen begeleiden en een vervolgaanbod te kunnen opbouwen. De middelen daarvoor zijn in de eerste plaats de *ontwikkelingsperspectieven* die aangeven hoe de gewenste ontwikkeling van de kernactiviteiten er uit ziet. Daar zijn vervolgens *observatiemodellen* aan ontleend, met aandachtspunten om de actuele ontwikkeling van kinderen te kunnen herkennen (wat doet en kan het kind nu, zelfstandig of met hulp) en een zone van naaste ontwikkeling te kunnen creëren (met welke activiteiten en begeleiding kan ik volgende ontwikkelingsstappen uitlokken).

III Registratiemodellen

Er zijn drie middelen om gegevens te registreren. In het *logboek* worden observatiegegevens en plannen voor de korte termijn genoteerd. In *kinderdagboeken* krijgen gegevens over individuele kinderen een plaats. Zo ontstaat overzicht over belangrijke momenten in de ontwikkeling van elk kind. Bij het kinderdagboek hoort een *portfolio* met producten die de ontwikkeling van dat kind illustreren. Bijvoorbeeld tekeningen, teksten, of foto’s.

IV Evaluatie-instrumenten

Om de ontwikkeling van elk kind goed te kunnen volgen, begint de *entreeperiode* in de groep of school met een gesprek over het kind met ouders of verzorgers. De informatie (met het *entreeformulier* vastgelegd) leidt tot plannen voor de eerste drie maanden die een kind in de groep is.



INLEIDING

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

Daarop volgt een evaluatie van deze beginperiode. Vervolgens wordt van elk kind twee maal per jaar een *stand van zaken* over het ontwikkelingsverloop opgemaakt. Op die momenten probeert de leerkracht overzicht te krijgen over de activiteiten van de kinderen en de effecten daarvan.

Het schema brengt de samenhang tussen Basisontwikkeling en Horeb als volgt in beeld:

Basisontwikkeling is een spelgeoriënteerd werkplan (curriculum) voor 3 tot 8 jarigen om systematisch en doelgericht ontwikkeling en leren te stimuleren.	Horeb is de strategie om plannen te maken, te observeren, te registreren en te evalueren in Basisontwikkeling
Het ontwikkelingsgericht onderwijsaanbod is thematisch geordend wordt in het thematiseren door leerkrachten en kinderen samen opgebouwd bestaat uit kernactiviteiten, thema's en inhouden, en het pedagogisch-didactisch aandeel van de leerkracht. De opbouw in fasen van het thematiseren: Nulfase: ontwerpen, voorbereiden en plannen maken Fase 1 startactiviteiten Fase 2 Activiteiten met een spelkarakter: inrichting opbouwen, spelen en 'verhalen', met alle kernactiviteiten uitbouwen in de richting van bewuste leeractiviteit Fase 3 Afronding, samen reflecteren, evalueren en weer plannen maken	Het instrumentarium bestaat uit: • het activiteitenboek • observatiemodellen • middelen om te reflecteren en te registreren • en evaluatie-instrumenten Activiteitenboek: ontwerpen, voorbereiden, plannen maken voor de themaperiode (vier tot zes weken): bijv. de cirkel, webmodel, matrix voor themakeuze; gebruik maken van observatiegegevens Activiteitenboek: startactiviteiten; planning bijstellen en aanvullen na inbreng kinderen Logboek: plannen maken voor begeleide activiteiten voor volgende dag/dagen; reflecteren op uitvoering en conclusies voor vervolgpennen Observatiemodellen: ontwikkelingssignalen opsporen om zones van naaste ontwikkeling te creëren Kinderdagboek en portfolio: belangrijke ontwikkelingsmomenten vastleggen en van producten/werk van kinderen voorzien Activiteitenboek: alle materialen opslaan en bewaren in themaboeken
Evaluatie van het aanbod ontwikkelingsvoortgang van individuele kinderen volgen, evalueren en weer nieuwe plannen maken	Evaluatiemodellen: entreeperiode: (observatiemodel en stand van zaken), halfjaarlijkse stand van zaken overzichten, evaluatie, rapportage en overdracht

[HOREB-PO

In de hierna volgende hoofdstukken worden de verschillende instrumenten gedetailleerder besproken. Praktijkvoorbeelden zijn ook in de digitale Horeb te vinden (Zie hoofdstuk 6).

Op deze plaats nog een enkele opmerking.

We verontschuldigen ons voor het feit dat doorgaans over onderwijs en leerkrachten gesproken wordt en dat peutergroepen en leidsters veel minder vaak bij naam worden genoemd. De enige reden hiervoor is de leesbaarheid geen geweld aan te doen.

En we wijzen er vast op dat de meeste instrumenten voor zowel peutergroepen als de onderbouw bestemd zijn. In sommige gevallen zijn er twee varianten: instrumenten voor gebruik in peutergroepen en instrumenten voor de onderbouw.



1 ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD

Het activiteitenboek is de map met middelen en bronnen om plannen te maken: het aanbod aan thema's, activiteiten en begeleiding. Ze worden gebruikt in de voorbereidende fase (fase nul). Dan ben je samen met collega's aan de slag om een thema te ontwerpen, de eerste fase van het thematiseren voor te bereiden, de doelen te specificeren en de speelleeromgeving voor te bereiden.

1 Voorbereiden van thema's en activiteiten

Voor de keuze en voorbereiding van thema's en activiteiten loop je een aantal overwegingen langs die helpen om tot een samenhangend aanbod te komen.

Het zijn geen stappen om in een vaste volgorde af te werken want het gaat juist om de dynamiek van het ontwerpen. Elk van de overwegingen brengt de andere 'in beweging' kun je zeggen. Hoe kom je bijvoorbeeld aan een thema? Hebben veel kinderen in je groep opeens een bijzondere interesse voor vliegtuigen en is dat het aangrijpingspunt om na te gaan welke bedoelingen je daaraan kunt verbinden? Of zoek je naar een thema dat veel mogelijkheden biedt voor geletterdheid en lees-schrijfactiviteiten? Dan is 'De Post' wellicht een aantrekkelijk thema.

Dit zijn de overwegingen die je samen met collega's oppakt (zie Pompert, 2003):

De keuze van thema en inhouden:

Welk thema is relevant en welke inhoudelijke vulling wil je er aan geven, wat wil je aan de orde laten komen? Bijvoorbeeld in het thema 'De schoolarts' de handelingen en de taal van de dokter, ziek zijn.

Betekenenissen van kinderen:

Welke betekenissen verbinden de kinderen in je groep aan dit thema; waarin zijn ze geïnteresseerd, waar weten ze al wat van? Vinden ze dokters vreemd, zijn ze bang voor een prik, weten ze dat je verwend wordt als je ziek bent, hebben ze ervaringen met koorts opnemen en medicijnen gebruiken, op ziekenbezoek gaan?

De bedoelingen:

Welke bedoelingen vind je vooral van belang? Denk aan: de spelmotivatie van kinderen prikkelen, de woordenschat (bij het thema) uitbreiden, begrippen (op het gebied van meten en wegen bijvoorbeeld) aan de orde stellen, bewerkstelligen dat kinderen minder bang zijn voor de dokter?

Het activiteitenaanbod:

In welke kernactiviteiten wordt het thema uitgewerkt? Bijvoorbeeld rollenspel over de schoolarts en daarbinnen onderzoekjes doen of de lengte en het gewicht van kinderen meten; gesprekken voeren over activiteiten, recepten voor medicijnen schrijven/tekenen en lezen, boekjes maken over dokters en zieke kinderen.

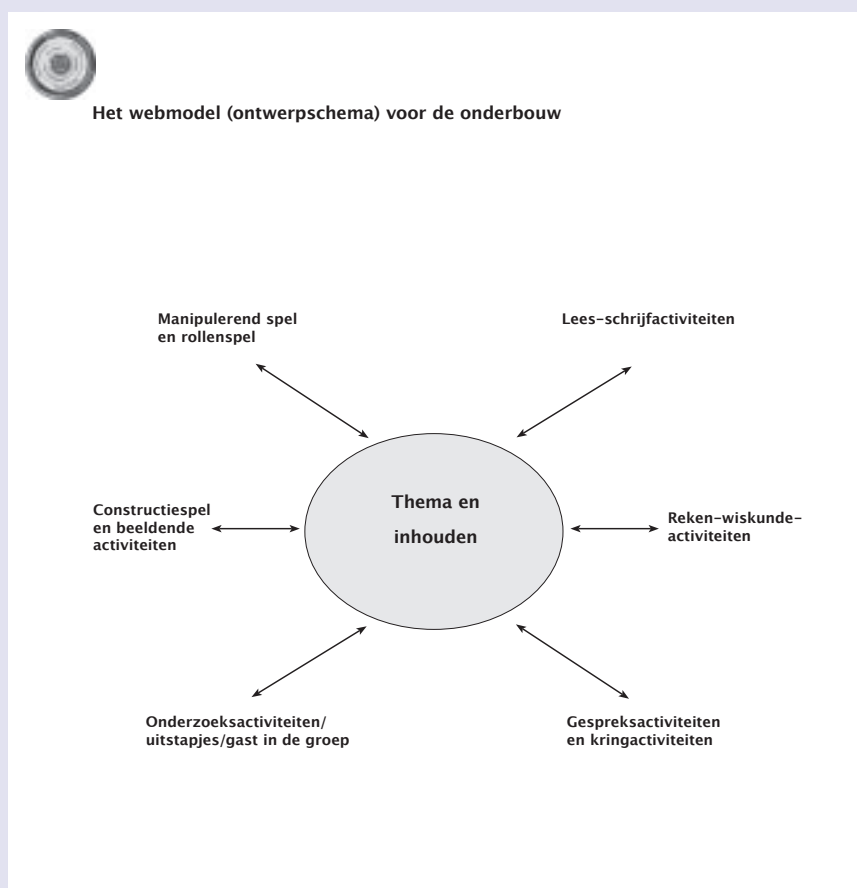
Startactiviteiten:

Wat breng je zelf in? Welke activiteiten lokken ervaringen van de kinderen uit en laten zien waar de interesses liggen? Spullen bijvoorbeeld: verschillende weegschalen om het gewicht van mensen of baby's mee te wegen; prentenboeken voorlezen over de dokter of schoolarts.

De speelleeromgeving:

Hoe kun je een rijke omgeving in je klas en in andere ruimtes bieden? Bijvoorbeeld met attributen voor een doktershoek, middelen voor het rollenspel, boeken en luisterverhalen in de leesluisterhoek. En hoe betrek je de kinderen bij de opbouw van de omgeving?

Voor deze voorbereidende en ontwerpende fase zijn verschillende instrumenten beschikbaar. Het formulier 'Voorbereiden van thema's en activiteiten' bijvoorbeeld. Je kunt een woordweb maken waarin je, in een brainstormronde, een inventarisatie maakt van mogelijke inhouden (of subthema's) bij het thema. Het 'webmodel' of ontwerpschema leent zich goed voor een brainstorm met je collega's over de relaties tussen het thema en de verschillende kernactiviteiten. En bij het bepalen van je bedoelingen met dit thema raadpleeg je de cirkel met doelen van Basisontwikkeling.





1 ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD

2 De keuze van thema's

Eén van de overwegingen bij de keuze van thema's is dat ze voldoende betekenis moeten hebben voor de kinderen, of dat moeten kunnen gaan krijgen zodat er betrokkenheid is. Daarom vraag je je af welke thema's in dat opzicht geschikt zijn:

- is het thema aansprekend genoeg voor jouw kinderen;
- zijn er voldoende kansen om aan te sluiten bij hun interesses, ervaringen en kennis;
- is het rijk genoeg om er voldoende concrete inhoud of deelthema's aan te verbinden;
- zijn er voldoende mogelijkheden om er met elkaar over te praten en na te denken, rollenspel te spelen, constructief en beeldend bezig te zijn, op onderzoek uit te gaan, om over te lezen en te schrijven, en te tellen of te meten.

In de onderbouw neemt het rollenspel een centrale plaats in. Daarom is het belangrijk dat in het thema voldoende (sociaal-culturele) activiteiten van mensen te herkennen zijn die kinderen kunnen 'naspelen'.

Je gaat na:

- welke activiteiten de mensen binnen het thema uitvoeren en welke handelingen zij verrichten. In het thema 'De post' bijvoorbeeld: brieven schrijven, postzegels kopen, adressen schrijven, kaarten maken, namen op brievenbussen zetten;
- welke taal zij met elkaar gebruiken: de post bezorgen, naar het postkantoor gaan, het loket, tien postzegels voor een brief, een enveloppe.

Bronnen voor de keuze van thema's

Mogelijke thema's zijn in eerste instantie in concrete leefsituaties van kinderen in de groep te vinden.

- Voor de jongste kinderen (drie- en vierjarigen) gaat het bij voorkeur om het dagelijks leven thuis en in hun directe omgeving: ziek zijn, eten maken, op visite, verjaardag vieren, met de bus mee, de post komt, stratenmakers aan het werk.
- De actualiteit om de groep heen verdient aandacht: kermis, kinderboekenweek, overstroming, een kapotte auto. Hier horen ook de jaarlijks terugkerende gebeurtenissen bij: Sinterklaas of kinderboekenweek.
- Dan is er de ruimere wereld om de groep en school: beestjes, mooie stenen, het bos in, kunstobjecten, Olympische spelen, popsterren of coureurs. Deze wereld komt ook via (prenten)boeken, verhalen, televisieprogramma's en dergelijke binnen de groep.

Leefsituaties van kinderen zijn bronnen voor thema's. Daarnaast zijn er de levensgebieden van mensen waarin kinderen leven en die zij moeten leren kennen:

- primaire levensbehoeften, zoals eten, drinken, wonen;
- techniek, handel en economie, zoals winkels, bankwezen, bruggen bouwen;
- cultuur, kunst en religie.

De matrix met bronnen en levensgebieden van mensen

levensgebieden bronnen	primaire levensbehoeften	techniek, handel, economie	cultuur, kunst en religie
concrete leefsituatie			
actualiteit			
ruimere wereld			

De combinatie van bronnen (die in en om het dagelijks leven van kinderen te vinden zijn) en de levensgebieden van mensen (de grote, ook meer abstracte wereld) brengt de spreiding van mogelijke thema's goed in beeld. Zo is te voorkomen dat er al te eenzijdige keuzen gemaakt gaan worden en zo krijgen begrippen en inhouden uit wereldoriëntatie een plaats.

Het thema mag breed zijn als er ook maar voldoende kleine en concrete subthema's mogelijk zijn. In de voorbereiding op het thematisch aanbod kun je met elkaar al brainstormend de mogelijke deelonderwerpen inventariseren. Gebruik hier de matrix met de ordening naar levensgebieden en bronnen. Daarin breng je ook de subthema's onder en komt de spreiding én inhoudelijke vulling van een thema in beeld (zie de voorbeelden).

De matrix wordt ook gebruikt om thema's in een voorlopige jaarplanning op te nemen.



1 ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD

Voorbeeld van een matrix met thema en subthema's

levensgebieden bronnen	primaire levensbehoeften	techniek, handel, economie	cultuur, kunst en religie
concrete leefsituatie	Met wie ga je naar de schoolarts Voeding Zorgen voor elkaar Mijn eigen lijf		
actualiteit	We gaan allemaal naar de dokter	De instrumenten van de arts, brillen	
ruimere wereld			medicijnmannen

Voorbeeld van thema's in een jaarplanning

levensgebieden bronnen	primaire levensbehoeften	techniek, handel, economie	cultuur, kunst en religie
concrete leefsituatie	Naar de dokter	Opening van een nieuwe winkel	Kerstfeest, suikerfeest
actualiteit	Nieuwe of andere kleren in de winter	Een nieuwe rage	Een nieuw modeverschijnsel
ruimere wereld	Op vakantie	De markt ergens anders dan thuis	Naar de kerk of moskee

3 De planning in hoofdlijnen

Een eerste activiteitenplanning

Na het brainstormen en ontwerpen van het thema en mogelijke activiteiten maak je in grote lijnen plannen voor de themaperiode. Je beschrijft:

- de bedoelingen die je hebt gekozen: wat wil je in deze periode bereiken (welke ontwikkeling wil je vooral stimuleren, welke resultaten heb je op het oog);
- de startactiviteiten die je hebt gekozen;
- de activiteiten die je vervolgens wil inzetten:
kernactiviteiten: spelactiviteiten (bewegingsspel, manipulerend spel en rollenspel); constructie-
spel en beeldende activiteiten; gespreksactiviteiten; lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskunde-
activiteiten; onderzoeksactiviteiten (uitstapjes, gast in de klas) en overige activiteiten.

Hier wordt het formulier 'Activiteitenplanning' gebruikt. In het activiteitenboek zijn ook beknopte activiteitenoverzichten bij elk van de kernactiviteiten te vinden om bij het ontwerpen te raadplegen. Deze overzichten zijn ontleend aan de verschillende publicaties over de kernactiviteiten en zijn dus een geheugensteuntje.

In de loop van elk thema kun je alle voorbereidingen, plannen en vervolgactiviteiten opslaan in een eigen *themamap*. Daar breng je ook je eigen aanbod onder, inclusief alle vervolgactiviteiten die in de loop van de themaperiode aan bod komen. Deze themamappen zijn steeds te raadplegen en opnieuw te gebruiken. Ze zijn voor duo-collega's een dankbare bron om uit te putten en van te leren.



Schema voor activiteitenplanning in peutergroepen

Thema: _____

Periode: _____

Groep: _____

Wat zijn mijn bedoelingen in deze periode: wat wil ik bereiken (welke ontwikkeling wil ik vooral stimuleren, welke resultaten heb ik op het oog)?

Welke startactiviteiten (voorwerpen, illustraties, boeken, eigen ervaring, de wereld in, onderzoeken, probleemstelling)

Bewegingsspel

Manipulerend spel en doen alsof spel

HOREB. ACTIVITEITENBOEK. ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD. 2007



Rollenspel

Constructiespel en beeldende activiteiten: bouwen, dingen maken

Gespreksactiviteiten en kringspelletjes

Activiteiten met verhalen, boeken en teksten: voorlezen, verteltafel, verhalen vertellen, teksten en boekjes maken

Onderzoek/uitstapjes en gast in de groep

Overige activiteiten

HOREB. ACTIVITEITENBOEK. ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD. 2007



1 ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD

De planning op hoofdlijnen is voorlopig. Na fase 1 (startactiviteiten) worden de plannen bijgesteld en afgestemd op de betekenissen en de inbreng van de kinderen.

De begeleiding van activiteiten

Bij de planning van het aanbod bereid je je ook voor op de wijze waarop je kinderen wilt begeleiden en welke instructie je wilt geven. Een aantal werkwijzen en didactische hulpmiddelen (in diverse publicaties van Basisontwikkeling uitgewerkt) zijn in het activiteitenboek ondergebracht. Bijvoorbeeld: woordenlijsten bij een thema; werken met de verteltafel; de vijf didactische impulsen; lijst met leesstrategieën en een overzicht van tekstvormen.

Plannen voor speciale aandacht

Sommige kinderen hebben (soms tijdelijk) extra aandacht en ondersteuning nodig. Bijvoorbeeld omdat ze het Nederlands als tweede taal nog moeten leren of omdat ze in sociaal- en cultuurarme gezinsomstandigheden opgroeien en mogelijk risico's lopen in hun ontwikkeling. Hoe ga je om met de verschillen in je groep en welk aanbod past het beste in het 'zorgplan' van de peutergroep of school?

In Basisontwikkeling wordt niet snel overgegaan tot een aparte behandeling van deze kwetsbare kinderen. Voor alles moet worden voorkomen dat kinderen buiten de groep vallen of dat ze een 'preventieve' aanpak krijgen met speciale oefeningprogramma's of handelingsplannen. Want voor alle kinderen staan betekenisvolle activiteiten voorop, dus ook voor jonge 'risicokinderen', en altijd samen met andere kinderen. De sociale en culturele context van deze activiteiten houden we ook voor hen vast. In die context komt het erop aan dat leerkrachten alert zijn op hun interactie met risicokinderen. In de praktijk blijkt maar al te vaak dat interacties met deze kinderen teruggebracht worden tot een droog vraag- en antwoordspel, op zoek naar goede antwoorden.

Speciale aandacht betekent voor ons dat leerkrachten reflecteren op hun relatie met risicokinderen en dat ze de interacties en begeleiding van betekenisvolle activiteiten verbeteren. Dat zij de betrokkenheid van de kinderen leren vergroten en verschillen tussen kinderen in de groep benutten in vormen van samenwerkend leren.

Speciale aandacht binnen deze uitgangspunten van Basisontwikkeling is daarom vooral gericht op:

- een goede speelleeromgeving die kinderen uitdaging én structuur biedt;
- een pedagogisch klimaat dat een gevoel van veiligheid geeft en ruimte voor ontwikkeling;
- activiteiten met een spelkarakter.

(Zie ook het zorgplan van de Tuindorp-Thijsseschool 2004)

Plannen voor speciale aandacht zijn gericht op de vraag welke kinderen je betreft in gezamenlijke activiteiten, op je relatie en omgang met de kinderen en op de sociale relaties tussen de kinderen. En vervolgens op de accenten die je in de begeleiding en hulp wilt leggen. Naast het planningsformulier voor speciale aandacht zijn er aandachtspunten voor de omgang met kinderen die extra aandacht nodig hebben. Voor de begeleiding van activiteiten gebruik je observatiemodellen van de kernactiviteiten. Let ook op cruciale momenten in de onderbouwperiode: de overgang van de spelactiviteit naar het bewuste leren en het leren lezen in groep 3 (zie ook hoofdstuk 4). Extra aandacht voor het aanbod kan kinderen moeilijkheden besparen.



Speciale aandacht voor de overgang van de spelactiviteit naar de bewuste leeractiviteit

Aandachtspunten voor een ontwikkelend aanbod in de groepen 1-2 en 3:

- Biedt de speelleeromgeving voldoende attributen en impulsen om symbolen in te zetten in het rollenspel?
- Lukt het om de kinderen te betrekken bij het inrichten van een rijke speelleeromgeving?
- Zijn er voldoende activiteiten in klein groepsverband waarin de kinderen samen leren en van elkaar leren?
- Worden kinderen uitgenodigd om meerdere vormen van communiceren te ontdekken en te gebruiken: via gesproken taal, met mimiek en gebaren, met taaltekeningen en symbolen, met geschreven taal, via stripverhalen of schematisch weergaven van 'opdrachten'?
- Benut de leerkracht alle mogelijkheden om de kinderen te betrekken in het schematiseren tijdens het constructiespel: werken met plattegronden, werktekeningen, routebeschrijvingen.
- Lukt het om met de kinderen preciezer te reflecteren op activiteiten zodat ze ook nadenken of ze iets zeker weten, of anderen kunnen lezen wat ze schrijven.
Lukt het om de behoefte te wekken aan 'echt', zoals volwassenen doen en om 'zeker te weten'?

De vraag naar meer gespecialiseerde hulp voor kinderen met bijzondere problemen (zoals dyslexie of autisme) zal verder in teamverband en op schoolniveau opgepakt moeten worden.

4 Startactiviteiten

In fase 1 van het thematiseren wordt met startactiviteiten een nieuw thema geopend in de groep. De bedoeling is de kinderen te betrekken bij het thema en hun betekenissen te verkennen. De eerste initiatieven en vragen van de kinderen maken het mogelijk om voorlopige plannen bij te stellen en uit te breiden.

Welke startactiviteiten?

Bied een diversiteit aan startactiviteiten aan waarbinnen de verschillende elementen van een thema op meerdere manieren aan bod komen. Dat bevordert dat kinderen via verschillende ingangen 'op verhaal komen' rond het thema. Welke startactiviteiten geschikt zijn hangt natuurlijk van het thema en van de groep af; peuters hebben immers andere activiteiten nodig dan bijvoorbeeld kinderen in groep 4. Peuters zijn vooral geïnteresseerd in concrete en hanteerbare voorwerpen en in activiteiten. Daarmee kunnen ze duidelijk maken en wat ze prettig vinden, waar ze al mee vertrouwd zijn en hoe ze daarbij met taal omgaan. Met kinderen in groep 3 en 4 zet je vooral activiteiten in die het denken prikkelen en die vragen oproepen die naar onderzoeksactiviteiten kunnen verwijzen.



1 ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD

Een voorbeeld:

Geschikte startactiviteiten in een 1-2 groep bij het thema 'De fietsenwinkel' zijn bijvoorbeeld de volgende:

- *Voorwerpen*: de fiets van de juf staat in de klas met een lekke band. Daarbij een kistje met plakspullen, bandenlichters, afwasbakje en fietspomp.
- *Illustraties*: er liggen folders van een fietsenwinkel.
- *Teksten en boeken*: Kasper de fietsenmaker (Lars Klinting), een prentenboek waarin je via de hoofdpersoon leert hoe je een band moet plakken.
- *Een videofragment of tv-fragment*: een fietsenreclame, een item uit Sesamstraat.
- *Een eigen ervaring*: vertellen over je eigen fiets of step, ongelukjes, hoe je een nieuwe kreeg, over een fietsvakantie.
- *De wereld in*: een van de ouders of grootouders komt een band plakken of gaat met een groepje kinderen naar de fietsenwinkel.
- *Onderzoek met je zintuigen*: de fietspomp onderzoeken, verschillende dingen opblazen.
- *Een probleemstelling of kwestie oproepen*: jonge kinderen moeten op de stoep fietsen, de grote weg is veel te gevaarlijk.

In de volgende fasen van het thematiseren wordt het logboek ingezet om vervolgplannen te maken. Zie daarvoor hoofdstuk 3 (Registreren).



2 OBSERVEREN

1 Waarom observeren en wat?

Observeren is de kern van Horeb. Want wil je een ontwikkelend aanbod ontwerpen, dan heb je gegevens nodig over de kinderen. Gegevens over hun ontwikkeling op dat moment (de actuele ontwikkeling): wat willen en kunnen ze al zelfstandig, wat bijna, met hulp van een ander? En je hebt zicht nodig op de nabije ontwikkeling: wat zijn volgende stadia, wat wil je dat kinderen vervolgens gaan willen en kunnen?

Observeren wil dus zeggen dat je op zoek gaat naar signalen die iets zeggen over de actuele ontwikkeling omdat je moet overwegen welk aanbod je voor een 'zone van naaste ontwikkeling' creëert. Met deze 'zone' bedoelen we activiteiten en situaties waar kinderen al aan kunnen deelnemen maar die ze nog niet op eigen kracht kunnen uitvoeren. Ze hebben daar hulp bij nodig van 'meerwetende partners' (hun leerkrachten) en andere kinderen. Deze zone van naaste ontwikkeling biedt de beste ontwikkelingskansen en de meeste beïnvloedingsmogelijkheden.

Kernactiviteiten: ontwikkelingsperspectieven en observatiemodellen

Wat is een 'ontwikkelend aanbod'? Een bijzonder kenmerk van Basisontwikkeling is dat *activiteiten* het aangrijpingspunt zijn om naar de beoogde ontwikkeling toe te werken. Er zijn daarom *kernactiviteiten* gekozen die de basiskennmerken, aspecten van de brede ontwikkeling én de specifieke kennis en vaardigheden in onderlinge samenhang verder tot ontwikkeling kunnen brengen. Elk van die kernactiviteiten maakt een eigen ontwikkeling door waarin de doelen en leerprocessen worden 'meegenomen' en waarbinnen de leerprocessen op een steeds hoger plan komen. Dit samenhangende ontwikkelingsproces binnen kernactiviteiten noemen we de *ontwikkelingsperspectieven*; ze laten zien waar de ontwikkeling van elk van de activiteiten op uit gaat komen. Kernactiviteiten vormen zodoende het voertuig dat ontwikkeling en leren stimuleert, langs een weg waarop de kinderen geleidelijk aan alle aspecten van de brede ontwikkeling en alle specifieke kennis en vaardigheden tegenkomen. Die perspectieven vormen het richtsnoer voor het handelen van leidsters en leerkrachten.

Bij het ontwerpen van een ontwikkelend activiteitenaanbod laat je je zo doende leiden door drie richtvragen:

- waar werk je naar toe met de kinderen, welke ontwikkeling streef je na, wat zijn je bedoelingen;
- welke kernactiviteiten stimuleren die ontwikkeling, hoe groeien de activiteiten verder uit (ontwikkelingsperspectieven), wanneer heeft een activiteit zich volledig en volwaardig ontwikkeld en welke leerprocessen zijn hiervoor nodig;
- wat zijn de actuele mogelijkheden en motieven van de kinderen (wat doen ze graag, wat kunnen ze zelfstandig en wat bijna, met hulp van anderen) en waar liggen hun vervolgbehoeften (de volgende stadia binnen kernactiviteiten)?

De antwoorden op deze richtvragen vind je voor een deel in het werkplan van Basisontwikkeling (de bedoelingen en de kernactiviteiten) en voor een ander deel bij de kinderen. Je zoekt naar 'ontwikkelingssignalen' die je kunnen zeggen of de kinderen bij de activiteiten betrokken zijn, welke betekenissen zij aan die activiteiten verbinden; of de activiteiten verder tot ontwikkeling komen (in de richting van de perspectieven); of bepaalde doelen en vaardigheden extra aandacht verdienen (zoals de ontwikkeling van taal en denken).



Ontwikkelingsperspectieven van lees-schrijfactiviteiten

a Schrijven en lezen in het spel

Schrijven en lezen zijn vanaf het begin in het spel aanwezig. Jonge kinderen spelen zich de werkelijkheid in en gebruiken daarbij gebaren en mondelinge taal, maar ook tekeningen, symbolen, tekens die op letters lijken en krabbels. Zij lezen in boekjes, lezen hun pop voor en lezen mee met anderen. De spelactiviteiten bieden de mogelijkheden om te doen alsof je lezer en schrijver bent en zo schriftelijke taal in al haar functies goed te verkennen. Vanuit het spel kan functionele geletterdheid zich verder ontwikkelen.

b Naar mondelinge taal

Geletterdheid en mondelinge taal zijn aan elkaar verbonden. Jonge kinderen kunnen vanuit hun ervaringen een eigen verhaal vertellen. Bijvoorbeeld over een ongelukje met de step, verdwaald in de supermarkt, vieze luchtjes in het ziekenhuis. De verhalen en de gesprekken erover leveren teksten die getekend en geschreven kunnen worden. Interesse in wat er allemaal in de wereld gebeurt, ondersteunt dit proces. De kinderen willen preciezer vertellen, beter redeneren en onbekende woorden gaan begrijpen.

c Naar denken over taal

Door eigen schriftelijke teksten terug te lezen en van commentaar te voorzien, leren jonge kinderen in taal over taal na te denken. Het gaat daarbij in de eerste plaats om de inhoud: wat heb je te vertellen, is dit wat je bedoelt? Maar ook de vorm waarin de boodschap is verwoord komt aan de orde (zo schrijf je een brief, of zo begin je een verhaal). Bij het lezen gaan de kinderen steeds meer letten op de gedrukte taal. Zij gaan meelesen en krijgen in de gaten dat de taal in het boek opgebouwd is uit zinnen en woorden.

d Naar tekstbegrip en zelf lezen

Als jonge kinderen vaak en herhaald boeken lezen groeit hun interesse in boeken en verhalen. Het praten over samen gelezen boeken zorgt ervoor dat er verbanden ontstaan met de eigen kennis en verhalen van de kinderen. Door boekverhalen te spelen, bijvoorbeeld aan de vertelafel, gaan de kinderen begrijpen dat er zoiets is als boekentaal, dat verhalen op een bepaalde manier worden opgebouwd (hoofdpersoon, locatie, situatie, plot) en dat jij voorspellingen kunt doen over verloop en afloop. Als de kinderen zelf gaan lezen en leren hoe je een tekst decodeert, is het van belang dat zij ook leren om steeds weer terug te keren naar de betekenis van wat lezen wordt.

e Naar teksten schrijven

Aanvankelijk is er voor jonge kinderen nog weinig onderscheid tussen een tekening en een schrijfsel: ze vertellen elk een verhaal of een boodschap. Als de interesse in geschreven en gedrukte taal toeneemt, gaan kinderen meer krabbelbriefjes en boodschappen schrijven. Het verschil tussen tekenen en diverse tekstvormen neemt toe. Er komt ook aandacht voor de schrijfwijze; via eigen spelling zoals het hoort.

Om gericht naar signalen op zoek te gaan zijn - afgeleid van de ontwikkelingsperspectieven - *observatiemodellen* ontworpen. Daarin zijn de ontwikkelingsstadia in korte bewoordingen weergegeven.

De modellen zijn op vijf aandachtsgebieden gericht:

- A Betekenissen en motieven van kinderen: hebben ze plezier in de activiteit, zijn ze geïnteresseerd en betrokken, nemen ze zelf initiatieven?
- B De ontwikkeling van de activiteit zelf: komt de activiteit zelf goed tot ontwikkeling, in de richting van de ontwikkelingsperspectieven?
- C De ontwikkeling van taal en denken: hoe wordt binnen de activiteit taal gebruikt en welke denkprocessen worden door de activiteit uitgelokt?
- D De brede ontwikkeling: welke aspecten worden 'aangesproken' en gestimuleerd binnen de kernactiviteit? Bijvoorbeeld samenspelen en samenwerken, verkenning van de wereld of redeneren en probleemoplossen.
- E Specifieke kennis en vaardigheden: welke worden ingezet en geleerd of geoefend in de kernactiviteit? Bijvoorbeeld motoriek, woordenschat of letterkennis.



2 OBSERVEREN

2 Observatiemodellen voor drie- tot achtjarigen

De kernactiviteiten met de ontwikkelingsperspectieven en observatiemodellen zijn bestemd voor kinderen van drie tot circa acht jaar. We hebben geen leeftijdsgrenzen getrokken en geen verdeling gemaakt over de peutergroep, groep 1-2 en de groepen 3 en 4. Gezien de grote verschillen tussen kinderen is dat niet mogelijk.

Binnen de perspectieven en modellen zijn wel accentverschuivingen te herkennen. Het begin ligt bij de stadia in de prille peuterperiode en allerjongste kleuters die net op school zijn. Kinderen in groep 1-2 hebben doorgaans deze eerste stadia al doorlopen zodat de kern (de zone van naaste ontwikkeling) verschuift naar een volgend stadium. Voor kinderen in groep 3 en 4 geldt dat ze de laatste stadia van de kernactiviteiten binnengaan of al achter zich hebben gelaten. Daarna gaan ze door in de bovenbouw. Die periode valt buiten het bereik van Horeb; daarvoor verwijzen we naar de instrumenten voor de bovenbouw. Maar ook binnen deze globale afgrenzing verloopt de ontwikkeling van elk kind weer anders; er zijn verschillen in voorkeur voor bepaalde activiteiten (voor rollenspel bijvoorbeeld of voor lees-schrijfactiviteiten) en verschillen in het tempo waarin ze de stadia doorlopen. Voor kinderen met een vertraagde ontwikkeling zijn de verschillen nog sterker omdat zij doorgaans meer tijd nodig hebben om de stadia te doorlopen.

3 Hoe observeer je en wat?

We vatten observeren wat anders op dan vaak gebruikelijk is: meer dan goed kijken en luisteren. Want juist in contact met kinderen, als je met hen praat en deelneemt aan hun activiteiten, vind je belangrijke informatie: wat houdt deze kinderen bezig, wat zijn hun motieven, waar denken ze over en hoe? Je observeert binnen de dagelijkse 'authentieke' situaties. Je probeert ook geen uitspraak te doen over 'de' ontwikkeling, maar je zoekt signalen die je zeggen wat elk kind van jou nodig heeft. Observaties zijn daarom altijd gericht op een activiteitenaanbod en op jouw begeleiding die tot doel hebben om het handelen van elk kind uit te breiden. Daarom spreken wij over *handelingsgericht observeren*.

C Taal-denken binnen rollenspel

Aandachtspunten voor het signaleren van taal-denkontwikkeling binnen het spel

- a. *Bewegingsspel en manipulerend spel*
 - woorden geven aan voorwerpen en aan eigen handelingen
- b. *Symbolisch spel en eenvoudig rollenspel*
 - de taal begrijpen die hoort bij de voorwerpen en spelhandelingen
 - voorwerpen en handelingen zelf benoemen
 - voorwerpen, handelingen en gebeurtenissen beschrijven
 - vertellen over spelactiviteiten
- c. *Gezamenlijk thematisch rollenspel*
 - rollentaal en rollendialogen gebruiken in het spelthema
 - taal gebruiken voor het verwoorden van relaties tussen voorwerpen en de rollen
 - vertellen en redeneren waarin woorden als 'want' en 'omdat' gebruikt worden
 - onderhandelen over betekenissen en ideeën, of wensen motiveren
- d. *Bewuste leeractiviteit*
 - schema's en modellen inzetten als denkinstrument
 - 'vaktaal' gebruiken: de taal die hoort bij het thema van het spel

*Een deel uit het
observatiemodel
Manipulerend spel
en rollenspel*

Zó observeren moet je leren; leren herkennen wat een kind doet en hoe je dat interpreteert. Als je leert ontwikkelingsgericht te werken met Basisontwikkeling hoort daar het leren ontwerpen van een goed aanbod, het leren observeren en leren begeleiden bij. Je hoeft niet alles tegelijk te doen (zie hoofdstuk 5). Om signalen te leren herkennen zijn de observatiemodellen voorzien van concrete voorbeelden.

Herkennen en registreren

Naar welke signalen zoek je, waar let je op?

Als eerste probeer je te herkennen in welk stadium de activiteiten van één of een groepje kinderen zich bevindt. De observatiepunten leggen je in feite een vraag voor: wat heb je te vertellen over deze activiteiten, wat heb je gezien of gehoord, wat ben je te weten gekomen? Deze vraag beantwoord je, kort en to the point met een korte aantekening. Registreren, vastleggen, is noodzakelijk om te kunnen onthouden wat je bevindingen zijn en om het ook later terug te kunnen vinden.

Vaak heb je veel te vertellen over de kinderen en ben je geneigd om alles waar je enthousiast over bent of waar je je zorgen over maakt, op te schrijven. Het is goed om in het begin je eigen voorkeur bij het noteren of schrijven van die verhalen te volgen. Veel en uitgebreid schrijven houdt je niet lang vol, daarom leer je te 'focussen'. Je kunt je daarin oefenen door te zoeken naar signaalwoorden in de observatiemodellen. Je probeert steeds beter rondom deze signaalwoorden aantekeningen te maken. Doe dat met elkaar in teamverband zodat je met elkaar ook leert om een gemeenschappelijke 'vaktal' te gebruiken: de begrippen uit Basisontwikkeling. Dat vergemakkelijkt de interne communicatie.



Observatiemodel voor reken-wiskundeactiviteiten.

Met voorbeelden

A Betekenissen en motieven van kinderen

- Aandachtspunten voor het signaleren van ontwikkeling:
- plezier hebben in reken-wiskundeactiviteiten
 - initiatieven nemen voor (gezamenlijke) reken-wiskundeactiviteiten of ingaan op initiatieven van anderen
 - interesse in reken-wiskundeproblemen; behoefte om het 'zeker te weten'
 - nieuwsgierig naar culturele instrumenten en hulpmiddelen zoals meetinstrumenten, symbolen en schematiseringen

B De ontwikkeling van reken-wiskundeactiviteiten

Aandachtspunten voor het signaleren van ontwikkeling van reken-wiskundeactiviteiten:

- Rekenen en wiskunde in spel en constructie**
 - globaal uitvoeren van reken-wiskundehandelingen (ongeveer betalen in de supermarkt of ongeveer een kilo appels afwegen)
 - willen weten hoe de handelingen preciezer gaan
 - interesse voor hulpmiddelen, materialen en symbolen (zoals de weegschaal, het geld, de cijfersymbolen, een bouwtekening)
 - problemen in het spel met betrekking tot hoeveelheden en ruimte écht willen oplossen, met gebruik van:
 - symbolen en representaties (een handige voorraadlijst in de winkel of een goede plattegrond voor de camping in de bouwhoek)
 - het leggen van relaties (bij het prijzen: als de appels twee euro kosten, dan kosten de peren ook twee euro maar de wortels zijn goedkoper die kosten dan één euro. Of: als drie appels twee euro kosten, dan moeten vier appels méér kosten. Of bij het inrichten van een tuintje in de zandkist: als we deze hoek gebruiken voor de bloemen, dan houden we te weinig ruimte over voor de groente)
- Met een accent op het meten**
 - direct vergelijken en ordenen (in de supermarkt de producten 'op het oog' vergelijken op lengte om ze te ordenen van groot naar klein)
 - indirect vergelijken door af te passen (lengte) of uit te scheppen (inhoud) aan de hand van een maateenheid, natuurlijke of standaardmaat (de torens moeten even hoog worden en dat wordt afgestemd met een strook of met een touwtje)
 - meten door af te lezen met gebruikmaking van een meetinstrument (de dokter gebruikt een weegschaal om je gewicht te meten)
- Met een accent op kwantificeren**
 - grip krijgen op de getallenwereld
 - verschillende betekenissen van getallen begrip (in de groentekraam is de vierde appel echt iets anders dan vier appels)
 - inzicht in de volgorde van getallen
 - van tellen naar structurerend tellen
 - tellen
 - naar structurerend tellen (in de supermarkt de eieren in de eierdoos makkelijk kunnen tellen door gebruik te maken van de vijfstructuur van de doos en vanaf vijf dus door te tellen)

Een deel uit het observatiemodel voor reken-wiskunde activiteiten met voorbeelden

¹ Let op: de ontwikkeling van de domeinen meten, kwantificeren en begrijpen van de ruimte verloopt naast elkaar

2 OBSERVEREN

Al doende leer je om tijdens de dagelijkse activiteiten korte aantekeningen te maken van ontwikkelingssignalen die je vast wil houden. Je kunt ze later uitschrijven en in het logboek noteren; of je gebruikt (zelfklevende) notitiepapiertjes die je meteen in het logboek of kinderdagboek plakt.

Voorbeelden van korte observaties:

Routineactiviteiten: elke dag mag een ander kind de aanwezige kinderen tellen, cijferkaartjes op 'de lijn' hangen, van alles regelen en voorop lopen als we met z'n allen wat gaan doen. Vandaag: 5 gymbakken met de tassen erin moeten naar de gymzaal gebracht. Vraag aan Ronald: je mag dus 4 hulpen kiezen? Ronald telt tot 16 gymbakken. Zegt na nadenken: een handjevol hè? Hij kiest voor 3 hulpen: ik zelf erbij is goed toch? Hij ziet dat het niet klopt.

M. is hem net voor, zegt dat er 1 bij moet.

Lunya wil vandaag voor het eerst winkeljuffrouw zijn! Ze is meteen goed in haar rol: spreekt klanten netjes aan: wat wilt u kopen? Vraagt: wil je een bonnetje en geeft (willekeurig) munten terug.

Mohammed zet zijn ervaringstekst vlot op papier. Hij bekommert zich om de schrijfwijze en verbetert direct het eerste woord (b wordt d). Als we teruglezen ontdekt hij dat hij het woord 'het' vergeten heeft in de eerste zin. En 'brengen' moet 'wegbrengen' worden.

De leerkracht bewaart de tekst van Mohammed bij deze observatie.

h de vrachtwagen gaat
weg. omdat de man te
druk heeft. hij
moet een paard
brengen.

Voor elk van deze notities geldt dat ze iets zeggen over de ontwikkeling van het betreffende kind: een bijzonder moment, dit wil dit kind en dit kan het nu, dit is een nieuwe stap of dit is nog moeilijk, daar kan ik bij helpen.

Je noteert, schrijft of typt je observaties dus uit en legt ze vast.

Aandachtspunten afvinken of aankruisen als teken dat het 'goed' zit kan pas later, als je zeker weet dat het kind een ontwikkelingsstadium is gepasseerd en al verder in zijn ontwikkeling is. Als je over voldoende vastgelegde informatie beschikt om zo'n conclusie te kunnen trekken. Je kunt je dan verder, voor *registratiedoeleinden*, concentreren op de zone waarbinnen een kind zich op dat moment beweegt. Houd er echter rekening mee dat *de activiteiten* in een bepaald stadium nooit 'voorbij' of 'afgewerkt' zijn. Je weet en je zult zelf ontdekken dat kinderen geneigd zijn om in nieuwe situaties steeds weer terug te keren naar een vroeger stadium. Je ziet dat bijvoorbeeld bij de terugkerende behoefte om aan de zandtafel of buiten te kluderen en te experimenteren met water en zand, om te slopen en weer op te bouwen, om manipulerend spel te spelen.

4 Welke observatiepunten gebruik je wanneer?

A *Betekeningen en motieven: altijd*

Deze aandachtspunten zijn altijd aan de orde. Dat is niet zo'n probleem want je hebt ze snel in je hoofd en je gaat er automatisch op letten. Als hier iets mis is weet je bij voorbaat dat de betreffende activiteit maar geringe ontwikkelingseffecten kan hebben.

B *Ontwikkeling van de kernactiviteit: altijd*

Het gaat natuurlijk altijd om observaties van één of meer kernactiviteiten. Welke dat is of zijn is afhankelijk van je groep. In peutergroepen en groep 1-2 zul je altijd de spelontwikkeling volgen en dus als eerste het observatiemodel voor het rollenspel (leren) gebruiken. In groep 3 en 4 zul je dit al sneller verbinden aan het observatiemodel voor lees-schrijfactiviteiten of reken-wiskundeactiviteiten.

C *Ontwikkeling van taal en denken: vaak*

In elk van de kernactiviteiten is ook taal- en denkontwikkeling aan de orde. Het kan echter belangrijk zijn om extra aandacht aan dit gebied te besteden, vooral voor kinderen in de groep die extra taalondersteuning nodig hebben.

D *Brede ontwikkeling: bij halfjaarlijkse evaluatie*

Ook de aspecten van de brede ontwikkeling zijn in elk van de kernactiviteiten verweven. Met het oog op de (halfjaarlijkse) evaluatie van het ontwikkelingsverloop ga je ook na wat er over de vooruitgang in de brede ontwikkeling te zeggen is.

E *Specifieke kennis en vaardigheden: bij halfjaarlijkse evaluatie*

Voor dit gebied geldt hetzelfde. Twee keer per jaar let je op deze vaardigheden.

Er is een behoorlijk aantal doelen op het gebied van de brede ontwikkeling en de specifieke kennis en vaardigheden. Teveel om goed in het oog te houden. Om praktische redenen is daarom het hele gebied voor observatiedoeleinden verdeeld over de verschillende kernactiviteiten.



2 OBSERVEREN

Extra observatiemodellen: taal en NT2

De observatiemodellen bij de kernactiviteiten zijn aangevuld met een model voor taal en NT2. Dit met het oog op kinderen die speciale aandacht op dit gebied nodig hebben. De aandachtspunten hebben betrekking op taal begrijpen, taal gebruiken en communicatieve vaardigheid.



Observatiemodel voor taal en NT2

A Taal begrijpen

Aandachtspunten voor het signaleren van ontwikkeling:

- deelname aan welke activiteiten: de betrokkenheid bij activiteiten
- aangaan van sociale contacten binnen activiteiten
- aandacht voor communicatiemogelijkheden: non-verbaal, verbaal in eigen taal, verbaal in het Nederlands
- nieuwsgierig naar de inbreng van betekenissen van (Nederlandstalige) anderen
- laten zien (in handelen en mimiek) de aangeboden taal, nieuwe woordbetekenissen, te (willen) begrijpen
- een actieve luisterhouding en pogingen om te reageren op de (talige) inbreng van anderen

B Taal gebruiken

Aandachtspunten voor het signaleren van ontwikkeling:

- gebruiken van en betekenis geven aan (Nederlandse) taal in gezamenlijke activiteiten
- nieuwe (aangeboden) woordbetekenissen actief gebruiken in gezamenlijke activiteiten en situaties
- geïnteresseerd zijn in nieuwe woordbetekenissen en oppikken van nieuwe woorden in de omgang met anderen
- gebruiken van cognitieve taalfuncties: benoemen en beschrijven, vergelijken, rapporteren, redeneren en projecteren

C Communicatieve vaardigheid

Aandachtspunten voor het signaleren van ontwikkeling:

- actieve inzet in gesprekssituaties
- zich duidelijk (willen) maken en (willen) reageren op inbreng van anderen
- sociale (gesprek-)vaardigheid: luisteren en de betekenis van beurtwisseling respecteren
- zich kunnen concentreren, ingaan op anderen, adequaat reageren en vragen stellen

3 PLANNEN MAKEN, REFLECTEREN EN REGISTREREN

1 Het logboek

Observeren is nodig om een passend aanbod te kunnen ontwerpen. Het logboek is het middel om observatiegegevens vast te houden en te verbinden aan een volgend aanbod. Het wordt voor twee functies gebruikt. De belangrijkste functie is het plannen van begeleide activiteiten voor groepjes kinderen met wie je gericht aan de slag wilt. De andere functie is die van agenda waarin plannen voor de hele groep en organisatorische zaken kunnen worden genoteerd.

Eerst het plannen van begeleide activiteiten.

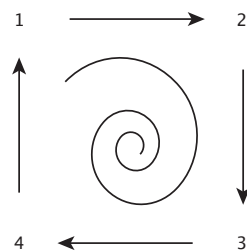
Het logboekmodel heeft drie rubrieken. In de linker rubriek noteer je *het aanbod* voor enkele begeleide activiteiten, in de rechter rubriek volgt een *reflectie/bezinning* op de uitvoering daarvan en in de derde leg je de *aandachtspunten* voor vervolgpennen vast.

Het doel van het dagelijks vastleggen van deze gegevens is tweeledig: het is een bezinning om het eigen handelen te verbeteren, én om kinderen als individuen in ontwikkeling te gaan (blijven) zien. Je richt je namelijk specifiek op groepjes kinderen om die, met jouw begeleiding en instructie, volgende stappen in hun ontwikkeling te helpen zetten. Per speelwerktijd kun je meestal twee groepjes gericht begeleiden. De andere kinderen gaan verder met hun activiteiten binnen het thema. Uit observaties weet je welke kinderen je begeleiding nodig hebben.



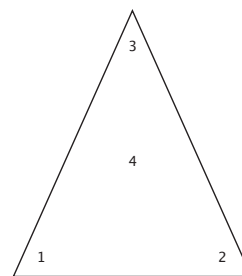
Logboekmodel. Vierkant en driehoek

Aanbod en planning



- 1 welke activiteit en welke bedoeling
- 2 met welke kinderen
- 3 wat is mijn rol in de activiteit
- 4 welke observatiepunten

Verslag en reflectie



- 1 was de activiteit betekenisvol
- 2 hoe ontwikkelde de activiteit zich (perspectieven)
- 3 komen mijn bedoelingen dichterbij
- 4 was mijn bijdrage/hulp zinvol

Aanbod en planning van begeleide activiteiten

Met het vierkant gebruik je vier richtvragen om na te denken over plannen met en voor de kinderen:

- 1 welke activiteiten wil ik ondernemen en met welke bedoelingen;
- 2 voor welke groepjes kinderen zijn die bestemd en hoe stel ik die groepjes samen;
- 3 wat is mijn eigen rol in de activiteit, waarop richt ik mijn interventies;
- 4 welke observatiepunten wil ik in het oog houden?

Deze vier sturingsvragen zijn in een vierkantschema opgenomen. In het midden zie je een spiraal die aangeeft dat het plannen maken een cyclus is, een kringloop die steeds weer bij het beginpunt terugkomt en zich herhaalt. Je plannen, de uitvoering daarvan en de reflectie daarop lopen weer uit op nieuwe plannen.

De begeleide activiteit omschrijf je kort en concreet. Bijvoorbeeld een bouwprobleem inbrengen en samen bespreken, woorden bij een prentenboek uitleggen en toepassen met de verteltafel, teksten bedenken voor een briefje aan zieke Luka.

De bedoeling van de activiteit hangt samen met de bedoelingen en plannen die je voor de betreffende themaperiode hebt beschreven in het activiteitenboek. Daar val je steeds weer op terug en in die context ontwerp je nieuwe plannen en impulsen.

Voor wie, welke groepjes kinderen zijn de activiteiten bedoeld? De voorkeur gaat uit naar een afwisseling van heterogene en homogene groepjes. In heterogene groepjes kunnen kinderen samen leren en van elkaar leren. Homogene groepjes zijn meer geschikt voor instructie en oefening.

De observatiepunten hangen samen met de bedoelingen die je met een activiteit hebt (bijvoorbeeld uitbreiding van de woordenschat met prentenboek en verteltafel); je let er in dat geval vooral op of de kinderen het verhaal volgen, de handelingen begrijpen, zelf meespelen en of ze de nieuw geleerde woorden gebruiken bijvoorbeeld.

De begeleiding bij de activiteit beschrijf je genuanceerder dan alleen 'begeleiden': je speelt bijvoorbeeld mee en neemt een rol, je maakt samen attributen voor de verteltafel, je zet didactische impulsen in of je geeft uitleg en instructie.

Een voorbeeld

Een leerkracht die met het logboek begint te werken, noteert de volgende plannen:

Planning (vierkant)

- 1 *De activiteit: rollenspelactiviteiten in de huishoek en bloemenstal*
- 2 *Welke kinderen: I, C en K*
- 3 *Mijn rol: meespelen, verbeteren en verdiepen van het spel, souffleren*
- 4 *Observatiepunten:*
 - C: komt hij tot spel, gaat hij taal inzetten?
 - I: hoe zit zij in haar spel, hoe zet ze taal in, speelt ze samen?
 - K: kan ze samenspelen en andere kinderen de ruimte geven?



3 PLANNEN MAKEN, REFLECTEREN EN REGISTREREN

Je kunt je voorstellen dat het in deze concrete plannen om 'hypotheses' gaat: je veronderstelt of hoopt dat *die* activiteit, met *die* andere kinderen samen, en met *die* speciale interacties, en met impulsen van jouw kant, deze kinderen net *die* stappen verder helpt naar de doelen die je voor hen koos. Zo concreet ga je tijdens de activiteit en na afloop na of je hypothese juist was. Is dat niet zo, dan overweeg je voor de volgende plannen opnieuw welke keuzen je het beste kunt maken.

Verslag en bezinning

Met de driehoek kijk je terug, reflecteer je op de begeleide activiteiten in drie stappen.

Stap 1. Reflectie

Je overdenkt en noteert hoe de activiteit is verlopen aan de hand van deze richtvragen:

- was de activiteit betekenisvol genoeg voor deze kinderen;
- hoe ontwikkelde deze activiteit zich, welke ontwikkeling laat dit kind zien, pakt het de impulsen op om uit de zone van de actuele ontwikkeling te komen (let op het ontwikkelingsperspectief van de activiteit);
- komen de doelen van deze activiteit (die jij voor ogen had) naderbij voor deze kinderen;
- was jouw bijdrage zinvol en effectief, wat heeft het opgeleverd?

Voorbeeld:

Bovengenoemde leerkracht schrijft na afloop de volgende reflectie op:

Reflectie (driehoek)

1 Betekenissen:

C: rustig, kijkt en luistert vooral. Is wel betrokken, je ziet hem heel geïnteresseerd kijken.

I: kunt aan haar gezicht zien dat ze het heel leuk vindt. Ze gaat in op initiatieven van anderen.

K: weet zich op de goede momenten op de achtergrond te houden waardoor andere kinderen gelegenheid krijgen om vragen te beantwoorden.

2 Ontwikkelingsperspectieven (spelactiviteit)

C: het helpt als ik souffleer, hij zegt woorden na.

I: gaat taal inzetten tijdens samenspel. Ze gaat in op mijn vragen. Neemt veel initiatieven en is betrokken. Ze kan goed bedenken wat we allemaal moeten meenemen

K: heeft een begin gemaakt met herkennen van enkele cijfersymbolen. In de winkel leest ze prijskaartjes voor. Ze kan samenspelen: overlegt.

3 Doelen Basisontwikkeling

C: neemt initiatieven: maakt de auto en pakt spullen die mee moeten.

4 Bijdrage leerkracht

Eigen werkpunt (goede vragen stellen) gaat steeds beter.

Souffleren werkt goed bij C.

Door sturing en C. erbij betrekken hebben I. en K. begrepen dat ze zich even op de achtergrond moeten houden.

Stap 2. Aandachtspunten voor het vervolg

Vervolgens formuleer je aan de hand van deze reflecties een vervolg. Je kunt denken aan een vervolg op dezelfde activiteit met dezelfde kinderen (verder met de verteltafel); of je ontwerpt een andere activiteit die een goed vervolg biedt (zelf een verhaal maken over het prentenboek met taaltekeningen).

Je kunt ook tot de conclusie komen dat je bevindingen het aantrekkelijk maken om voor de hele groep (of een grotere groep) een vervolg te plannen (bijvoorbeeld spelers en toeschouwers betrekken bij het verhaal aan de verteltafel).

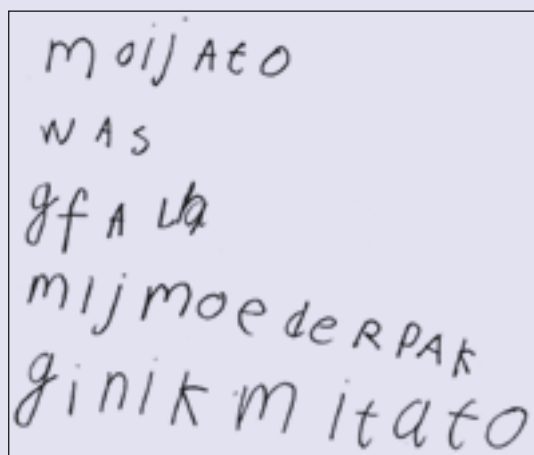
Stap 3. Aanbod en planning

Op grond van je reflecties en conclusies ben je dus weer terug bij het vierkantmodel: de planning van begeleide activiteiten voor de volgende dag, met deze kinderen en voor andere kinderen.

Aan het eind van de dag of, als dat niet goed lukt na een of twee dagen, maak je aantekeningen van de reflecties. Als je voor het eerst met het logboek gaat werken, schrijf je in eigen bewoordingen je plannen voor en reflecties op het aanbod. Daarna betrek je er ook de observatiemodellen bij. Probeer houvast te vinden in de signaalwoorden van de observatiemodellen, dan lukt het beter om beknopt en doelgericht aantekeningen te maken. Het is handig om tijdens de speelwerktijd aantekeningen op losse blaadjes te maken, als geheugensteun.

Deze manier van schrijven geeft structuur en systematiek aan je handelen. Zo ga je beter weten wat je wilt bereiken met kinderen en zo neemt de continuïteit en de samenhang van het aanbod toe.

Een voorbeeld van observatieaantekeningen bij een lees-schrijfactiviteit die in het kinderdagboek een plaats krijgen, samen met de teksten van het kind. De leerkracht noteert ook haar eigen rol.



m o i j A t o
W A S
g f A l k
m i j m o e d e r P A K
g i n i k m i t a t o

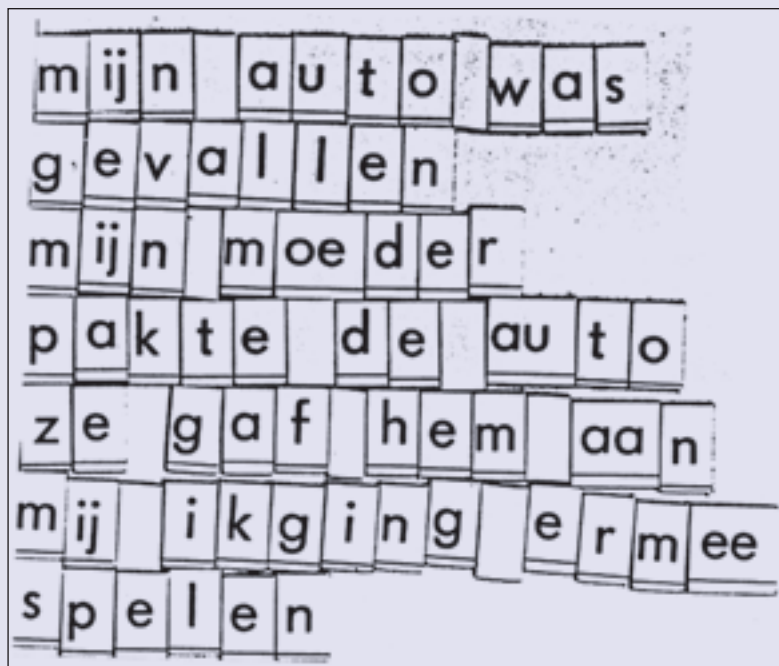
S. zet haar ervaringstekst vlot op papier. Ze hanteert de lijstjesvorm, die ze goed kent van lijstjes schrijven. Ze bekommert zich nog niet om de schrijfwijze



3 PLANNEN MAKEN, REFLECTEREN EN REGISTREREN

mijn auto was gevallen.
mijn moeder pakte de auto.
ze gaf hem aan mij.
ik ging er mee spelen.

S. leest haar tekst terug. Bij de laatste regel komt ze er niet uit. Als ik zeg: Er staat volgens mij: ik ging met de auto, zegt zij: ik ging er mee spelen. Samen komen we er achter dat er nog een regel tussen moet. Zij leest de tekst die ik noteer vlot terug.



S. legt haar tekst vlot zonder fouten neer op de letterdoos.

De agendafunctie van het logboek

Naast het plannen van begeleide activiteiten kun je het logboek ook voor een ander doel gebruiken, namelijk voor plannen en afspraken voor de hele groep en voor zelfstandige activiteiten in kleinere groepen.

Aan het eind van de dag of aan het begin van de speelwerktijd bespreek je doorgaans met de kinderen welke activiteiten ze aanpakken, waar ze mee verder gaan, met wie en wanneer ze je hulp kunnen inroepen. Je kunt volstaan met in grote lijnen of enkele bewoordingen te omschrijven om welk aanbod het gaat. Bijvoorbeeld welk boek in de kring gelezen gaat worden, welke nieuwe materialen in de hoeken liggen. Deze voornemens en allerlei gebeurtenissen die je wilt vasthouden, noteer je in de agenda van het logboek. Zo beschik je over een overzicht van geplande en uitgevoerde activiteiten, gebruikte middelen en gebeurtenissen in een themaperiode. Gegevens die zeker van belang zijn voor duo-partners. Aan het eind van een themaperiode kun je de agenda's opslaan in het activiteitenboek (in de themaboeken). Je kunt er ook andere gegevens aan toevoegen zoals dagschema's, roosters voor buitenspel, verjaardagen en feestdagen enzovoort.

2 Kinderdagboeken

Voor elk kind is er een kinderdagboek waarin gegevens over haar of zijn ontwikkeling en leren een plaats krijgen. Het begint bij de entreeprocedure, als een kind voor het eerst in de groep of klas is (zie hoofdstuk 4). Daarna leg je de belangrijkste ontwikkelingsmomenten (binnen de kernactiviteiten) vast in het kinderdagboek. In eigen bewoordingen vertel je tot welke conclusies de observaties leiden, welke vragen je jezelf stelt, welke punten om aandacht vragen.

Als je op vaste momenten in het jaar een stand van zaken in de ontwikkeling van elk kind opmaakt, doe je dat aan de hand van de gegevens in het kinderdagboek (zie ook hiervoor hoofdstuk 4).

Er zijn meerdere mogelijkheden om belangrijke ontwikkelingssignalerende gegevens te beschrijven. De meest handzame mogelijkheid is *per kernactiviteit* over belangrijke ontwikkelingsmomenten te schrijven. Daarvoor is een model gemaakt met voor elke kernactiviteit een pagina waarin (in samenvattende zin) de aandachtspunten uit observatiemodellen zijn weergegeven. Ze bieden houvast om de aandacht op de hoofdzaken te blijven richten: wat kan het kind op eigen kracht en wat kan en wil het met jouw ondersteuning of met die van een ander. De kernactiviteiten kunnen worden aangevuld met een registratie van de groei op bepaalde ontwikkelings- of leerprocessen; bijvoorbeeld op het gebied van tweede taalverwerving.

Sommige leerkrachten schrijven *chronologisch* in het kinderdagboek: onder een datum worden dan alle gegevens van die dag verzameld. Deze aanpak is echter minder overzichtelijk en de gegevens zijn moeilijker op te roepen als je bijvoorbeeld een stand van zaken over het totale ontwikkelingsverloop wilt opmaken.

De aantekeningen van observaties van kinderen die in het logboek staan 'transporteer' je naar het kinderdagboek. Het is raadzaam om dat zeker eens per veertien dagen te doen. Sommige leerkrachten vinden het echter handiger om observaties rechtstreeks in het kinderdagboek te noteren. Zij maken meestal korte notities op losse blaadjes (post-it's) of etiketten tijdens het werken in de groep.

3 PLANNEN MAKEN, REFLECTEREN EN REGISTREREN



Kinderdagboek

Kinderdagboek van _____
Periode: _____

Manipuleren-Rollenspel	
A betekenissen en motieven plezier, initiatieven, meedoen, nieuwsgierig	
B spelontwikkeling	
a. bewegen en manipulerend spel	
b. eenvoudig rollenspel	
- doen alsof	
- zelf rol nemen	
- rolgebonden handelingen	
c. thematisch rollenspel	
- samen rollen spelen	
- thematisch spel met rollendialogen	
- samen plannen maken	
- doen alsof lezen/schrijven	
d. bewuste leeractiviteit	
- echt lezen/schrijven in spel	
C taal-denken in spel	
a. verwoorden en benoemen	
b. beschrijven en vertellen over voorwerpen en handelingen	
c. rollentaal, rollendialogen, relaties verwoorden, vertellen en redeneren, onderhandelen over ideeën en wensen	
d. schema's en modellen inzetten; vaktaal gebruiken	

HOREB. REGISTRATIEMODELLen. KINDERDAGBOEK. 2007

Een kinderdagboek omvat de volgende onderdelen:

- het entreeformulier, observaties van de eerste drie maanden en stand van zaken na de eerste drie maanden;
- geschreven observaties en reflecties daarop (kernactiviteiten of chronologisch);
- halfjaarlijkse stand van zaken overzichten en evaluaties (twee maal per jaar minimaal);
- het portfolio met werk van kinderen;
- en eventueel het overdrachtsformulier als het kind naar een andere groep gaat.

3 Het portfolio

Naast de beschrijvingen van de ontwikkelingsgegevens is het belangrijk om materiaal te bewaren dat zo objectief mogelijk laat zien hoe je aan je bevindingen en conclusies komt. Dat materiaal verzamel je in een map die bij het kinderdagboek hoort, het portfolio. Het is de bedoeling dat je een representatieve verzameling aanlegt van activiteiten en werk van kinderen die zowel het proces als het product laten zien van de ontwikkelingsvorderingen. Vergeet niet de datum te noteren! Denk aan:

- foto's van activiteiten
- tekeningen, eventueel met het verhaal bij de tekening door de leerkrachten genoteerd
- teksten van kinderen
- werktekeningen en/ of foto's van constructieactiviteiten
- spel- en gespreksprotocollen
- opnames van gesprekken of dialogen
- leesteksten op geluidsband
- gefilmde activiteiten

Let op de mogelijkheden van de digitale Horeb, hoofdstuk 6.

Een voorbeeld




we maken soep/indogooite en kommetje
waer i de pan
1922

19 oktober
- jank maakt zelf een begin met
een tekst bij de foto.
- ze schrijft 'Indo soep maak kom
- Samen Reviewen we de tekst.
- Ze vraagt letters die ze niet
- weet om mij en ook aan
- klasgenoten.



3 PLANNEN MAKEN, REFLECTEREN EN REGISTREREN

De verzameling komt voort uit het dagelijks werken aan de kernactiviteiten. Het wordt dus *niet* speciaal voor het portfolio gemaakt. Ook niet voor alle kinderen tegelijkertijd of op een vast tijdstip. Het is de bedoeld om een vergelijking over een bepaalde periode mogelijk te maken. Dus meerdere tekeningen in de loop van een jaar, verschillende weergaven van constructiespel (foto-series bijvoorbeeld), meerdere teksten die kinderen in de loop van het jaar maken (van krabbel-boodschap tot een eigen tekst met de linkprint bijvoorbeeld).

Het werk moet voorzien zijn van een datum en van commentaar: jouw interpretatie van het materiaal zegt wat je eruit opmaakt, voorziet het van een waardering die iets zegt over het ontwikkelingsproces van dat kind.

Betrek kinderen geleidelijk aan steeds meer bij de opbouw van hun portfolio. Zij raken eraan gewend dat sommige producten meteen mee naar huis gaan, dat andere eerst tentoongesteld worden in de klas en dat de leerkracht soms vraagt of iets in 'de map' bewaard mag blijven. Leg kinderen uit waarom je dat doet, wat een tekening, een tekst of een foto laat zien van wat je goed kunt en al weet. Zo maak je hen ermee vertrouwd dat je kunt denken over je eigen leerproces: wat kan ik al, waar ben ik trots op, wat wil ik ook graag leren, wat vind ik moeilijk.

Aandachtspunten voor het portfolio

De observatiemodellen geven houvast bij de vraag wat je in het portfolio van een kind opneemt. Let ook hier op de signaalwoorden. Desgewenst kun je extra aandachtspunten bij de hand houden om goed in het oog te houden welke ontwikkeling je zichtbaar wilt maken in het portfolio. Bijvoorbeeld aandachtspunten voor het lezen en schrijven.



Portfolio. Aandachtspunten voor schrijfactiviteiten

De tekstenmap

De leerkracht legt een map aan waarin hij/zij elke maand één kenmerkende tekst van het kind opneemt (meestal een kopie). De teksten worden voorzien van commentaar van de leerkracht met behulp van de volgende aandachtspunten. Denk om de datum!

Waarover schrijft de leerkracht?

a. Hoe de tekst tot stand is gekomen:

- de rol van het kind en van de leerkracht
- hoe het kind aan de tekst heeft gewerkt
(bijvoorbeeld van eerste versie naar netversie)

b. Welke ondersteuning de leerkracht heeft gegeven:

- hele model van woord, zin of zinsdeel gegeven
- mondeling ondertitelen terwijl het kind schrijft
- bij teruglezen en reviseren

c. Over het schrijfproduct zelf:

- het type tekst en de bedoelingen (vooral doen alsof)
- de compositie: passende vorm, opbouw
- zinsopbouw, woordkeuze
- de schrijfwijze: spelling, interpunctie
- handschrift: lettervormen, vloeiendheid

Obs
adeo
van
ople

Je wilt dat natuurlijk voor jezelf weten, maar die evaluaties zijn ook noodzakelijk om over de effecten van je onderwijsaanbod te kunnen rapporteren aan anderen. Evaluatiegegevens worden in het team besproken om vast te stellen of het onderwijsaanbod tegemoet is gekomen aan de gestelde doelen en om te overleggen over kinderen die speciale ondersteuning nodig hebben. Je hebt de gegevens nodig om ouders en verzorgers te informeren over de ontwikkelingsvoortgang van hun kinderen. En je hebt ze nodig voor informatie en verantwoording naar buiten: het bestuur van de peuterspeelzaal en school, en de inspectie.

Dit ben ik

- het kind en zijn verzorgers: namen, geboortedatum, adres en dergelijke;
- de levensgeschiedenis van het kind: plaats in de kinderrij, ziekte, verblijf in crèche of bij opasmoeders bijvoorbeeld;
- ontwikkelingsgegevens die te maken hebben met emotionele stabiliteit, zelfredzaamheid en sociale vaardigheden, spelontwikkeling en taalontwikkeling (eerste en tweede taal).

Het is belangrijk dat ouders of verzorgers zich echt uitgenodigd voelen om veel over hun kind te vertellen. Dan kan er vertrouwen ontstaan dat de leerkracht en school serieus geïnteresseerd zijn in het kind en is er een goede kans dat essentiële informatie over het kind wordt verteld. De belangrijkste punten worden tijdens het gesprek of daarna op het formulier vastgelegd. Als meer informatie nodig blijkt te zijn, kan nog contact gezocht worden met instellingen die het kind ook kennen. Kindercentra en peuterspeelzalen bijvoorbeeld, of het Medisch Opvoedkundig Bureau. Met de entreegegevens wordt vervolgens nagegaan in welke groep het kind het beste geplaatst kan worden, wat de leerkracht vooraf moet weten en of er speciale aandacht nodig is.

Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling

HOREB-PO

Entreeformulier 'Dit ben ik'. Peutergroep

Naam van het kind: _____ Adres(sen): _____
 Geboortedatum: _____ Telefoon thuis: _____
 Datum van invullen: _____ Eventueel telefoon werk, oppas, bureu: _____
 Ingevuld door: _____ Huisarts: _____
 Namen van ouders/verzorgers: _____ Telefoon: _____

A Levensgeschiedenis

Hoe was het kind als baby en peuter.
 Relaties met broertjes en/of zusjes.
 Bijzondere gebeurtenissen zoals geboorte in het gezin, ziekte, ziekenhuisopname, scheiding ouders, verhuizing, sterfval.
 Gegevens over eventueel vorige peuterspeelzaal.
 Bijzonderheden i.v.m. eten, snoepen, drinken, medicijnen.

B Ontwikkelingsgegevens

Zelfstandigheid en zelfredzaamheid
 Zelf aan- en uitkleden, naar het toilet gaan, buitenspelen, fietsen, stappen.
 Gewend aan uitstapjes met anderen (naar het park bijvoorbeeld).

Sociale vaardigheden
 Omgang met andere kinderen en volwassenen in de buurt en familie, kennissen en kinderdagverblijf of vorige peuterspeelzaal.
 Verwachtingen over aansluiting bij andere kinderen in de peuterspeelgroep of op school.

HOREB, EVALUATIE-INSTRUMENTEN, ENTREEPERIODE, 2007

Emotionele stabiliteit
 Wat maakt het kind boos, angstig, teruggetrokken en hoe gaan de ouders/verzorgers daarmee om.
 Zijn er geruststellende voorwerpen (speelgoed) of bezigheden voor het kind.

Spelontwikkeling
 Favoriete spelactiviteiten binnen en buiten.
 Voorkeur voor speelgoed en speelkameradjes.

Taalontwikkeling eerste taal en NT2
 Welke is de thuistaal.
 Is het kind in staat handelingen te verwoorden; bijvoorbeeld ik moet plassen, ik ga spelen.
 Interesse in tekenen, schrijven en boekjes bekijken/lezen.

Overig:

C Aandachtspunten

Plaatsing in groep: _____
 Leidster: _____
 Aandacht voor: _____

HOREB, EVALUATIE-INSTRUMENTEN, ENTREEPERIODE, 2007

De eerste drie maanden

Aan de hand van de gegevens vindt overleg plaats tussen de leerkracht, interne begeleider, collega-leerkracht en/of directie over:

- de plaats in een groep
- het activiteitenaanbod in de beginperiode
- speciale aandachtspunten voor begeleiding en leiding
- aandachtspunten voor observaties

Een entreeperiode van drie maanden geeft je tijd om aan elkaar te wennen en elkaar te leren kennen. Als een kind pas in de groep of op school is, weet je nog maar weinig over zijn ontwikkeling. Pas als er een vertrouwensbasis is mag je verwachten dat een kind zijn mogelijkheden prijs geeft. In die drie maanden hebben zowel de kinderen als de leerkrachten de gelegenheid om een goede basis te leggen voor een gezamenlijk vervolg. In die periode zijn de observaties vooral gericht op de manier waarop het kind zich in de groep voegt en op de deelname aan het activiteitenaanbod in de groep. Voor dat doel is het observatiemodel voor de entreeperiode ontworpen.

4 EVALUEREN



Entreeperiode. Observatiemodel voor de eerste drie maanden in de onderbouw

Gedurende de eerste drie maanden zijn de observaties gericht op de deelname aan en de ontwikkeling van de kernactiviteiten.

Aandachtspunten zijn:

Betekenen en motieven

- graag in de groep zijn, zich er prettig voelen
- nieuwe initiatieven nemen; contact zoeken met andere kinderen en met volwassenen
- graag meedoen aan activiteiten van anderen
- plezier in de dagelijkse activiteiten

Taalontwikkeling/tweedetaalvererving

- betrokken op gezamenlijke activiteiten en op sociale contacten in de groep
- aandacht voor non-verbale communicatie
- in handelen en mimiek laten zien dat het veel van de aangeboden taal begrijpt
- Nederlandse taal actief gebruiken

Spelactiviteiten en taal

- vooral bewegend en manipulerend bezig zijn
- eenvoudig rollenspel spelen, met losse rollen en rolgebonden handelingen
- voorwerpen benoemen, handelingen verwoorden en in het spel met spelgenoten praten

Constructiespel, beeldende activiteiten en taal

- vooral bewegend en manipulerend bezig met zand en water, bouwmaterialen enz.
- tekeningen maken, knutselen en erover vertellen
- materialen benoemen, ontdekken en verwoorden wat het geworden is
- vertellen wat het gaat doen of maken

Gespreksactiviteiten

- aan de praat komen met de leerkracht en met andere kinderen in de kleine groep
- andere kinderen wat vragen
- gevoelens en wensen uiten met woorden

Beginnende geletterdheid

- prentenboeken en voorleesboeken willen meelesen
- reageren op verhalen en boeken, interesse tonen in het verhaal en het boek
- krabbeltekeningen maken in de zin van 'doen alsof' schrijven

Specifieke kennis en vaardigheden

- grote en fijne motorische vaardigheden gebruiken
- zelfredzaam zijn
- samen spelen met anderen, materialen met anderen delen, op de beurt wachten

HOREB. EVALUATIE-INSTRUMENTEN. ENTREEPERIODE. 2007

Observatiegegevens van individuele kinderen noteer je in het logboek (bij de plannen en reflecties). Daarna transporteer je die gegevens naar het kinderdagboek (of je plaatst ze meteen in het kinderdagboek). In het bijbehorende portfolio verzamel je enkele informatieve 'producten' van het kind en weergaven van activiteiten: een tekening, een schrijfkraabel, (als het kan) taaluitingen en foto's van spelactiviteiten.

Stand van zaken na drie maanden

De eerste drie maanden in de onderbouw worden afgesloten met een eerste evaluatie. Je weet nu voldoende over het kind om een stand van zaken op te maken over zijn ontwikkeling. De observatiegegevens vul je aan met aandachtspunten die in het formulier staan voor de afsluiting van de entreeperiode. Op basis van dit overzicht maak je plannen voor een vervolgaanbod; daarin besteed je met name aandacht aan die zaken die in de eerste periode en de eerste evaluatie zijn opgeval-

Met het stand van zaken overzicht doe je uitspraken over:

- het schoolleven van het kind, met opmerkingen over:
 - de basiskenmerken: voelt het zich in sociaal-emotioneel opzicht thuis in de groep
 - deelname aan het groepsleven en aan de schoolgemeenschap
 - regelmaat van schoolbezoek en een indruk van de betrokkenheid van ouders of verzorgers
- de ontwikkeling van:
 - spelactiviteiten: rollenspel en constructiespel
 - taalgebruik, woordenschat NT1 en NT2
 - gespreksactiviteiten
 - beginnende geletterdheid

Het is aan te bevelen om het observatiemodel van de entreeperiode ook te gebruiken bij de overstap van een kind naar een andere of volgende groep. Als kinderen nieuw in een groep komen blijken ze na een week of zes de neiging te kunnen vertonen om zich aan te passen aan het gedrag of het niveau van de kinderen waar ze dan mee te maken krijgen. Een leerkracht die daar niet voldoende alert op is zou zich zo kunnen vergissen in de feitelijke mogelijkheden van dit kind.

2 Halfjaarlijkse evaluaties

Twee keer per jaar neem je even afstand van de dagelijkse handelingen en activiteiten, en probeer je overzicht te krijgen over het totale ontwikkelingsproces van elk kind tot zover.

De vragen die je jezelf daarbij voorlegt zijn de volgende:

- wat hebben het onderwijsaanbod en mijn hulp bij dit kind tot nu toe bewerkstelligd; is er sprake van ontwikkeling in de gewenste richting;
- over welke nieuwe handelingsmogelijkheden beschikt dit kind;
- mag ik verwachten dat dit kind het ook in de komende periode goed zal doen, als ik opnieuw in een juist aanbod weet te voorzien;
- zijn er punten van zorg waar ik de komende periode extra alert op moet zijn;
- doen zich aanleidingen voor om dit kind in de leerlingbespreking in te brengen, of om de hulp van interne of externe begeleiders in te roepen?

Je baseert je hierbij voornamelijk op de ontwikkeling van de kernactiviteiten (omdat de doelen van Basisontwikkeling daarin zijn opgenomen). De observatiemodellen bij de kernactiviteiten geven ook hier het houvast.

We stellen de volgende stappen in de procedure voor.

Stap 1. Observatiegegevens raadplegen

Het kinderdagboek en portfolio bevatten aantekeningen over de belangrijke ontwikkelingsmomenten die je met behulp van de observatiemodellen hebt verkregen. De eerste stap is dat je daarmee een stand van zaken opmaakt: een samenvattend overzicht per kernactiviteit. Gebruik de observatiemodellen om de actuele ontwikkeling binnen elk van de kernactiviteiten aan te geven (waar bevindt een kind zich op dat moment). Je geeft ook aan wat de stand van zaken is op het gebied van taal en denken (binnen de betreffende kernactiviteit). Vervolgens ga je na of het kind ook een positieve ontwikkeling laat zien in de brede ontwikkeling en hoe het gaat met de speci-

4 EVALUEREN

fieke vaardigheden (binnen de kernactiviteiten). Hiervoor gebruik je nu ook de rubrieken D en E van de observatiemodellen.

De actuele ontwikkeling van de activiteiten, taal-denken en brede ontwikkeling beschrijf je in het kort, met behulp van de begrippen die daarvoor in de observatiemodellen worden aangereikt. Met een (digitale) markeerstift of onderstreping kun je de actuele ontwikkeling in het observatiemodel aangeven; daar voeg je een korte beschrijving aan toe die iets zegt over de zone van naaste ontwikkeling (zie het praktijkvoorbeeld). De specifieke vaardigheden kun je aankruisen of afvinken.

Meestal is er op deze manier voldoende informatie voorhanden om, eventueel in overleg met een collega of intern begeleider, bovengenoemde vragen te kunnen beantwoorden.

Mochten er hiaten zijn in de beschikbare informatie, dan ga je verder met stap 2.

Een voorbeeld:

In het stand van zaken overzicht arceert of streept de leerkracht de actuele ontwikkeling aan (hier bevindt dit kind zich nu).

2 Constructiespel en beeldende activiteiten en taal

Spelontwikkeling. a. *Manipuleren en experimenteren.* b. *Ontdekken en benoemen dat het iets geworden is.* c. *Iets opzettelijk maken.* d. *Precieze constructies maken.*

Taal-denken. *Benoemen en beschrijven. Vergelijken, vooruitdenken, beredeneren. Plannen maken, voorstellen, beredeneren en motiveren. Schematische voorstellingen gebruiken, controleren.*

Constructiespel en beeldende activiteiten

F. kiest heel af en toe de bouwhoek of constructieve activiteiten. Ze maakt eenvoudige constructies. Ze heeft van tevoren nog niet duidelijk voor ogen wat ze gaat maken. Gaandeweg wordt dat steeds duidelijker. Bij het eindresultaat maakt ze graag gebruik van spelverrijkmateriaal, dat maakt het wat levendiger. Ze kan er heerlijk mee spelen, gebruikt haar fantasie in het spel. Tekenen en knutselen doet ze graag. Haar tekeningen krijgen steeds duidelijker vormen en structuur. Knutselen vindt ze heerlijk, ze vindt het wel handig om een bepaalde richtlijn te hebben.

Een andere leerkracht maakt deze stand van zaken op over lees-schrijfactiviteiten:

4 Lees-schrijfactiviteiten

a. *Schrijven in spel.* b. *Lezen in spel.* c. *Zelf teksten schrijven.* d. *Zelf teksten lezen*

Taal-denken: *Verhaal vertellen. Verhalen navertellen en van commentaar voorzien. Functies van gedrukte taal begrijpen en verschillende tekstvormen gebruiken. Geletterde vaktaal gebruiken.*

Toont veel initiatief, maakt veel gebruik van het aanbod. Wil altijd verhaal bij tekening of maakt er zelf thema-woorden bij. Herkent letters snel. Plakt in goede richting letters tot woord. Met zelf schrijven begint hij regelmatig verkeerd: opletten! Kent s-k-p-z-m-w-o; wil deze perse in een doosje. Schrijft zelf briefjes met hoofdletters; zegt dat hij het briefje nog niet kan lezen. Omdat hij zelf veel initiatieven neemt laat hij zien waar ik wat mee kan, wil hem zo begeleiden.

Veel interesse voor boeken en goede gespreksdeelname. Laat boekentaal horen.

Stap 2. Aanvullende observaties

Als het aan voldoende gegevens ontbreekt, is het van belang om extra observaties te plannen.

Benut daarvoor het reguliere aanbod binnen het thema dat aan de orde is en kies een activiteit die de meeste mogelijkheden biedt dat het kind laat zien wat het al kan, wat het bijna kan en waar de motivatie ligt. Als het om taal en woordenschat gaat is de verteltafel meestal een geschikte activi-

En ook nu geldt dat contact met het kind en meedoen met de activiteit de beste kansen bieden om meer over de taal en de gedachten van het kind te weten te komen.



Opmerkingen over brede ontwikkeling: Actief zijn, initiatieven nemen en plannen maken. Samenspelen en samen werken. Uiten van ervaringen, gevoelens en voorstellingen. Zelfsturing tijdens het spel en reflectie op activiteiten.

2 Constructiespel en beeldende activiteiten en taal

Spelontwikkeling. a. Manipuleren en experimenteren. b Ontdekken en benoemen dat het iets geworden is. c. Iets opzettelijk maken. d. Precieze constructies maken .

Taal-denken. Benoemen en beschrijven. Verglijken, vooruitdenken, beredeneren. Plannen maken, voorspellen, beredeneren en motiveren. Schematische voorstellingen gebruiken, controleren.

Opmerkingen over brede ontwikkeling in het spel. De wereld verkennen. Voorstellingsvermogen en creativiteit. Onderzoeken, redeneren en probleemoplossen

3 Gespreksactiviteiten

Ontwikkeling gesprek: a. Communiceren gericht op voorwerpen, hier en nu. b. Overstijgt hier en nu. c. Persoonsgericht d. Vaktaal gebruiken.

Taal-denken: Woorden geven aan ervaringen, gevoelens, gedachten. Woorden geven aan wat het wil weten en onderzoeken. In taal verbanden leggen, voorspellen en reflecteren.

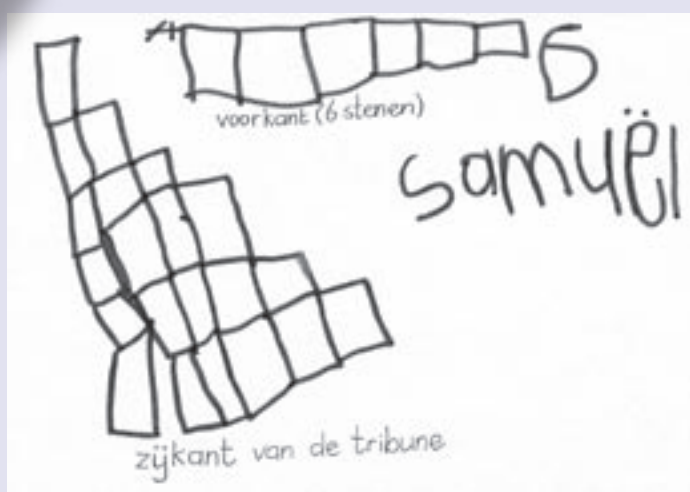
Een voorbeeld (Van Essen 2002):

Deze activiteit laat veel zien van reken-wiskundeontwikkeling en schematiseren:

- De brede ontwikkeling is eveneens te volgen:

- de onderlinge communicatie, samen onderhandelen, redeneren en problemen oplossen
- de sociale vaardigheden: inleven in de betekenissen en wensen van de ander, je duidelijk kunnen maken, elkaar helpen

4 EVALUEREN



Stap 3. Speciale observaties

Het kan ook zijn dat er, ondanks de aanvullende observaties, nog onzekerheid of twijfel bestaat over de ontwikkeling van het kind. Of dat er reden tot ongerustheid is over de te verwachten effecten van het vervolgaanbod en van je begeleiding. Dan is het moment aangebroken voor een derde stap in de procedure.

In dit geval zet je observatiemiddelen in die op een specifiek aspect van de ontwikkeling of van leerprocessen ingaan. Bijvoorbeeld op het gebied van de basiskenmerken, van taal en lees-schrijf-ontwikkeling, van zelfsturing of motoriek.

Om een meer gedetailleerd inzicht in specifieke ontwikkelingsaspecten te krijgen is het soms nuttig om gestandaardiseerde observatie-instrumenten of toetsen in te zetten (bijvoorbeeld uit het Cito-leerlingvolgsysteem). Bij de interpretatie van de uitslagen is het wel van belang de draad van Basisontwikkeling vast te houden! Specifieke kennis en vaardigheden zeggen immers lang niet alles over de totale ontwikkeling.

Deze derde stap zet je bij voorkeur niet in je eentje; de vraag welke meer gedetailleerde informatie je over bepaalde kinderen nodig hebt, hoe je die verkrijgt en wat je ermee doet, hoort tot het 'zorgbeleid' van de school. Met dat beleid spreekt de school zich uit over de manier waarop wordt omgegaan met verschillen tussen kinderen en met speciale aandacht en zorg voor individuele kinderen. Dat geldt dus zeker voor kinderen van wie je vermoedt dat er ontwikkelings- of leerproblemen in het geding zijn. In het interne overleg wordt besproken of er bijvoorbeeld diagnostisch onderzoek nodig is.

3 Gebruik van toetsen

Gestandaardiseerde toetsen

De vraag hoe wordt omgegaan met toetsen in de onderbouw hoort bij het beleid van de school. Horeb bevat geen gestandaardiseerde toetsen en in Basisontwikkeling wordt daar om verschillende redenen ook weinig gebruik van gemaakt. Een reden is dat gestandaardiseerde toetsen los staan van een 'programma' of een visie op onderwijs. Ze willen juist uitspraken over ontwikkeling en leren doen die programma-onafhankelijk zijn. Er zijn ook nauwelijks toetsen die de brede ontwikkeling in beeld brengen. De meeste toetsen zijn vooral bedoeld om de vaardigheden van kinderen te meten (de Cito toetsen). De moeilijkheid daarvan is dat ze alleen een momentopname laten zien van wat een kind wel of niet kan met de opdrachten die worden voorgelegd. Waarom het kind een fout maakt wordt niet nagegaan. Dezelfde toets kan een volgende dag een geheel andere uitkomst hebben. Je leert er dus weinig uit over de actuele ontwikkelingsmogelijkheden van een kind en nog minder over een relevant aanbod voor dit kind.

Een extra bezwaar is dat de uitkomst van een toets een stempel drukt op het kind; het wordt vergeleken met de uitkomsten van andere kinderen en het krijgt daarmee het etiket van achterblijver als het lager scoort dan leeftijdgenoten. Daar zijn gestandaardiseerde toetsen ook voor gemaakt: kinderen binnen eenzelfde leeftijdsgroep met elkaar te vergelijken. Voor kinderen die (te) laag scoren worden bovendien speciale hulpprogramma's aanbevolen: programma's die vooral op het inoefenen van losse vaardigheden zijn gericht. Zo worden kinderen al op jonge leeftijd 'geëtiketteerd' als een kind met achterstanden of ontwikkelingsproblemen, en als zodanig behandeld. Het gevolg daarvan is dat een kind weer lager gaat scoren.

Toetsen pretenderen ook nogal eens veel meer dan ze waar maken. De woordenschattoets van het Cito meet bijvoorbeeld alleen de passieve woordenschat. De actieve woordenschat en het gebruik van spreektaal in de communicatie met anderen, vallen er buiten. Voor de toets Ordenen geldt precies hetzelfde.

Een toets is niets meer en niets minder dan een middel om bepaalde vaardigheden te controleren. Als die vaardigheden op dat speciale moment (nog) geen prioriteit hebben in het onderwijsaanbod, zegt de uitslag dus niets over de effecten van het onderwijs.

Toetsen gebruiken in plaats van Horeb observatie-instrumenten kan dus niet. Wel kan een bepaalde toets nuttig zijn als *een aanvulling* op evaluaties met Horeb, als een controle voor je zelf. Zo worden AVI toetsen wel ingezet om de leesvorderingen van kinderen te vergelijken met je eigen bevindingen. Er zijn situaties waarin leerkrachten behoefte hebben aan een dergelijke controle; vaak omdat ze zekerheid zoeken of ze wel op de goede weg zijn. Je kunt met dat doel ook een NT2 toets (de Tak toets) inzetten om vast te stellen wat NT2 kinderen in die context kunnen.

Of gestandaardiseerde toetsen gebruikt worden of niet bepalen wij natuurlijk niet, dat besluiten scholen zelf. Directies zien zich nogal eens voor het dilemma geplaatst of ze moeten ingaan op de inspectie-eis om in de onderbouw Cito-toetsen te gebruiken. In elk geval moet duidelijk zijn dat Cito-toetsen nooit de enige evaluatiemiddelen kunnen zijn omdat ze los staan van het onderwijsaanbod en dus geen conclusies voor een vervolgaanbod voortbrengen. Van Oers heeft overigens in zijn onderzoek kunnen vaststellen dat leerkrachten met Horeb meer te weten komen over ontwikkeling en leren, dan met een gestandaardiseerde toets mogelijk is (Van Oers 2000; Jansen-Vos en Pompert 2007).



4 EVALUEREN

Alternatieve toetsen

De behoefte aan toetsen die een helder beeld geven van de ontwikkelingsstand van een kind op cruciale leerprocessen, onderkennen we zeker. We vinden dat in Basisontwikkeling toetsen zin hebben als ze passen binnen de ontwikkelingsgerichte aanpak van de verschillende leerprocessen. Daarvoor zijn al enkele instrumenten beschikbaar:

Taal en NT2: de leerling in beeld

Er is een evaluatiemodel beschikbaar om in de halfjaarlijkse evaluaties de ontwikkeling van Nederlands als eerste taal en als tweede taal (NT2) in beeld te brengen. Dit model maakt deel uit van *NT2 in beeld. Kwaliteitsinstrument voor leerkracht- en leerlingontwikkeling in de onderbouw* (Pompert 2001).

Dit instrument kan helpen bij een systematische evaluatie van het taalonderwijs aan (meertalige) leerlingen in de onderbouw. Het deel 'de leerling in beeld' gebruiken leerkrachten om de ontwikkeling in beeld te brengen vanaf het eind van de entreeperiode en vervolgens elk half jaar tot eind groep 4.

Met vijf puntsschalen en met een screeningslijst wordt de ontwikkeling op de volgende aspecten van taalontwikkeling/ NT2 gevolgd:

- a taal begrijpen en taal gebruiken
- b woordenschatuitbreiding
- c schrijven
- d lezen

Woordenschat controletaken

Een ander alternatief middel om de opbrengst van een goed woordenschataanbod in beeld te brengen zijn controletaken. De aanleiding voor het ontwerpen van deze taken is het gegeven dat ondanks een goed doordacht aanbod de gestandaardiseerde toetsen niet altijd goed gemaakt worden (Smits e.a. 2004). De woorden van de toets komen dan te weinig overeen met de woorden die bij het thema zijn geleerd. In *Woordenschatontwikkeling* (Klienstra 2003) worden aanwijzingen voor controletaken geboden die beter afgestemd zijn op het eigen aanbod. Op basis daarvan zijn voor Horeb controletaken ontworpen die leerkrachten binnen bij de evaluatie van een thema zelf kunnen ontwerpen en gebruiken (Pompert 2006). Een voorbeeld daarvan is opgenomen bij de evaluatie-instrumenten.

De schrijftaak voor de groepen 3 en 4

Een andere alternatieve toets is De Schrijftaak die ontworpen is om de ontwikkeling van het (ontwikkelingsgerichte) lezen en schrijven in groep 3 en 4 te meten (GION 2000). De Schrijftaak bevat drie taken: één voor eind groep 2 en begin groep 3; één voor eind groep 3 en één voor eind groep 4. De eerste twee taken zijn bij de evaluatiemiddelen te vinden.

De taak voor eind groep 2 - begin groep 3 is gebaseerd op een gedichtje over een jongetje dat graag in een doos speelt. Het is een schrijfofdracht; aan de hand van drie vragen schrijven de kinderen (of ze maken teksten met lettermateriaal) over hun liefste plekje thuis.

De taak voor eind groep 3 gaat over wat je het fijnst vindt om in een dag te doen. Hier krijgen de leerlingen vier vragen om over te schrijven.

Beide opdrachten gaan vergezeld van instructies voor de gebruikers (leerkrachten). Voor wie dat

wil zijn ook de criteria te vinden om de scores te kunnen bepalen. Je kunt de resultaten van je eigen groep ook nog vergelijken met de scores van de onderzoeksgroep. Raadpleeg daarvoor de *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht lezen. Lesportretten en leerresultaten* van Harskamp en Suhre (2000).



Narratieve competentie

Er zijn ook toetsen in ontwikkeling die de 'narratieve vaardigheden' van kinderen in beeld brengen (Poland 2007). Met 'narratief' wordt de 'verhalende' vaardigheid bedoeld, het vertellen of schrijven over gebeurtenissen, ervaringen, verhalen. Het 'verhalen' met gebruik van taal vraagt om veel meer taalvaardigheden dan alleen de woordenschat waarover een kind beschikt. Bovendien is deze toets afgestemd op de woordenschat en vaardigheden die kinderen in de context van een thema leren. De toets voor de groepen 1 en 2 en voor groep 3 en 4 worden aan de evaluatie-instrumenten van Horeb toegevoegd zodra zij klaar zijn.

4 Rapportage en overdracht

Contacten met ouders

De evaluatiegegevens spelen een belangrijke rol in contacten met ouders over de ontwikkeling van hun kind. De kinderdagboeken en portfolio's zijn hierin onmisbaar.

Tijdens de informele contacten, bij het brengen en halen van de kinderen, is het prettig als ouders een kijkje kunnen nemen in het portfolio van hun kind. Als dat tijdens die informele momenten uitkomt, kun je ook wat vertellen bij de inhoud van portfolio zodat ouders wellicht gaan herkennen wat hun kinderen doen en wat ze daarvan kunnen leren. Gedeeltes uit het portfolio worden in ieder geval gebruikt bij de geplande oudercontacten. Ze vormen een bron om over de ontwikkeling van het kind met elkaar van gedachten te wisselen en ervaringen te delen.

4 EVALUEREN

Met het kinderdagboek ga je minder openlijk om. Daarin bevinden zich gegevens en interpretaties van activiteiten die voor je onderwijs van belang zijn. Het is beter om er gedeeltes uit te halen die wel informatief voor ouders kunnen zijn. Een stand van zaken overzicht levert de meest actuele informatie, maar ook dat model is niet voor ouders ontworpen. Op basis van die stand van zaken kun je wel een verslag maken dat je in oudergesprekken gebruikt. Als je daar voorbeelden uit het portfolio bij betreft maak je heel concreet wat er over de ontwikkeling van een kind te vertellen is.

Voorbeeld rapportage aan ouders over tweede halfjaar groep 3

Basissenmerken

Nieuwsgierig zijn, zelfvertrouwen hebben, vertrouwen hebben in je omgeving.

I is een lief en vrolijk meisje. Ze vindt het leuk om nieuwe dingen te leren en ze stelt goede vragen.

Bij nieuwe dingen is I nog steeds wat onzeker en heeft ze bevestiging van de juf nodig.

Zij doet goed mee met de thema's in de klas en tijdens kringgesprekken heeft ze een actieve rol. I vindt het leuk om met 'grote' mensen gezellig te kletsen.

Brede ontwikkeling

Plannen maken, zelfkeuzes maken, nadenken over eigen gedrag, met argumenten iets vertellen, problemen oplossen, hoe ga je met anderen om, hoe is het contact met de leerkracht, samen praten, belangstelling tonen voor de omgeving.

I speelt meer met de kinderen in de klas. Tijdens de pauze is ze bijna nooit meer alleen. Ze geniet zichtbaar van het samen spelen met haar klasgenootjes.

I kan goed samenwerken en samen spelen met andere kinderen. Soms is ze nog een beetje afwachtend. Ze mag best wat meer voor zichzelf opkomen.

In de kring wil I vaak wat vertellen. Soms wil ze zoveel tegelijk vertellen dat ze een beetje te snel gaat praten. I vindt het ook leuk om tijdens het werken nog even te komen kletsen met de juf of met klasgenoten. Dit gaat soms ten koste van haar werktempo.

Specifieke ontwikkeling

Taal

I leest al veel woorden in één keer, ook woorden met meerdere medeklinkers naast elkaar zoals klas of bank. Ze wijst met haar vinger mee als ze leest.

Haar tempo ligt nog een beetje te laag, maar I oefent veel en ze gaat vooruit. Ze leest erg nauwkeurig. In haar eigen teksten vergeet I soms woorden of letters. Wanneer we de tekst samen verbeteren, kan ze het foutloos overschrijven.

Schrijven

I maakt een goede schrijfbeweging bij de lusletters. Ze vindt dit soms nog wel een beetje moeilijk, maar ze doet heel goed haar best.

In haar werkverzorging moet ze af en toe wat extra gestimuleerd worden. Daarna gaat dit meestal prima.

Rekenen-wiskunde

I is nog steeds geïnteresseerd in rekenen. Ze weet goed hoe ze een som moet oplossen. Met behulp van het rekenrek kan I goed optellen en aftrekken.

I's tempo ligt bij rekenen laag. Wanneer ik met haar een afspraak maak, laat ze zien dat ze haar werk gewoon af kan krijgen!

verslag groep 3
tweede half jaar

HOREB, VOORBEELDEN, RAPPORTAGE

Gymnastiek

In de afgelopen periode heeft I zich ontwikkeld op het gebied van balspelen. Zo begrijpt ze een ingewikkeld spel als slagbal goed. Ze houdt zich aan de regels en wijst anderen hier ook op. I kan nog schrikken van de bal en heeft nog moeite met stuiten, gooien en vangen van de bal. Tijdens het klimmen en klauteren blijft I wat angstig. I doet al gemotiveerder mee, maar ze blijft snel moe en geeft snel op. Ze vindt het moeilijk om zich soepel te bewegen. Het zou goed zijn wanneer I op een leuke sport gaat!

Expressie: Muziek, drama, beeldende vorming

I vindt het heerlijk om te zingen en dansen in de klas. Tijdens het kiezen vindt zij het leuk om te knutselen en te tekenen. Ze kan fantasie en creativiteit goed laten zien in haar werk. Ze heeft een mooi sportshirt ontworpen.

Aandachtspunten

I gaat over naar groep 4.

In de vakantie is het belangrijk om te blijven oefenen met lezen.

Veel succes volgend jaar en een hele fijne vakantie.

Basisschool De Mijlpaal. Op basis van Horeb 1998/2001.

verslag groep 3
tweede half jaar

HOREB, VOORBEELDEN, RAPPORTAGE

Overdracht naar een volgende groep

In de overdracht van kinderen naar een volgende groep kunnen overdrachtsmodellen een uitkomst zijn. Dat is bijvoorbeeld het geval als peuters de overstap gaan maken van een (ontwikkelingsgerichte) peutergroep (al dan niet binnen het schoolgebouw) naar de basisschool. Voor dit doel is een overdrachtsmodel ontworpen.

In de onderbouw bevatten kinderdagboeken informatie voor de ontvangende leerkrachten van een volgende groep. Ze kunnen daarmee, en met het laatste stand van zaken overzicht, een beeld krijgen van de basisenmerken, de brede ontwikkeling en van specifieke kennis en vaardigheden. Soms vinden teams het prettig om voor bepaalde onderdelen een overzichtje te hebben van overdrachtsgegevens. Zie bijvoorbeeld het formulier met gegevens over de ontwikkeling van geletterdheid bij de overgang van groep 2 naar groep 3. De leerkracht van groep 1-2 vult het formulier in en geeft aan of het van belang is om direct het hele kinderdagboek door te nemen of dat dit niet nodig is. De leerling schrijft zelf zijn naam op het formulier; de leerkracht schrijft hier eventueel haar commentaar bij. In een overdrachtsgesprek wordt het formulier toegelicht en eventueel nog aangevuld met een eigen tekst van de betreffende leerling.

Groepsovergang binnen de onderbouw

Er zijn scholen die extra zorg besteden aan het volgen van leerlingen om verantwoorde beslissingen over de groepsovergang te nemen. Een voorbeeld daarvan is een protocol dat is ontworpen om op tijd te kunnen signaleren of er kinderen zijn die het moeilijk kunnen krijgen in een volgende groep. Het protocol voorkomt dat onterecht of te laat overwogen zou worden een kind langer in de kleuterbouw te houden, zoals voorheen nog wel gebruikelijk was (Van Oenen 2007).

Ontwikkelingsgerichte scholen kiezen organisatievormen die een continue ontwikkeling van alle kinderen bevorderen. Zij worden dus niet door leeftijdsgrenzen of toegangsvereisten belemmerd in de overgang naar volgende groepen. De Horeb instrumenten bieden voldoende houvast om de ontwikkelingsvoortgang goed in het oog te houden. De speciale aandachtspunten voor de overgang naar de leeractiviteit en voor het leren lezen kunnen hier hun diensten bewijzen (zie ook het activiteitenboek).



5 LEREN WERKEN MET HOREB

1 Beginnen bij het begin

Werken met Basisontwikkeling is werken met Horeb. Het één kan niet zonder het ander. Sommige leerkrachten denken dat Horeb alleen een observatiesysteem is. Dat is een misvatting. Goed onderwijs, volgens de ideeën van Basisontwikkeling, begint bij een goed onderwijsaanbod. Want wil je iets kunnen zeggen over de vraag of kinderen zich goed ontwikkelen, dan zul je er eerst voor zorgen dat ze kunnen deelnemen aan betekenisvolle activiteiten en inhouden, zodat ze actief, betrokken en geïnteresseerd zijn. Dan krijg je zicht op wat ze al graag doen en (bijna) zelfstandig kunnen.

Je doet mee met de activiteiten van de kinderen zodat je in het contact dat zo ontstaat, ook hun ideeën, gedachten, verlangens, redeneringen en taalvaardigheden kunt uitlokken.

Goed onderwijs begint daarom bij een spelgeoriënteerd aanbod. Planmatigheid, doelgerichtheid en systematiek zijn samengebracht in het thematiseren. Dat begint met het ontwerpen van het aanbod: themakeuze, voorbereiden van samenhangende thema's en activiteiten, plannen maken en plannen bijstellen. Daar is het activiteitenboek voor bestemd, het eerste deel van Horeb. Werken met Basisontwikkeling is daarom van meet af aan werken met het activiteitenboek.

Als het gaat lukken om betekenisvolle en interessante activiteiten te ontwerpen, ontstaat al gauw de behoefte om meer over de kinderen te weten. Want wil je achterhalen welke inhouden en activiteiten betekenisvol zijn (of kunnen worden), dan moet je dicht bij de kinderen zijn, interacties aangaan, meedoen met activiteiten. Je lokt hun acties en reacties uit, je let goed op en je maakt aantekeningen. Dát is observeren en registreren! Het begin is er. En pas dan kun je zinvol evalueren en conclusies trekken over de effecten van je aanbod en over prioriteiten voor een volgend aanbod.

2 Niet alles tegelijk

Naarmate je beter thuis raakt in de kernactiviteiten van Basisontwikkeling ontstaat ook meer behoefte om gedetailleerder te observeren en ontwikkelingssignalen op te sporen. De ontwikkelingsperspectieven en observatiemodellen geven hier steun. Je leert herkennen wat kinderen doen en kunnen en je leert de 'vaktaal' van de observatiemodellen gebruiken omdat die helpt je op de hoofdzaken te richten. Je gaat geleidelijk aan leren om zelf die taal in je aantekeningen te gebruiken.

Dat kost tijd, dat is zeker waar. Maar niet alles hoeft tegelijkertijd! Wat je leert als je met het observeren van bijvoorbeeld spelactiviteiten bezig bent, neem je mee naar weer andere kernactiviteiten.

De pedagogisch-didactische leerkrachtvaardigheden lopen samen op met het thuis raken in de ontwikkelingsgerichte werkwijze. Wie de vijf didactische impulsen kent en toepast bijvoorbeeld, heeft ook meer oog gekregen voor details in het doen en denken van de kinderen. Dan is het gebruik van het logboek een stuk vanzelfsprekender. Je wéét wat bedoeld wordt als het logboekmodel van je vraagt aan te geven wat jouw aandeel in een activiteit is, namelijk gericht nadenken over oriënteren, verdiepen, verbreden enzovoort.

3 Samen leren en samen invoeren

Een leerkracht die in haar eentje met Basisontwikkeling zou willen gaan werken, staat voor een onmogelijke opgave. Deze manier van werken heeft de steun van de directie nodig en moet in de hele onderbouw gedragen en aangepakt worden. Dan werk je samen en bepaal je met elkaar hoe het onderwijs moet worden. Dan leer je met elkaar en van elkaar hoe je dat het beste aanpakt.

Ontwikkelingsgerichte ondersteuning van begeleiders en nascholers helpt. Zij treden op als meerwetende partners, precies zoals je dat als leerkracht voor je kinderen bent. De interne en externe begeleiders en nascholers helpen je om plannen te maken, niet alleen voor de kinderen in de groep, maar ook voor je eigen ontwikkeling. Samen weet je wat je al goed aankunt en welke volgende leerpunten zich aandienen. Samen creëer je activiteiten in de eigen groep die de beste kansen bieden om te leren en nieuwe vaardigheden te verwerven.

Wees ervan overtuigd: met Horeb werken kan iedereen leren. En samen leer je beter dan in je eentje.



6 EEN NIEUWE HOREB

Inhoudelijk is een aantal wijzigingen aangebracht om nog beter met Basisontwikkeling en met Horeb te werken. Zo zijn de observatiemodellen ook in een versie met voorbeelden gemaakt zodat je in het begin steun hebt aan de voorbeelden. Enkele observatiemodellen zijn aangepast. In het activiteitenboek zijn didactische middelen opgenomen, zoals de vijf impulsen en de didactiek van de verteltafel. Je kunt deze geheugensteuntjes nu met een muisklik oproepen. Op veel plaatsen zijn voorbeelden uit de praktijk vermeld die je meteen kunt oproepen om verheldering te vinden of inspiratie op te doen.

In de tijd van de internetrevolutie beschikken steeds meer scholen over moderne computers en zijn leerkrachten steeds handiger in het gebruik hiervan. Het wordt gemakkelijker om bijvoorbeeld digitale foto's en zelfs filmpjes te maken en op te slaan.

Dit biedt natuurlijk nieuwe mogelijkheden voor Horeb en daarom is een digitale versie ontwikkeld die benaderbaar is vanaf de site www.horeb-po.nl. Met de nieuwe editie van Horeb krijgt de gebruiker een (papieren) handleiding, een inlogcode voor de site, toegang tot instrumenten en modellen en praktijkvoorbeelden van instrumenten. Via internet kun je dan aan de slag met je eigen Horeb versie. Je kunt vanaf de site de instrumenten en de digitale versie van de handleiding bekijken en downloaden.

Het voordeel van de digitale versie van Horeb is dat je op de site meteen kunt doorklikken naar de instrumenten en de voorbeelden die in de tekst genoemd worden. Een ander voordeel is dat er in de loop van de tijd instrumenten en praktijkvoorbeelden toegevoegd worden, waar je meteen gebruik van kunt maken.

Het belangrijkste doel is wel dat het werken met de Horeb instrumenten en modellen gemakkelijker wordt. In de volledig gedigitaliseerde Horeb kun je bijvoorbeeld zelf eenvoudig een (leerlingen)groep aanmaken, daar leerlingen aan toevoegen of eruit verwijderen. Duo-collega's en interne begeleiders kunnen met behulp van een wachtwoord elkaar toegang geven tot een bepaalde groep of leerling en zo de samenwerking bevorderen.

Je hebt extra mogelijkheden, zoals het invoegen van foto's en PowerPointpresentaties in het kinderdagboek. In de toekomst zal het ook mogelijk zijn om filmfragmenten in te voegen. Zo hoef je werk van kinderen niet eerst te beschrijven. Je voegt de foto in en daaronder kun je observatiegegevens schrijven. Ook een presentatie met geluid kun je zelf invoegen zodat je iets kunt vertellen over bijvoorbeeld mondelinge taal en gespreksactiviteiten van een kind. Daarnaast is er de mogelijkheid om teksten te knippen en plakken vanuit het logboek naar het kinderdagboek, zodat je niets dubbel hoeft te schrijven. Bij het registreren in het kinderdagboek is het gemakkelijker dan voorheen om de observatiemodellen er nog eens bij te pakken zodat je volgens vaste aandachtspunten observaties kunt noteren zonder dat je steeds hoeft te bladeren. Je opent nu veel sneller een scherm met het observatiemodel.

In het activiteitenboek kun je in themaboeken de planningen per thema opslaan, met alle bronnen die je bij de uitvoering hebt gebruikt of geraadpleegd, aangevuld met reflecties en de evaluatie van het thema. Zo bouw je een eigen archief op waar je nog eens terug kunt kijken bij de planning van volgende thema's.

De digitale Horeb is simpel toepasbaar zodat je als leerkracht gestimuleerd wordt om het te gebruiken zonder steeds tegen technische problemen aan te lopen. Het systeem is verdeeld in mappen zoals we die tot nu toe al kennen en zoals die in deze handleiding voorgesteld worden: het activiteitenboek, observatiemodellen, registratiemodellen en evaluatie-instrumenten. Natuurlijk blijven de lege formulieren net als de ingevulde exemplaren te downloaden en te printen voor mensen die toch (ook) graag een papieren versie willen hebben.

Dit is een kleine greep uit de mogelijkheden van de nieuwe Horeb. Ga er vooral zelf mee aan de slag en probeer alles uit.

Naast deze globale toelichting komt er bij de digitale versie een technische handleiding die de gebruiker wegwijs maakt in het werken met het digitale systeem.



LITERATUUR EN BRONNEN

- Aalsvoort, G.M. van der, A.M. van Tol en M. Thomeer-Bouwens (2002). *Zorg bij jonge risicokinderen*. Universiteitsdrukkerij, Leiden.
- Aalsvoort, G. M. van der (2003). (Van) samen spelen kun je leren. In: *De wereld van het jonge kind*, november 2003.
- Barendse, J. (2000). *Toetsen van betekenis*. Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Baekel-Kan, M. van (z.j.) *Werken met de verteltafel*. De Activiteit, Alkmaar.
- Essen, J. van (2002). Bouwen in samenhang. Een theater in groep 1-2. In: *Zone*, mei/ juni 2002.
- Fijma, N. en J. Toepoel (2002). Horeb: systematisch zoeken met een goed kompas. In: *Zone*, mei 2002.
- Fijma, N. (2007). Reken-wiskundeactiviteiten observeren. Meer dan vak- tussendoelen alleen. In *Zone*, maart 2007.
- Harskamp, H. en C. Suhre (2000). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht lezen. Lesportretten en leerresultaten*. GION, Groningen.
- Heuvel-Panhuizen van den H. en K. Buys (red.) (2004). *Jonge kinderen leren meten en meetkunde. Tussendoelen Annex Leerlijnen*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Hoogenberg, A. (2006). Groep 1-2 leert wiskunde! Rekenen en wiskunde in het thema 'Ziek zijn'. In: *Zone* 2, 2006.
- Janssen-Vos, F. (2007). De overgang naar groep 3 als onwrikbaar bolwerk. In: *Zone*, maart 2007.
- Janssen-Vos, F. en B. Pompert (2002). Werken aan kwaliteit met Horeb. In: *Zone*, maart 2002.
- Janssen-Vos, F. en B. Pompert (2007). De nieuwe Horeb. Nog beter werken aan Basisontwikkeling. In: *Zone*, maart 2007.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.
- Oenen, S. van (2007). Hoe verdwijnt de kleutergroepverlenging op De Avonturijn? In: *Zone*, maart 2007.
- Oers, B. van (2000). Het oog van de meester (m/v). In: *De wereld van het jonge kind*, januari 2000.
- Oers, B. van en B. Pompert (1991). Kijken naar kleuters: ontwikkelingsgericht observeren. In: *Vernieuwing*, 7/ 1991.
- Oers, B. van, F. Janssen-Vos en T. Schiferli (2002). *Jonge kinderen in risicosituaties. Enkele bijdragen vanuit de ontwikkelingsgerichte pedagogiek aan theorie en praktijk*. APS/ Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Pompert, B. (2001). *NT2 in beeld. Kwaliteitsinstrument voor leerkracht- en leerlingontwikkeling in de onderbouw*. Stichting Onderwijsvoorrang Zaanstad, Hogeschool Alkmaar en APS, Utrecht.
- Pompert, B. (2003). Thematiseren: samen zinvol onderwijs maken. In: *De wereld van het jonge kind*, maart 2003.
- Pompert, B. (2006). Zoeken naar het juiste woord. In: *De wereld van het jonge kind*, juni 2006.
- Pompert, B. (2006) *Controletaken woordenschat binnen thema's*. De Activiteit, Alkmaar.
- Smits, M., S. Bacchini, C. van den Broek en H. Pot (2004). *De taalkijkwijzer. Een overzicht van doelen voor mondelinge en schriftelijke taal voor VVE gekoppeld aan leerling- en leidster/leerkrachtgedrag*. SLO, Enschede.
- Steyn, H. (2006). Met Horeb leer je ontwikkelingsgericht werken. In: *Zone*, juni 2006.
- Suhre, C. (2001). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht reken-wiskundeonderwijs. Continuïteit in het reken-wiskundeonderwijs in de groepen 3 en 4*. GION, Groningen.
- Tuindorp-Thijsseschool (2004). *Omgaan met verschillen en integrale leerlingzorg op de Tuindorp-Thijsseschool*. De Activiteit, Alkmaar.
- Treffers, A. (red.) e.a. (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen Annex Leerlijnen. Hele getallen in de onderbouw*. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Literatuur over Basisontwikkeling

- Bacchini, S., M. Kruithof, B. Pompert en F. Janssen-Vos (1998). *De voeten van de kip schminken. Tweede-taalverwerving in Basisontwikkeling*. APS, Utrecht.
- Fijma, N. en H. Vink (1998). *Op jou kan ik rekenen. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor rekenen en wiskunde in groep 3 en 4*. Van Gorcum, Assen, 1998.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F. en B. Pompert (2001). *Startblokken van Basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en jongste kleuters*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F. en B. Pompert (2002). *Horeb voor Startblokken*. APS, Utrecht.
- Janssen-Vos, F., B. Pompert en H. Vink (1991). *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F., B. Pompert en H. Vink (2002). *Invoeringsplan Startblokken-Basisontwikkeling. Langs twee sporen in drie stappen*. APS, Utrecht.
- Janssen-Vos, F. en T. Schiferli (1991). *Kringactiviteiten*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F., B. Pompert en T. Schiferli (1998/ 2001). *Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. De Horeb map*. APS, Utrecht.
- Knijpstra, H., B. Pompert en T. Schiferli (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Van Gorcum, Assen.
- Nellestijn, B. en F. Janssen-Vos, F. (2005). *Het materialenboek. Een rijke leeromgeving in de onderbouw*. Van Gorcum, Assen.

Zie verder voor een overzicht van publicaties over Ontwikkelingsgericht Onderwijs: www.de-activiteit.nl en info@de-activiteit.nl

