

Toolkit voor invoering Startblokken en Basisontwikkeling

Inleiding

Deze toolkit is de start van een online databank, waarin De Activiteit mooie praktijken van de invoering én uitvoering van Startblokken en Basisontwikkeling gaat onderbrengen. De databank zal gaan fungeren als een rijke bron voor met name trainers en nascholers Startblokken en Basisontwikkeling. Voor goede nascholing is het van belang om kennis te hebben van de ideeën en achtergronden van de ontwikkelingsgerichte benadering van jonge kinderen en professionals, die ten grondslag liggen aan Startblokken en Basisontwikkeling. Daar begint deze toolkit mee. Vervolgens wordt ingegaan op de bijbehorende aanpak van professionalisering, die natuurlijk ook ontwikkelingsgericht is. Wat dat inhoudt beschrijven we in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 wordt een beeld geschetst van enkele invoeringsvarianten op hoofdlijnen.

Deze toolkit richt zich op iedereen die betrokken is bij het professionaliseren van pedagogische medewerkers (pm'ers), peuterleidsters, onderwijsassistenten en leerkrachten in de onderbouw van de basisschool, en/of bij de invoering van Startblokken en Basisontwikkeling. Leidinggevenden, onderbouw- en VVE-coördinatoren, interne begeleiders, nascholers, pabodocenten Jonge Kind en trainers krijgen zicht op de praktijk van het invoeren. Wat komt er allemaal bij kijken als je aan de slag gaat met Startblokken en Basisontwikkeling?

In deze toolkit staan veel voorbeelden die laten zien hoe Startblokken en Basisontwikkeling er in de praktijk uitziet en hoe de bijbehorende nascholing eruitziet. De voorbeelden zijn vooral gericht op de kinderopvang en de groepen 1 en 2, en zijn gekozen omdat ze een goed beeld geven van een specifiek element van Startblokken en Basisontwikkeling in de praktijk. Een enkele keer is er ook een voorbeeld opgenomen uit groep 3, zodat de doorgaande lijn zichtbaar wordt.

Er zijn veel boeken, brochures en artikelen over het invoeren en uitvoeren van Startblokken en Basisontwikkeling. In deze toolkit verwijzen we regelmatig naar die bronnen. Een volledig en recent overzicht van de bronnen is te vinden op de website van De Activiteit.

De Activiteit
Augustus 2018

Hoofdstuk 1. Startblokken en Basisontwikkeling: De derde weg

Een nascholer aan het woord over hoe zij als professional in de kinderopvang Basisontwikkeling leerde kennen en zich hierin ging ontwikkelen:

“Toen ik met Basisontwikkeling begon, wist ik er niets van af. Ik ben het boek Basisontwikkeling en artikelen uit Zone gaan lezen en op bezoek gegaan in een praktijk waar gewerkt wordt met Basisontwikkeling. Voor mij werd helder dat het draait om de 3 B's: Betekenisvolle spelactiviteiten, Brede bedoelingen en een Bemiddelende volwassene, en dat steeds in balans met elkaar. Dat werd voor mij een kapstok om ook andere praktijken te analyseren en na te denken over hoe dat er in mijn praktijk verder uit zou kunnen zien.

In mijn eigen kinderopvangpraktijk merkte ik dat ik het heel leuk vond om samen met kinderen iets te doen. Bij Basisontwikkeling merkte ik dat het niet zozeer ging om lesjes, maar om betekenisvolle activiteiten uit de wereld om onze kinderen heen, zoals de moestuin onderhouden en samen de tafel dekken. Bij deze activiteiten merkte ik dat ik het moeilijk vond om de aandacht van de kinderen vast te houden. Ze gingen allemaal meedoen, maar het lukte me niet om interactie of verdieping op gang te brengen, waardoor iedereen vrij snel zijn eigen plan ging trekken. In de training Basisontwikkeling die ik volgde werd helder dat mijn vraag vooral lag bij mijn eigen pedagogische basis en de manier waarop ik de interactie met kinderen opbouw.” (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 186).

1.1 Startblokken en Basisontwikkeling in een notendop

Startblokken en Basisontwikkeling is een aanpak voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). Deze aanpak is spelgeoriënteerd en gericht op het meedoen in sociaal-culturele activiteiten. Dit houdt in dat kinderen leren meedoen in activiteiten die in onze cultuur van belang zijn, zoals de tafel dekken, naar de dierenwinkel gaan, voetballen of tuinieren. Binnen deze activiteiten is sprake van verschillende rollen die kinderen aan kunnen nemen, aansluitend bij hun interesses. Startblokken en Basisontwikkeling is door het NJI erkend als een theoretisch goed onderbouwde VVE-aanpak.

1.2 Hoe het allemaal begon

Rond 1985, met de komst van de basisschool, ontstaan er felle discussies over het onderwijs aan het jonge kind in de onderbouw van die nieuwe school. Grofweg zijn er twee elkaar uitsluitende opvattingen. De ene groep 'strijdt' voor het vasthouden van de verworvenheden van het kleuteronderwijs, terwijl de andere juist het belang van voorbereidende programma's op groep 3 propageert (Janssen-Vos, 2012). Frea Janssen-Vos en Bert van Oers worden in deze jaren als belangrijke voorlopers gezien, met een andere kijk op wat nodig is in de onderbouw. Hun uitgangspunt is dat de hele onderbouw - kleutergroepen (de nieuwe groepen 1 en 2) en de groepen 3 en 4 - baat heeft bij een nieuwe praktijktheorie waarbij spel en brede persoonsvorming voor alle leerlingen voorop staan. Samen met het veld, bestaande uit leerkrachten, schooldirecteuren, pabodocenten, nascholers en Jonge Kind-specialisten

ontwikkelen zij een ontwikkelingsgerichte benadering: Basisontwikkeling voor de onderbouw. Deze benadering wil een derde weg zijn, waarin de schijnbare tegenstelling tussen een open en kindvolgende aanpak aan de ene kant en programmatische, leerstofgeoriënteerde werkwijzen aan de andere kant wordt overstegen.

Basisontwikkeling koerst op een spelgeoriënteerd werkplan, waarbij professionals kinderen laten spelen in rijke spelsituaties, zij kinderen leren spelen, en zij de zelfgekozen spelactiviteiten van kinderen en de activiteiten die professionals ontwerpen zó kunnen begeleiden dat deze zich verdiepen. De volwassene ondersteunt dus middels spelbegeleiding. De interactie in en rond het spel vormt een brede basis van betekenisvolle leer- en ontwikkelprocessen.

In 2001 resulteert dit werk in VVE Startblokken van Basisontwikkeling. Dit richt zich op een activiteiten aanbod voor kinderen vanaf ongeveer 2,5 jaar. Startblokken krijgt een definitieve plaats in het VVE-beleid en er wordt in steeds meer peuterspeelzalen, voorscholen en kinderopvanginstellingen gewerkt met deze aanpak. Als professionalisering in de kinderopvang een steeds belangrijkere rol gaat spelen, neemt de vraag naar Startblokken toe. Dikwijls is bij de keuze voor Startblokken het belang dat pm'ers hechten aan laagdrempelige educatieve activiteiten die verbonden zijn aan de dagelijkse activiteiten en het spel in de groep, doorslaggevend. Vanaf 2009 verschijnen bij De Activiteit werkboekjes bij Startblokken in de kinderopvang, speciaal voor deze doelgroep. Er wordt een landelijk netwerk opgericht van Startblokkentrainers die betrokken zijn bij de professionalisering van pm'ers, peuterleidsters, onderwijsassistenten en leerkrachten in het hele land. Medewerkers van De Activiteit zorgen ervoor dat zij in samenwerking met dit netwerk, andere nascholingsinstellingen, scholen en kinderopvanginstellingen, Startblokken en Basisontwikkeling blijven verbeteren en doorontwikkelen.

Inmiddels is de ontwikkelingsgerichte aanpak van Startblokken en Basisontwikkeling ook uitgewerkt voor de bovenbouw van de basisschool. De overkoepelende naam voor de aanpak van kinderen tussen 0 en 12 jaar is Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Nieuwe materialen en publicaties worden middels conferenties, werkgroepen, netwerken en studiedagen verspreid.

De 'derde weg'-positie blijft daarbij voor de ontwikkelingsgerichte aanpak de beste weg, omdat bij deze route kind en volwassene op elkaar kunnen rekenen in een samenspel van hoge kwaliteit. En dat door de hele dag heen. Jonge kinderen hebben in hun spel partners nodig, die zo kunnen deelnemen dat de wereld van jonge kinderen verrijkt wordt, en het vertrouwen om daar zelf een steentje aan bij te kunnen dragen bij de kinderen toeneemt.

1.3 De 3 B's: De bouwstenen

Startblokken en Basisontwikkeling wordt vormgegeven vanuit drie belangrijke bouwstenen:

- Betekenisvolle activiteiten
- Brede ontwikkeling
- Bemiddelende rol van de volwassene

Betekenisvolle activiteiten

Betekenisvolle activiteiten zijn spelactiviteiten waaraan kinderen graag deelnemen, waarbinnen ze hun interesse kunnen tonen, ideeën krijgen en intensief bezig zijn. Ze kunnen er met hun hele wezen 'hun ei in kwijt'. Kinderen willen graag activiteiten spelen die ze volwassenen zien doen. In hun spel kunnen ze meer aan dan erbuiten en ze creëren hun eigen wereld (Janssen-Vos & van der Meer, 2017). Door te spelen kunnen kinderen op hun eigen manier meedoen. Betekenisvolle activiteiten zorgen ervoor dat de interesse en betrokkenheid bij het leren wordt vastgehouden.

Dit zien we bij Mels van 3 jaar, die op het speelveld van zijn kinderopvanggroep speelt met allerlei pvc-buizen. Ruim een uur lang is hij aan het rollen en steeds doet hij nieuwe ontdekkingen. Hij merkt dat sommige buizen langzamer naar beneden rollen dan andere. Dat enkele dunne buizen onder het hek door rollen en de dikkere niet. Dat buizen met een zijstukje helemaal niet rollen. Hij gaat er helemaal in op. Als de kinderen even stoppen met spelen om een broodje te gaan eten, kijkt hij met rode wangen en enthousiaste blik naar pm'er Linda en roept: "Gaan we straks weer verder met rollen, Linda?"

We zien dat Mels interesse heeft in de buizen en hier zelf mee speelt. Dit noemen we spontaan spel (Van Oers, 2018). Dit is betekenisvol voor Mels, omdat de materialen waarmee hij speelt 'terug spelen': de buizen rollen (of niet).

Als Mels op een goed moment in zijn spel met de pvc-buizen interesse krijgt voor het verbinden van de buizen, krijgt hij hulp van Linda. Zij ondersteunt hem al pratend en samen handelend bij het opbouwen van een constructie waar zand of water door kan lopen. Zo wordt de 'loodgietersfunctie' van de materialen voor Mels duidelijk.

Linda daagt Mels uit om de buizen aan elkaar te verbinden, zoals loodgieters dat ook doen. Op die manier kan de activiteit uitgebreid worden. Door sociaal-culturele praktijken in te brengen ontstaan er meer kansen voor betekenisvolle activiteiten. Dit zijn praktijken die in de 'echte wereld' te vinden zijn, zoals de dierenwinkel, het verkeer, voetbal of games ontwikkelen. De handelingen in de sociaal-culturele praktijk krijgen diepgang door de ervaringen en kennis van kinderen, maar ook door de inbreng en kennis van de volwassene. Sociaal-culturele praktijken bieden kansen voor het ontwikkelen van 'agency'. 'Agency' verwijst naar het contextspecifieke handelingsvermogen om op een vaardige, verantwoorde, kritische en eigen manier mee te kunnen doen aan specifieke culturele praktijken (Van Oers, 2018). Met andere woorden: kinderen krijgen en nemen ruimte om op een eigen manier deel te nemen aan spelactiviteiten.

Door de buizen aan elkaar te verbinden en er water door te laten lopen gaat de culturele betekenis van de buizen voor Mels leven en zet hij de stap van bewegingsspel naar rolgebonden handelen. Betekenisverlening is dus altijd een actief proces waarin kinderen en volwassenen samen verkennen wat al betekenis heeft en welke betekenissen van handelingen en culturele objecten in het verschiet liggen.

Brede ontwikkeling

In Startblokken en Basisontwikkeling kijken wij naar de ontwikkeling van het hele kind en vermijden het denken in losse doelen en bijbehorende lesjes. Spelactiviteiten van kinderen vormen altijd het eerste motief voor ontwikkelingsstimulering en binnen spel kunnen kinderen alles leren waar ze zin in hebben en wat voor hun deelname aan sociaal-culturele praktijken relevant is. Binnen Basisontwikkeling en Startblokken onderscheiden wij vier belangrijke gebieden voor brede ontwikkeling (Van Oers & Pompert, 2014):

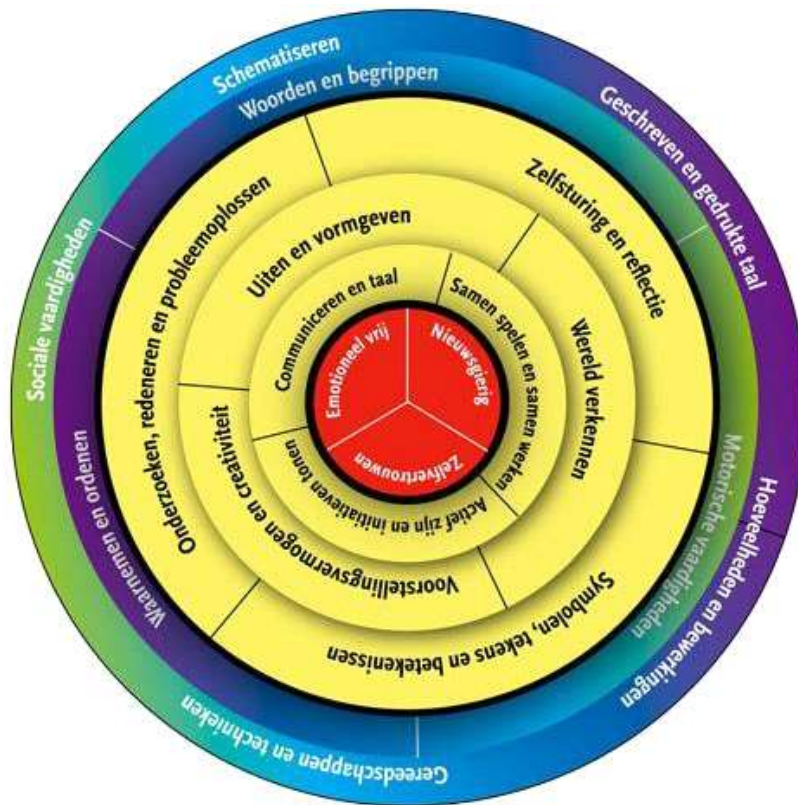
- sociaal-emotionele stabiliteit,
- motoriek,
- communicatie-ontwikkeling,
- denkontwikkeling.

Deze gebieden zijn in doelen uitgewerkt in een doelencirkel (zie volgende pagina).

De doelencirkel is als volgt opgebouwd:

- In de kern gaat het om de basiskenmerken, de voorwaarden om tot leren en ontwikkeling te kunnen komen. Denk aan initiatieven nemen vanuit nieuwsgierigheid, zelfvertrouwen opbouwen in spel en je vrij en veilig durven uiten.
- De brede bedoelingen, in de middelste cirkels, hebben betrekking op communicatie en het gebruik van taal, en executieve functies, als probleemoplossend vermogen, plannen maken en reflecteren.
- In spel heb je ook specifieke kennis en vaardigheden nodig. In de buitenste rand van de doelencirkel bevinden zich deze aspecten, die dikwijls ook relaties hebben met specifieke culturele domeinen of vakgebieden. Denk hierbij aan schematiseren en rekenen/wiskunde, geschreven en gedrukte taal, maar ook het uitbreiden van motorische technieken en woordenschat.

De cirkel zorgt voor samenhang in de doelen. In een rijke spelactiviteit komen de verschillende doelen verbonden aan elkaar in beeld.



Samen de was doen (uit Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 25-26).

In de verticale groep van het kinderdagverblijf gaan Pet en Marin vandaag de was doen. Angelique, de pedagogisch medewerker, heeft deze activiteit voor deze twee kinderen bewust gepland en ontworpen met behulp van de doelencirkel. Ze is benieuwd of ze door deze activiteit de nieuwsgierigheid van de kinderen kan uitlokken. Pet en Marin zijn in de groep vaak wat teruggetrokken en laten nog niet veel van zichzelf zien. Angelique wil observeren wat de kinderen al weten en of ze al samen plannen kunnen maken en dit met elkaar kunnen bespreken. Ook reken-wiskundedoelen, zoals tijdsbesef en hoeveelheden, kunnen in deze activiteit verder worden verdiept. Angelique denkt dat ze wel nieuwsgierig zullen zijn naar zo'n grote machine en dat deze kleine groep een veilige basis vormt om actief mee te doen.

Pet en Marin willen wel eens zo'n grote machine zien. Angelique overlegt met de kinderen wat er mee moet naar de wasmachine. De kinderen lopen direct naar de wasmand en kijken erin. De handdoeken voor de baby's, de schoonmaakdoekjes, theedoeken... alles gaat mee naar de wasmachine. Samen lopen ze de ruimte door en overleggen wat er nog meer mee moet. Pet ziet nog een doekje liggen bij de wastafel en Marin nog een spuugdoekje in de box. Dan naar beneden, de wasruimte in. Er staan twee grote wasmachines. Wat een knoppen! Nu komen de verhalen over de wasmachine thuis. Bij Pet staat de wasmachine op zolder en daar ruikt het altijd lekker. Bij Marin staat het apparaat in de badkamer. Het maakt een hard geluid als ze

gaat slapen. Zo groot als deze zijn de wasmachines thuis niet. Ze laten met hun handen zien hoe groot die van hen zijn.

De was moet er aan de voorkant in en dan gaan ze op zoek naar het waspoeder, dat lekker ruikt. Angelique overlegt met de kinderen hoe het moet met het waspoeder. In een bakje of in een bolletje? Het bakje kunnen ze niet vinden, maar wel een bolletje. Die moet dan tussen de was, zegt Marin. Als alles erin zit mag de machine aan. Hoe lang zou dat duren? Angelique laat zien dat als de wijzer helemaal bovenaan staat op de klok, de was klaar is en uit de machine gehaald kan worden. Weer in de groep rennen de kinderen gelijk naar de andere pedagogisch medewerker en vertellen over de grote machine met een klein bolletje voor de zeep. Voor Angelique een mooie manier om te horen wat deze activiteit voor de kinderen betekend heeft. In deze alledaagse activiteit heeft ze de kinderen uitgelokt een ontwikkelingsstap te maken.

In dit voorbeeld komt een aantal doelen uit de doelencirkel aan bod. Vanuit de kern van de doelencirkel heeft Angelique ingezet op nieuwsgierigheid. De brede bedoelingen zoals onderzoeken, redeneren en probleemoplossend vermogen zien we ook duidelijk terug. Bij specifieke kennis en vaardigheden gaat het om rekenwiskundedoelen zoals het omgaan met tijdsbesef en hoeveelheden.

Bemiddelende rol van de volwassene

Spel wordt in Startblokken en Basisontwikkeling op een specifieke manier benaderd. Hierin staan de inzichten van Vygotskij, Karpov en Van Oers centraal. Spel wordt gezien als een specifieke manier om activiteiten uit te voeren (Van Oers, 2013). Kenmerkend voor deze visie is het idee dat al het spel van kinderen cultureel begrensd is, ook het zelfgekozen en spontane spel, én dat het gevoel van vrijheid en plezier altijd verbonden is aan spanning en regels. Van Oers (2013) werkt deze visie op spel als volgt uit:

- Spel is een activiteit waarin kinderen hoge betrokkenheid en aandacht laten zien. Ze willen en kunnen een eigen wereld creëren.
- Ze voelen zich vrij om eigen invullingen te geven. Spel is hun manier van kijken naar onze wereld.
- Tegelijkertijd ervaren ze dat er regels zijn 'beschreven': culturele regels en regels van de groep waarmee je speelt. Het zijn deze regels waarin zich onze cultuur weerspiegelt. Er zijn vier typen regels:
 - sociale regels die aangeven hoe wij met elkaar omgaan en wat daarin belangrijk is;
 - technische regels die nodig zijn om bestaande objecten te hanteren, bijvoorbeeld: in het bakkersspel het gebruik van de garde en de mixer;
 - conceptuele regels die verbanden laten zien tussen verschijnselen, gebeurtenissen, of die stukjes informatie geven. Bijvoorbeeld: in het bakkersspel het recept gebruiken voor goed beslag of deeg;
 - strategische regels die nodig zijn om ons handelen te sturen, zoals problemen oplossen en plannen maken.

Deze visie op spel heeft consequenties voor de rol van de professionals in het begeleiden van spelactiviteiten. De professional vervult een bemiddelende rol tussen kind en cultuur door:

- na te denken over het inrichten van de speelleeromgeving en het aanbieden van interessante materialen waarover kinderen kunnen beschikken. Hiermee creëert de professional kansen voor het opbouwen van bepaalde sociaal-culturele praktijken en spelactiviteiten;
- te kiezen voor thema's, verhalen en boeken waarin de verhalen, ervaringen en kennis van kinderen een plek krijgen;
- kansen te bieden voor het uitlokken van spontaan spel, dat door kinderen zelf geïnitieerd en uitgevoerd wordt;
- kansen te bieden voor begeleidt spel, waarin de professional zelf meedoet.

Professionals bemiddelen ook bij de overgangen in spel, bijvoorbeeld van manipulerend spel naar rolgebonden handelingen of constructief spel. Door de spelbegeleiding van professionals maken jonge kinderen gemakkelijker overgangen in hun spel en verdiepen ze hun spel, breiden het uit en variëren meer in hun handelen en rollen. Hun spel breidt zich ook in de tijd uit, van enkele minuten tot spel over dagdelen heen.

Er is een baby geboren (uit Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 17-18).

In de huishoek van groep 1 is een baby geboren en dat is duidelijk te zien: er hangen slingers en overall staan spullen voor de baby. Er is een babybedje met een mobile erboven, net zoals Boaz' broertje thuis heeft. Er zijn piepkleine kleertjes en luiertjes, een aankleedkussen, een droogdoek en natuurlijk een badje met een flesje shampoo, zeep, een washandje en een heel zachte handdoek. Maar het allerbelangrijkst is het flesje.

Noor en Sem spelen samen in de huishoek. Noor geeft de baby een flesje. Sem kijkt ernaar, loopt richting de babykamer en maakt zelf een nieuw flesje voor de baby, dat hij aan Noor geeft. Noor geeft het flesje aan de baby en samen leggen ze de baby in bed. Dan gaan ze weer naar de babykamer om een flesje te maken. Ze kijken op het pak en doen wat schepjes in een nieuw flesje en wat water uit de waterkoker erbij. Schudden en klaar! Sem kijkt nog even op het pak, maar draait toch het deksel op het flesje. "Waar keek je naar?" vraagt de leerkracht. Met elkaar bekijken ze nogmaals de achterkant van het pak: drie schepjes staat erop. "Heb je dat gedaan, Sem?" vraagt de juf. Ze lezen het samen goed af op de maatbeker. Het oude flesje wordt weggegooid. Daar zat echt te veel poeder in, straks wordt de baby nog ziek. Sem geeft het flesje weer aan Noor om de baby eten te geven. Daarna doen ze de baby in bad.

Als de baby is afgedroogd en aangekleed, loopt Sem weer naar de babykamer. Hij gaat op zijn knieën zitten en kijkt goed op het pak: drie schepjes en netjes aflezen hoeveel water erbij moet. Deksel erop en schudden, nu zelf naar de baby en het flesje geven. "Nu weet je zeker dat de melk goed is voor de baby, hè Sem?" zegt de juf, en samen geven ze de baby de fles.

Binnen het spel heeft Sem de mogelijkheid om zijn eigen interesse in te brengen: hij vindt het klaarmaken van de fles erg interessant. Op het moment dat de leerkracht vraagt: "waar keek je naar?", wekt ze de leerbehoefte van Sem op. Hij wil het precies weten, en daarvoor is het nodig dat hij kan lezen en meten.

Bij de bemiddelende rol probeert de professional niet alleen zichzelf aan het spel te verbinden, maar ook de kinderen met elkaar. Kinderen hebben elkaar nodig om verder te komen in hun ontwikkeling en in leerprocessen. Ze leren van en met elkaar sociaal vaardig te worden, empathie te ontwikkelen, problemen in spel op te lossen en hun taal en denken te ontwikkelen. De professional zorgt voor interessante spelplekken en activiteiten waar kinderen in kleine groepen kunnen spelen en met elkaar zones van naaste ontwikkeling kunnen creëren. Naast het veelvuldig spelen in kleine groepen is ook het deelnemen aan de grote groep van belang. Samen zijn in de groepskring, bevordert de sociale samenhang in de groep en biedt gezamenlijke momenten voor evaluatie van het spel in de kleine groepen en reflectie daarop.

Het voorbeeld 'Samen spelen in de groep' (uit Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 11-12) illustreert de verbindende rol van de professional:

In de groep bij Angela en Latifa is het rustig. Een paar baby's slapen, dreumes Alie en peuter Ghadiza vermaken zich in het keukentje en spelen daar met de potten en pannen. Ghadiza is de 'moeder' en Alie doet wat zij zegt. Jurriaan van bijna 4 en zijn speelkameraadjes Theis en Isa, beiden 3, maken een tekening voor de dokter waar ze pasgeleden op bezoek zijn geweest. Pedagogisch medewerker Latifa zit op de bank met twee peuters, die zij voorleest.

Lena is een peuter van tweeëneenhalf jaar oud, maar ze weet best hoe je een baby een fruithap kunt geven. Lena zit aan tafel met een leeg kommetje en een lepel bij de hand. Voor haar op tafel staat de baby pop, die in een stoeltje zit. Pedagogisch medewerker Angela zet een kommetje met een fruithap en daarna een wipper op tafel. "Ik ga baby Olaf een fruithap geven." Lena kijkt haar aan en vraagt: "Samen?" Angela reageert hierop met: "Wil jij helpen?" "Ja!", laat Lena luid horen en haar hand gaat naar het kommetje waar de fruithap in zit. "Even wachten, ik ga de baby halen."

Angela loopt naar het speelkleed waar baby Olaf ligt. Ze pakt Olaf op en zet hem in het wippertje op tafel. Olaf lacht. "Kijk Lena, Olaf lacht, hij is blij." Lena volgt met haar ogen de handelingen van Angela. "Gaan we Olaf fruit geven?" vraagt Angela. "Ja", laat Lena weer horen. Ze wijst naar Olaf. "Die", zegt ze erbij. Angela wijst ook naar Olaf en vertelt Lena zijn naam. "Aan Olaf?" "Ja", klinkt het weer uit de mond van Lena. "Hoor je dat, Olaf?", zegt Angela "Lena gaat jou de fruithap geven."

Lena en Angela zitten naast elkaar aan tafel. Voor hen op tafel staat de wipstoel met baby Olaf erin en het babystoeltje met daarin de baby pop. Voor Lena staat het lege kommetje met lepel en voor Angela het kommetje met de fruithap en een lepel erin. Angela kijkt Lena aan. "Ga je Olaf fruit geven?" "Ja", en tegelijkertijd roert Lena met haar lepel in het lege kommetje. Ze brengt de lepel naar de mond van Olaf. "Mmmm, lekker he", reageert Angela. Dan

schept Angela met haar lepel een beetje fruithap uit haar kommetje en geeft Olaf een echte hap. "Mmmm, lekker." Angela draait het wippertje richting Lena. "Wil je het ook proberen?" "Ja." Lena blijft enthousiast. Ze neemt met haar lepel een hapje uit het kommetje van Angela en doet dat in haar kommetje. Ze roert even. Angela pakt de lepel over en geeft Olaf een hapje. "Zoooo, dat vindt Olaf lekker." Angela schuift het babystoeltje met de babypop voor Lena. "geef jij deze baby een fruithapje?", nodigt Angela Lena uit. "Zorg jij voor die baby? Dan zorg ik voor deze baby". Angela wijst bij de laatste woorden naar Olaf. Lena roert een poosje met de lepel in het gevulde kommetje van Angela. Die neemt de lepel over. "Eerst deze baby een hap", zegt ze terwijl ze de babypop een hap geeft. "En nu de andere baby een hap", als ze Olaf een hap fruit geeft. Lena roert met haar lepel in het kommetje van Angela. Angela doet met haar mee. "Lekker hè!"

Door een bemiddelende rol aan te nemen probeert Angela te ontdekken wat Lena interessant vindt en al kan en wat ze wil weten en kunnen. In deze bemiddelde rol verbindt Angela zichzelf en de kinderen aan elkaar door het gebruiken van taal en samen handelen. Door het gedrag te verwoorden: "Zoooo, dat vindt Olaf lekker" en het geven van de fruithap voor te doen verbindt Angela de kinderen aan elkaar en helpt ze elkaars spelgenoten te worden, ook al hebben de kinderen andere ontwikkelingsbehoeftes. Op de dvd 'Startblokken en Basisontwikkeling: een wereld van verschil', scène 2, is dit voorbeeld te zien.

Praktijkvoorbeelden van de bemiddelende rol in de onderbouw:

- In het voorbeeld 'Samen pannenkoeken bakken' (uit Janssen-Vos & van der Meer, 2017, p. 126) verbindt de leerkracht twee kleuters met verschillende ontwikkelingsdoelen met elkaar. Tijdens de activiteit verwoordt één kind zijn meningen en gedachtenstappen hardop denkend. Dat helpt het andere kind bij het focussen op deze specifieke taak. Kinderen in een verschillende fase van ontwikkeling en met een verschillende leerbehoefte helpen elkaar.
- In het voorbeeld 'Een gebroken pols' (Pompert, 2017a, p. 5) is te lezen hoe een leerkracht werkt met kleine en grotere groepen kinderen. Het thema is 'naar de dokter', één van de kinderen vertelt in de grote kring over zijn bezoek aan de dokter. In tweetallen praten de kleuters verder over hun ervaringen met de dokter. De gesprekken roepen allerlei interessante vragen en kwesties op. In de komende periode gaan de kinderen in kleine groepjes antwoorden zoeken op een gekozen vraag of kwestie.

1.4 Vanzelfsprekend meedoen

Startblokken en Basisontwikkeling is voor álle kinderen. De professional zorgt voor betekenisvolle activiteiten waarin er ruimte is voor de verschillen die er tussen kinderen zijn. Daarbij is een rijke speel-leeromgeving waarin alle kinderen zelfstandig kunnen spelen van belang. Als de professional erin slaagt alle kinderen te laten spelen heeft ze tijd en aandacht om kinderen in kleine groepjes gericht te begeleiden en daarbij doelgericht met verschillen om te gaan. In deze kleine groepjes kan ze aansluiten bij hun verhalen en vragen, goede dialogen aangaan en

daarin de mogelijkheden voor verdieping en verrijking van het spel te zoeken. Belangrijk daarbij is dat de professional steeds goed afstemt op de kinderen, door goed te observeren en te luisteren alvorens zich te verbinden aan de activiteit van het kind.

Het gaat om de volgende activiteiten (gebaseerd op Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 48):

- bewegingsspel binnen en buiten;
- manipulerend spel met voorwerpen, speelgoed, zand en water;
- rolgebonden handelingen;
- eenvoudig rollenspel waarin materialen en voorwerpen een functie krijgen en het kind een rol heeft;
- thematisch rollenspel waarin kinderen samen een verhaal spelen;
- spel aan de verteltafel;
- regisserend spel;
- constructief spel;
- spel met lezen/schrijven en rekenen/wiskunde;
- spel met onderzoekskenmerken.

In een rijk aanbod vinden alle kinderen activiteiten waaraan ze zich willen verbinden en waaraan de professional op alle gebieden meerwaarde kan leveren, door in kleine groepen of met individuele kinderen mee te doen.

Overgangen in spelactiviteiten:

Pompert en Vingerhoets (2015) beschrijven alle typen spelactiviteiten met het bijbehorende te observeren gedrag.

In het voorbeeld 'Naar bed, naar bed' wordt eerst theoretisch uitgelegd welke stappen tijdens de spelontwikkeling plaatsvinden bij kinderen van 0 tot ongeveer 4 jaar. De theorie wordt ondersteund met korte voorbeelden uit de praktijk (Pompert, 2011, p. 8-9).

Bewegingsspel binnen en buiten:

Jonge kinderen hebben veel behoefte aan beweging om hun energie kwijt te raken. Ondertussen ontwikkelen ze tijdens het bewegen ook hun motorische vaardigheden. Buitenspel geeft andere mogelijkheden tot vrijheid in spel dan binnenspel. Vrijheid zorgt ervoor dat kinderen creatief kunnen oefenen in hun gewenste sociaal-culturele praktijk (Bruin & Zaal, 2018).

Praktijkvoorbeelden uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'De tuinman', veegt een peuter de bladeren op een hoop. Hij ziet dat een pm'er die hoop bladeren opveegt met een veger en blik. Dat wil hij ook, met hulp van de pm'er breidt de peuter zijn spel uit. Het wordt een eenvoudig rollenspel rondom 'de tuinman'. Het rollenspel krijgt vorm aan de hand van herhalende bewegingen (zie Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 9).

Praktijkvoorbeelden uit de onderbouw:

- In het voorbeeld 'Bomen klimmen' klimmen de kleuters zelfstandig de boom in. Naast het fysieke element van de activiteit krijgen de kleuters ook langzaam zelfvertrouwen in hun eigen vaardigheid (Bruin & Zaal, 2018, p. 151).

Manipulerend spel met voorwerpen, speelgoed, zand en water:

Bij manipulerend spel gaat het erom dat kinderen de tastbare wereld letterlijk ontdekken. Zij geven voorwerpen een betekenis door ze te verkennen en te onderzoeken. De kinderen verwoorden hun gedrag en ontdekkingen. Eerst moeten ze de voorwerpen leren kennen en hun functie ontdekken, voordat ze de voorwerpen een functie kunnen geven in rollenspel.

Praktijkvoorbeelden uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Onze manieren' spelen kinderen in de kinderopvang met scheerschuim om de textuur te verkennen. Door de hulp van de pm'er leren de kinderen hier woorden aan te verbinden. De woorden bestaan uit de namen van het materiaal, de bewegingen en de consistentie van het spul. In dit voorbeeld is te zien hoe de pm'er met haar hand door het scheerschuim gaat. De peuters imiteren haar handelingen en gaan ook met hun handen door het scheerschuim. De pm'er verwoordt haar handelen en de peuters herhalen hun nieuw geleerde woord "sjeersuim" (Hagenaar & Vingerhoets, 2011, p. 31).
- In het voorbeeld 'Handen wassen' zijn twee peuters hun handen aan het wassen. Ondertussen zijn ze met het water aan het spelen. Eén peuter ontdekt dat er voorwerpen zijn die 'plens doen'. Hij verwoordt zijn ontdekking aan de andere peuters. Ze worden nieuwsgierig of alle voorwerpen 'plens doen'. Het ontdekken van het materiaal is hier het spel (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 49).

Rolgebonden handelingen

Kinderen geven voorwerpen een betekenis in hun spel en nemen zelf een rol aan (zonder dat deze benoemd wordt). Er is nog veel sprake van herhaling. Kinderen doen dit vaak alleen. In het bovenstaande voorbeeld 'Onze manieren' bijvoorbeeld, kan het scheerschuim door kinderen gebruikt worden om een script te spelen over scheren.

Praktijkvoorbeeld uit de onderbouw:

- In het voorbeeld 'De pop in bad doen' spelen de leerlingen van groep 1-2 dat er een baby is geboren. In dit spel gaat het manipuleren op sommige momenten over in rolgebonden handelingen. Twee meisjes spelen in de babybadkamer. Ze wassen de baby en spelen met het water en de zeepbellen. We zien niet alleen manipulerend spel met het water, maar ook een beginnend rollenspelelement, namelijk 'moeder spelen' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 13).

Eenvoudig en thematisch rollenspel:

Rollenspel ontwikkelt zich door deelname van de kinderen aan sociaal-culturele praktijken, waarin allerlei soorten rollen van belang zijn (Van Oers, 2018). De ontwikkeling die kinderen doormaken tijdens rollenspellen wordt bevorderd door de steeds ingewikkelder wordende regels.

Eenvoudig rollenspel:

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- Het voorbeeld 'De tuinman' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 9) beschrijft hoe een peuter een tuinman speelt. Als voorwerpen en handelingen betekenis krijgen ontstaat er rollenspel. Met behulp van de pm'er imiteert de peuter een maatschappelijke praktijk en daarin een sociaal-culturele activiteit. De beperkingen die bij de rol horen helpen een nieuwe 'wereld' te creëren. Er is nog veel herhaling van handelen.

Thematisch rollenspel:

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'In de apotheek' maken twee peuters 'medicijnen' klaar. Na het verkennen van de materialen en het ontdekken van hun functies gebruiken de peuters de materialen zoals het hoort volgens de sociaal-culturele praktijk en worden ze apotheker. In rollenspel hebben kinderen dialoog nodig om hun rollen en handelingen duidelijk te maken (Hagenaar & Vingerhoets, 2011, p. 51).

Praktijkvoorbeelden uit de onderbouw:

- In het voorbeeld 'Op de camping' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 9) lezen we hoe in een kleutergroep een camping gemaakt is waar kleuters verschillende rollenspellen spelen. In dit voorbeeld wordt beschreven hoe twee kleuters rollen, handelingen en taal leren die bij kamperen horen. Het rollenspel met alle materialen en boeken lokt een scala aan mogelijkheden en variatie binnen het rollenspel 'op de camping' uit.
- Het voorbeeld 'Bij de baby op bezoek' (Janssen-Vos & Van der Meer, p. 14) beschrijft hoe kinderen het bezoek en de kraamverzorgster spelen, met alle handelingen die daarbij horen. De losse handelingen worden aan elkaar verbonden rond de rol van kraamverzorgster. Er ontstaat meer samenspel en een gezamenlijk verhaal.
- In 'Wij doen de was' (Janssen-Vos & Van der Meer, p. 57) is er een wasserette in groep 1-2, de kleuters doen de was. In dit voorbeeld zijn de executieve functies 'planning' en 'tijdbesef' de ontwikkelingsvaardigheden. Kinderen in verschillende rollen stemmen hun handelingen op elkaar af. De klanten die was komen brengen worden ingelicht over wanneer ze hun was weer op mogen halen, en komen op het afgesproken tijdstip terug.
- In groep 1-2 is een zandbak een bakkerij geworden (Bruin & Zaal, 2018, p. 153). In dit voorbeeld is terug te lezen hoe de juf het spel verkent en vanuit het spel de rol uitbreidt. De juf vraagt: "Kunnen jullie niet meer verschillende taarten bakken en ze in winkel verkopen?" Op deze wijze komen er meer elementen in het spel, zoals prijzen bepalen en berekenen.

Spel aan de verteltafel:

Bij een voorgelezen of zelfgelezen boek kan in de klas een verteltafel gemaakt of ingericht worden (Pompert, 2017a, p. 120). Op deze tafel zijn decorstukken, figuren en attributen uit het verhaal aanwezig, waarmee kinderen de handelingen na kunnen spelen terwijl ze het verhaal vertellen. Hierbij is het van belang om het verhaal goed en precies te lezen, waardoor het verhaalbeprij opgebouwd wordt.

Praktijkvoorbeelden uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Daphne en de mammoet' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 55) lezen twee peuters een prentenboek en spelen het na. Het prentenboek heeft de functie van een spelscript. Zo'n script structureert de handelingen en dialogen van de kinderen. Het helpt dat hun spelattributen overeenkomen met de attributen in het boek, zodat de kinderen het stap voor stap kunnen naspelen.
- In het voorbeeld 'Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 63) zien we hoe peuters zelf een verteltafel maken. Ze gaan op zoek naar de dieren uit het verhaal en bouwen hokken voor ze. Het verhaal wordt steeds opnieuw gelezen en bekeken om alles goed na te kunnen maken.

Praktijkvoorbeeld uit de onderbouw:

- In het voorbeeld 'Het verhaal van Kiki, de indiaan' (Janssen-Vos & Van der Meer, p. 56) lezen de leerlingen van groep 3 om de beurt een stuk terwijl de anderen mee spelen aan de verteltafel. Door de beginnende lezers te stimuleren gaan ze het boek zelf lezen en naspelen. De samenwerking tussen lezen en spelen brengt meer diepgang, bijvoorbeeld door de plannen die de beginnende lezers bespreken als ze het verhaal willen aanpassen of een vervolg willen maken. Door het spel maken de beginnende lezers langzaam kennis met het thema.

Regisserend spel:

Bij regisserend spel maken kinderen gebruik van speelgoed en wereldspelmateriaal om zelf bedachte verhalen uit te spelen (Pompert, 2017a, p. 4). De speelgoedfiguren hebben eigen rollen en kinderen bedenken hiermee verhaallijnen die uitgespeeld worden.

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Hier wonen de olifanten' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 61) spelen de peuters in de zandtafel met allerlei materialen, zoals steentjes, plastic doppen, Playmobil en plastic dieren. Bij het thema 'Wij bouwen een huis' wordt hiermee een huis voor de olifanten gemaakt.

Praktijkvoorbeelden uit de onderbouw:

- Pompert (2017b, p. 17) beschrijft hoe in groep 3 regisserend spel gespeeld wordt bij het thema 'Ziek zijn, beter worden'. Kinderen spelen ziekenhuisverhalen door gebruik te maken van blokken en plankjes en Playmobil. Hiermee worden verschillende afdelingen van het ziekenhuis gebouwd en er wordt nagedacht over de inrichting. Hiernaar doen kinderen ook bronnenonderzoek en ze stellen vragen aan experts, zoals de schoolarts.
- In Pompert (2017a, p. 126-127) lezen we hoe kinderen restaurantspel spelen op de bouwtafel. De kinderen maken gebruik van blokken, pictogrammen en zelf geschreven menukaarten. Er worden verhalen gespeeld over het werk van de obers en de omgang met gasten. De obers brengen menukaarten naar gasten, nemen bestellingen op en geven deze door aan de kok.

Verschillende typen spel verbinden

In De Waard (2015, p. 10-13) is te lezen hoe in rollenspel bij meerdere soorten spelactiviteiten aangesloten kan worden, zodat elk kind een onderdeel van een thema-activiteit heeft die aansluit bij zijn of haar ontwikkelingsniveau. In 'Kleine wasjes, grote wasjes' is er sprake van bewegingsspel en manipulerend spel, door bijvoorbeeld bij het wassen met het water te spelen. Kinderen die al symbolisch spel en eenvoudig rollenspel spelen kunnen handelingen verrichten die bij kleding wassen horen, bijvoorbeeld sokken wassen, uitwringen en ophangen aan het wasrek. Ook is er gedacht aan kinderen die gezamenlijk thematisch rollenspel spelen, door gebruik te maken van het boek 'Kleine Ezel en het Boebeest'. De leerkracht neemt de tijd om de rollen te verhelderen en samen met de kinderen de verschillen te ontdekken, zo ontstaat ook hun eigen spel met de rollen wasserette medewerker en klant.

1.5 Doelgericht begeleiden

Het begeleiden van spelactiviteiten is een delicate kwestie. Het is zaak ervoor te zorgen dat de begeleiding 'hout snijdt', het zelfgekozen spel van de kinderen verdiept en niet verstoort. Dat lukt als de volwassene de hele dag door haar kansen creëert en grijpt om te kijken, te luisteren, te verkennen, te verbinden en te verrijken. Het gaat dus niet om het inroosteren van een 'VVE-moment' of een taallesje, maar om kansen te benutten en te creëren bij wat de kinderen doen. De professional sluit aan bij het spel en het verhaal van het kind. Gedeelde aandacht vanuit het perspectief van kinderen zorgt ervoor dat de kinderen doorspelen en doorpraten. De volwassene volgt in eerste instantie en kan vervolgens als speelmaatje meedoen, eventueel cognitief uitdagen en nieuwe taal toevoegen. Professionals in Startblokken en Basisontwikkeling gebruiken de 3 V's, de 5 impulsen en de 9 rollen om hun begeleiding te plannen, uit te voeren en op hun eigen rol te reflecteren. Voor meer uitleg hierover: zie 'Spel begeleiden: een vak apart' in Pompert en Vingerhoets (2015, p. 14-18).

Allemaal aan boord (uit De Vries, 2013, p. 4)

Linda is samen met een collega op de groep. Ze ziet één van de kinderen met een handtas om haar nek. Ze loopt op haar af en vraagt waar ze naartoe gaat. "Met de boot naar Texel!" antwoordt Karima. "Oké, mag ik mee?" reageert Linda. "Ja hoor!" Linda vraagt waar de boot is. Karima wijst naar de huishoek. "Dan moeten we snel zijn, anders vaart de boot weg." Direct sluiten zich andere kinderen aan en samen lopen ze naar de huishoek, die nu als boot fungeert.

"Allemaal aan boord", roept Linda. "Gooi de trossen los en wie is er de kapitein?" Meteen bieden twee kinderen zich aan. "Ik ben de kapitein." "Ik ben ook de kapitein!" "Wie gaat de boot varen?" vraagt Linda. Eén kapitein gaat denkbeeldig tegen de muur in de huishoek ronddraaiende bewegingen maken. Eén meisje heeft plaats genomen op een schommelstoel en schommelt heen en weer. Linda gaat op de grond zitten en doet of ze de sleutels omdraait en maakt daarbij het geluid alsof er een grote motor opstart. Direct worden haar handelingen overgenomen en ook de geluiden die ze maakt worden nagedaan. Linda wiegt nu met haar bovenlichaam heen

en weer. “We gaan van links, dat is bakboord, naar rechts, dat is stuurboord.” Deze bewegingen worden ook overgenomen. “Kunnen we Texel al zien? Zijn we al bij het eiland? Kijk eens even door de patrijspoorten!” Dit spel gaat zo nog een tijdje door. Alle kinderen zijn betrokken en doen Linda’s handelingen na of observeren wat ze zien gebeuren.

Als Linda op de kade staat, vraagt ze wie er mee gaat. De kinderen blijven in de boot en de kapitein staat nog steeds te sturen...

Het begeleiden van spelactiviteiten begint bij observatie. Hierin kan de professional ontdekken wat er wordt gespeeld, ook wel verkennen genoemd. In het verhaal ‘Allemaal aan boord’ is te lezen hoe Linda kijkt naar het spel van de kinderen. Voordat Linda mee gaat doen vraagt ze meer informatie, waardoor ze weet wat het kind wil spelen: “Met de boot naar Texel!” Ze verbindt zichzelf aan het spel door te vragen of ze mee mag en waar de boot is. Nadat Linda wordt gezien als speelkameraad en door de andere kinderen in het spel wordt meegenomen, breidt Linda het spel uit door te zeggen: “Gooi de trossen los en wie is er de kapitein?” Linda verrijkt het spel door de rol van kapitein toe te voegen. We zien de 3 V’s (Verkennen, Verbinden, Verrijken) dus duidelijk terug in dit voorbeeld. Hieronder wordt elk begrip van de 3 V’s apart uitgelegd.

1.5.1: De 3 V’s

Verkennen:

Verkennen begint bij het observeren van de kinderen. Hierbij is het belangrijk dat de professional de tijd neemt om te luisteren en non-verbaal gedrag te observeren. Dit geeft een goed beeld van wat maakt dat het kind wel of niet betrokken is bij de activiteit (Pompert & Vingerhoets, 2015, p.15).

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In ‘Toen de afwas af was’ (Pompert & Vingerhoets, 2015, p.27) ontdekken twee kinderen dat sommige speeltjes zinken en andere drijven. De pm’er helpt hen vragen te stellen om erachter te komen waarom dit zo is.

Praktijkvoorbeeld uit de onderbouw:

- In “Wij gaan verhuizen’ (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 69) leren de kleuters over verhuizen met behulp van praatplaten. De juf luistert naar de verhalen die de kleuters vertellen aan de hand van praatplaten en hun eigen ervaringen. Na het verkennen van de kennis van de kleuters vat de juf samen en verbindt ze de kleuters aan elkaar: ‘laten we samen nadenken over of je sterk moet zijn als verhuizer’. Daarna laat ze kleuters in tweetallen overleggen.

Verbinden:

Verbinden betekent dat de professional zich verbindt aan het spel van het kind, dat volwassene en kinderen gezamenlijk betrokken raken en communiceren over het spel. De communicatie kan bestaan uit het hardop verwoorden van de handelingen in het spel. De leerkracht/pm’er laat belangstelling zien in het spel en wordt door de kind(eren) herkend als speelmaatje in het spel (Pompert & Vingerhoets, 2015, p.15)

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Muizenhuis' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 29) helpt de pm'er kinderen in de bouwhoek op elkaar te reageren. Door te parafaseren helpt de pm'er de kinderen naar elkaar te luisteren. Hij zegt bijvoorbeeld: "Weten jullie al waar de trap kan?" Een kind reageert, maar de anderen reageren niet op de pm'er of het voorstel van het kind. Dan vraagt hij het nogmaals aan een ander kind. Hij benoemt het probleem van de plaatsing van de trap. Hierdoor ontstaat er gezamenlijke aandacht en beginnen de kinderen samen na te denken over de trap. De kinderen gaan een mooie trap van steen bouwen.

Praktijkvoorbeelden uit de onderbouw:

- In het voorbeeld 'Over luchtdruk' (Pompert & Vingerhoets, p. 29) laat de professional de leerlingen aan de hand van vragen meedenken. Ze stelt bijvoorbeeld de vraag "Wat denk jij?" en "Ja, maar waar komt dat dan van, doet Rosalie dat zelf?" Door deze vraag vindt er niet alleen verbinding tussen leerlingen plaats, ook wordt er bewust nagedacht over een nieuwe onderzoeksvraag, namelijk: 'Hoe komt het dat, als je de injectiespuit indrukt, de vloeistof in het transparante slangetje beweegt?'
- In groep 3-4 lezen de leerlingen verschillende teksten over het restaurant (Pompert, 2017a, p. 144). De nieuw opgedane kennis wordt uitgewisseld in verschillende groepjes. Daarna wordt het klassikaal nabesproken. De juf heeft als doel dat de kinderen leren op elkaar te reageren als de ander is uitgepraat. Dit doet ze met zinnen als: "Goed geluisterd, jij wilt reageren Lisa, begin maar, daarna kunnen Mark en Marjon."

Verrijken:

Bij verrijken gaat het erom dat de spelactiviteit uitgebreid en verdiept wordt door nieuwe taal, rollen, handelingen of perspectieven in te brengen.

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Bellen blazen' (Fijma & Vingerhoets, 2013, p. 12-13) lezen we hoe Eline met twee kinderen bellen gaat blazen. Ze gaat samen met de kinderen de spullen die ze hiervoor nodig heeft verzamelen. Ze bespreken hoe het sop gemaakt moet worden, en proberen dit uit. Tijdens het bellen blazen brengt Eline het tellen in en de kinderen nemen dit over. Samen tellen ze de bellen die tegelijkertijd in de lucht zijn. Het wordt een spel om zoveel mogelijk bellen in de lucht te houden.

Praktijkvoorbeeld uit de onderbouw:

- Van Boxtel en De Koning (2017, p. 76-77) bespreken hoe groep 1-2 van juf Sacha werkt aan het thema 'Vervoer'. De kinderen kijken in de wachtruimte van de autogarage in tijdschriften naar nieuwe auto's en bespreken met elkaar welke ze mooi vinden. De leerkracht sluit aan bij deze gesprekjes door te vragen naar verschillen tussen oude en nieuwe auto's. Vanuit dit onderwerp vraagt de leerkracht of de kinderen ideeën hebben over hoe auto's er in de toekomst uit zullen zien. De kinderen praten hierover en juf daagt ze uit om deze auto's te tekenen.

1.5.2 De 5 impulsen

In Startblokken en Basisontwikkeling wordt gewerkt met vijf impulsen voor het handelingsrepertoire van professionals (zie ook Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, 132-139; Pompert, 2011, p. 26-31). Deze impulsen vormen een kader en geven handvatten voor het begeleiden van alle activiteiten. Het gaat om het ondersteunen door:

1. gezamenlijke oriëntatie,
2. verdiepen en structureren,
3. verbreden en verbinden,
4. toevoegen,
5. reflecteren.

1. Gezamenlijke oriëntatie

Samen oriënteren houdt in dat kinderen de ruimte krijgen om hun eigen ervaringen te delen en initiatieven en ideeën uit te proberen. Tegelijkertijd kan de professional zich oriënteren op de ervaringen, ideeën en gevoelens van kinderen. Oriënteren is altijd nodig, ook als je al langer met een onderwerp of activiteit bezig bent is het belangrijk dat de kinderen de tijd hebben om de activiteit en de materialen te verkennen. De professional kan geobserveerde handelingen en verhalen gebruiken in vervolgactiviteiten.

2. Structureren en verdiepen

Structureren en verdiepen zorgen ervoor dat de professional de kinderen betrokken houdt bij een activiteit en deze uitdiept. Dit kan door meespelen, overleggen hoe kinderen verder kunnen spelen, het ordenen van de activiteit, problemen en nieuwe materialen inbrengen, pauzes inlassen, nieuwe en aanvullende spelideeën inbrengen.

3. Verbreden en verbinden

Door activiteiten aan elkaar te verbinden breidt een activiteit zich uit, verbreden de inzichten van kinderen zich en kunnen kennis en vaardigheden functioneel terugkomen in verschillende contexten. De professional kan bijvoorbeeld inzetten op het verbinden van lezen en schrijven aan gesprekken.

4. Toevoegen

Toevoegen gebeurt wanneer de professional leermomenten uitlokt door nieuwe handelingen toe te voegen. Dit kan de professional doen door uitleggen, voordoen, modellen en gesprek.

5. Reflecteren

Het is belangrijk om gezamenlijk te reflecteren op de activiteit die net heeft plaatsgevonden, maar ook op eerdere activiteiten. Het reflecteren stimuleert de kinderen over hun handelen en denkstappen na te denken. Kunnen ze hun vragen nu beantwoorden, welke niet en waarom? Welke ideeën komen omhoog na het luisteren naar andere kinderen? De leerkracht of pm'er kan in

vervolgactiviteiten rekening houden met de nog bestaande vragen en met verschillen tussen de leerlingen.

Praktijkvoorbeelden:

1. Oriënteren:

Voorbeeld uit de kinderopvang:

- In 'Een eend met pech' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 132) wordt er aan de hand van het prentenboek 'Een eend met pech' een verteltafel gemaakt met de kinderen. Een verteltafel is een plek waar kinderen het prentenboek kunnen naspelen en uitbreiden met eigen verhalen of materialen. Aan de hand van het spel krijgt de professional zicht op de ervaringen en gevoelens van kinderen.

Voorbeeld uit de onderbouw:

- In groep 2-3 en groep 4 maken de kinderen samen kennis met een nieuw thema (zie De Jong & Mulder, 2017). Samen gaan de klassen als startactiviteit naar de huisarts. Ook vertellen kinderen hun ervaringen met ziek zijn. De juf maakt met de kinderen een woordweb om zicht te houden op de opgedane ervaringen.

2. Structureren en verdiepen:

Voorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Visite' (Vingerhoets, 2010) geeft de pm'er structuur en verdieping aan het rollenspel. De pm'er speelt mee. Om structuur te geven geeft ze suggesties, zoals: "Zullen we op visite komen?" Daarbij geeft de pm'er het spel verdieping door vragen te stellen die de peuters aanzetten tot het verrichten van handelingen, hun woordenschat uit te breiden en taal te gebruiken.

Voorbeelden uit de onderbouw:

- In 'Wij bekijken met elkaar onze fiets' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 134) gaan kinderen verschillen tussen hun eigen fietsen zoeken. De juf herhaalt een aantal verschillen die ze heeft gehoord, als samenvatting en als manier om nieuwe ideeën voor observatie aan de kinderen te geven.
- In de 'De reis van huis naar school' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 134) vertellen kinderen elkaar over hun reis naar school, aan de hand van deze verhalen leren kinderen over onderweg zijn. De ervaringen van kinderen worden gevraagd: "Hoe kom je naar school?" De inventarisatie wordt ook door de leerkracht gebruikt ter voorbereiding van haar vervolgvraag: 'Wat maak je mee als je naar school loopt?' Deze vervolgvraag nodigt uit tot verdieping. Als de kinderen klaar zijn hun verhalen in tweetallen te vertellen maken ze er individuele tekeningen van. De tweede verdiepingsactiviteit komt na het lezen van een boek. Dan gaan ze opnieuw kijken naar de eigen tekeningen, wat hebben we geleerd uit het boek? Zien de leerlingen dat ook als ze naar school lopen, fietsen of met de auto worden gebracht?

3. Verbreden:

Voorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Visite' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 16-17) gaan de pm'er en kinderen op visite voor een verjaardag. De pm'er maakt een bewuste keuze om het verbreden pas later in te zetten. Wel is te lezen hoe de pm'er tijdens het huidige activiteit nadenkt over het vervolgvacature waarbij ze een verbreding aanbrengt, bijvoorbeeld door verjaardagkaartjes te schrijven.

Voorbeeld uit de onderbouw:

- In 'Even checken' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 135) gaat het over een school vlakbij een fietsenwinkel en -werkplaats. In groep 1-2 wordt aan de hand van een checklist een fiets schoongemaakt. Door de checklist wordt de fiets stapsgewijs schoongemaakt en worden de bijbehorende woorden herhaald. De verbreding ontstaat door naast de fietsenwerkplaats ook een fietsenwinkel te openen.

4. Toevoegen:

Voorbeeld uit de kinderopvang:

- In 'Mijn moeder heeft ook leren fietsen' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 136) leren de kinderen tijdens het repareren van fietsen nieuwe woorden. De peuters van de voorschool gaan naar de fietsenwinkel. De middag na het bezoek bespreken de pm'er, de kinderen en de aanwezige ouders hun ervaring met fietsen. Ouders beginnen ook hun ervaringen met fietsen te delen. Het verhaal van een moeder die op volwassen leeftijd leerde fietsen vinden de peuters heel interessant. Het verhaal roept nieuwe verhalen van kinderen op over hun leerervaringen met fietsen. De pm'er maakt een woordweb van alle nieuwe geleerde woorden van vandaag, zowel uit de fietsenwinkel als door de verhalen van ouders. Hierdoor ontstaan nieuwe mogelijkheden voor activiteiten binnen het thema. De pm'er zet bijvoorbeeld een parcours uit om te laten zien hoe goed de kinderen al kunnen fietsen.

Voorbeeld uit de onderbouw:

- In 'Teksten voor het fietsenboek' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 137) leest juf aan groep 1-2 een boek over fietsen voor. De leerlingen maken een tekening van een fiets uit het boek. De kinderen kijken naar plaatjes en noemen de onderdelen van fietsen terwijl de leerkracht de genoemde onderdelen opschrijft. De leerkracht leest de onderdelen nog een keer op terwijl ze samen goed naar de tekening kijken en deze aanvullen.

5. Reflecteren:

Voorbeeld uit de kinderopvang:

- In 'Boodschappenlijst' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 30) bespreken een pm'er en een aantal kinderen samen welke boodschappen ze nodig hebben voor de lunch. De pm'er herhaalt de boodschappenlijst, zo horen de kinderen de woorden opnieuw. De pm'er vraagt: 'Wat willen jullie eten en wat hebben we al op de boodschappenlijst?' Hierdoor reflecteren ze samen op de lijst en bespreken ze wat hier nog aan ontbreekt.

Voorbeeld uit de onderbouw:

- In 'Veilige fietsexpert' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 138) wordt in groep
- 3-4 met verschillende knutselmateriaal en speelgoedverkeersborden een route gebouwd. Daarna wordt gereflecteerd op de vraag of deze route wel veilig is en hoe deze beter kan worden. Door de verkeersborden te leren en te herhalen, leren de kinderen nadenken over het effect van deze borden op hun route naar school. De kinderen reflecteren op hun gekozen route om hun weg naar school veiliger te maken.

1.5.3 De 9 rollen bij spelbegeleiding

De 9 rollen concretiseren de rollen die professionals kunnen innemen bij spelbegeleiding. Deze rollen wordt schematisch uitgelegd in Janssen-Vos en Van der Meer (2017, p. 139). Hieronder worden de 9 rollen gekoppeld aan de eerder beschreven praktijkvoorbeelden.

1. *Mee opbouwen van de spelsituatie*
In deze rol worden kinderen geholpen met wie ze wat gaan spelen, zoals in het praktijkvoorbeeld 'Allemaal aan boord'. De pm'er bouwt de spelsituatie mee op door te zeggen: "Gooi de trossen los en wie is er de kapitein?"
2. *Input door: verhalen*
Het inbrengen van verhalen kan bijvoorbeeld met hulp van boeken. In het voorbeeld 'Eend met pech' is te lezen hoe een leerkracht dit doet.
3. *Input door: dramatiseren, voorspelen*
Wanneer de professional een rol voordoet kunnen kinderen het voorbeeld volgen. In de boot bij Linda geeft zij het voorbeeld door op de grond te gaan zitten, te doen alsof ze de sleutels omdraait en daarbij het geluid te maken alsof er een grote motor start. De kinderen volgen haar voorbeeld.
4. *Input door: een interessant probleem*
Een vraag inbrengen die kinderen aan het denken zet. In het voorbeeld 'Over luchtdruk' vraagt de professional hoe het komt dat een voorwerp beweegt.
5. *Meespelen: een rol nemen*
Een professional neemt een rol die in het spel past. In het voorbeeld 'Allemaal aan boord' speelt Linda een passagier van de boot.
6. *Souffleren*
De professional helpt de kinderen met het uitdrukken van hun gevoelens of ideeën door ze taal aan te reiken en onderdelen van het spelscript vóór te zeggen.
7. *Regisseren*
De professional regisseert het spel van de kinderen door spelvoorstellen te doen: 'Misschien kun jij vast...'. In het voorbeeld 'Visite' helpt de leerkracht met de opbouw van het verhaal.
8. *Samen evalueren, reflecteren*
In groepjes nabespreken wat er is gespeeld en wat er is gebeurd en wat dat betekent. In het voorbeeld 'Er is een baby geboren' evalueren de juf en Sem samen de activiteit waarin Sem een fles maakt voor de baby.
9. *Samen noteren, registreren*
De leerkracht helpt de kinderen met het maken van geschreven attributen. In

het voorbeeld 'Boodschappenlijst' maken de pedagogisch medewerker en de kinderen een boodschappenlijst met de benodigdheden voor de lunch. Noteren en registreren kan ook achteraf als kinderen tekeningen maken over hun spel of ideeën voor vervolg noteren.

Praktijkvoorbeeld uit de kinderopvang:

- In het voorbeeld 'Pietje belt' (Pompert & Vingerhoets, 2015, p. 18) lezen we hoe twee peuters in de huishoek Pietje spelen. Een van hen pakt de telefoon. De peuterleidster vraagt met wie hij belde, en hij vertelt dat het Sinterklaas was. De peuterleidster daagt het andere kind uit om mee te gaan doen. Ze souffleert de tekst voor dit kind.

Praktijkvoorbeeld uit de onderbouw:

- In 'Even checken...' (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, zie ook de bespreking bij de 5 impulsen) komen verschillende rollen terug. De rollen helpen de leerkracht bij het geven van impulsen tijdens de activiteit. Het voorbeeld beschrijft hoe groep 1-2 aan de hand van een checklist fietsen gaat schoonmaken. De leerkracht geeft input door een probleem in te brengen (rol 4): de fiets moet in zijn geheel worden schoongemaakt. Regisseren (rol 7) komt terug in het helpen herinneren aan de checklist. Als laatste speelt de leerkracht het schoonmaken voor (rol 3).

1.6 HOREB

Om onderwijs te plannen, observeren en resultaten te registreren wordt gebruik gemaakt van het digitale plannings- en reflectie-instrument HOREB: Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling (<https://www.horeb-po.nl>). HOREB bevat de aanwijzingen en instrumenten waarmee pedagogisch medewerkers, leidsters en leerkrachten ontwikkelingsgericht kunnen werken met kinderen vanaf de babyperiode tot en met eind basisonderwijs.

Om spel goed te kunnen begeleiden is handelingsgericht observeren nodig. De professionals hanteren observatiemodellen om goed naar het handelen van de kinderen te kijken én zicht te krijgen op hun eigen bijdrage aan de ontwikkeling van de kinderen. Door vooral de begeleide spelactiviteiten te observeren komen ontwikkelingssignalerende gegevens in beeld. Hierdoor kan de professional goed aansluiten én voortgaan op wat het kind al kan met hulp. Ook wordt gelet op de betekenissen die de kinderen verkennen in hun spel en de taal die zij daarbij hanteren. Zo steunt Startblokken en Basisontwikkeling op het aandeel van professionals die zich als partners van kinderen opstellen en helpen bij de uitvoering van activiteiten, en die op deze manier bemiddelen tussen behoeften en betekenissen van kinderen aan de ene kant en de beoogde culturele doelen aan de andere kant. HOREB helpt de professional om de handelingsmogelijkheden van de kinderen systematisch in beeld te brengen en uit te breiden (zie voor een uitgebreide bespreking bijvoorbeeld Janssen-Vos en Van der Meer (2017, p. 149-152).

1.7 Educatief partnerschap

Een goede relatie tussen professionals en ouders is van groot belang. Startblokken en Basisontwikkeling richt zich hierbij op het opbouwen van educatief partnerschap tussen professionals en ouders (zie ook Dobber, 2015). Dit partnerschap is een proces waarin de professionals en de ouders erop uit zijn elkaar te ondersteunen. Ze proberen zó af te stemmen op elkaar dat het kind daarvan profiteert. Het kind ontwikkelt zich optimaler als de ouders en de professionals dat gedeelde belang voor ogen houden. Om dit partnerschap op te bouwen en te onderhouden is communicatie van groot belang. Die communicatie kan gaan over de activiteiten thuis, zoals met welk favoriet speelgoed het kind speelt, wat ouders en kinderen samen ondernemen, welke boeken gelezen en welke films bekeken worden en welke bezoeken aan familie of uitstapjes er gemaakt worden. Voor ouders is het fijn om te weten welke thema's en onderwerpen in de groep centraal staan, welke spelactiviteiten hun kind graag uitvoert in de groep en hoe hun kind speelt en omgaat met andere kinderen.

Naast frequente gesprekken tussen professional en ouder over de ontwikkeling van het kind is het van belang om een prettige manier te vinden om ouders te betrekken bij het thema. Door middel van bijvoorbeeld een nieuwsbrief, prikbord, appgroep of ouderavond kunnen ouders geïnformeerd worden over het nieuwe thema. Ouders kunnen via deze media ook benaderd worden om waar mogelijk een bijdrage te leveren aan het thema. Dit heeft twee doelen: het betrekken van de ouders, zodat zij weten wat er speelt en hierop in de thuissituatie in kunnen gaan. Daarnaast kunnen ouders een bijdrage leveren aan het thema. Het kan zijn dat ouders vanwege hun beroep of hobby iets komen vertellen of laten zien, of dat zij bepaalde attributen meenemen die ondersteunend zijn aan het thema. Als ouders meedoen worden thema's interessanter en relevanter voor de kinderen. Zij herkennen meer en voelen zich nog meer verbonden met de inhoud van het thema. Een voorbeeld hiervan (uit Van der Kop, & Staal, 2010):

"We hebben nu het thema 'Ik ben ziek'. Een van de ouders is huisarts en ze komt in de groep met haar dokterskoffer. Natuurlijk willen de kinderen weten wat er in de koffer zit. De ouder haalt er een stethoscoop uit. Een van de kinderen vertelt dat deze ook in 'de spreekkamer' in de groep te vinden is. Al snel vergelijken de kinderen de twee stethoscopen en luisteren ze volop naar diverse hartjes."

Professionals houden in de omgang met ouders gelijkwaardigheid voor ogen en hebben oog voor diversiteit. Dé ouder bestaat niet: verschillende ouders hebben verschillende behoeften in het contact met de professional van hun kind. De pm'er/leerkracht stelt zich in de communicatie belangstellend, informerend en reflecterend op. Het gaat er uiteindelijk om dat beide partijen van elkaar kunnen leren om ervoor te zorgen dat het kind op beide plekken goede ondersteuning ervaart en geen al te grote overgangen van thuis naar de kinderopvang of school doormaakt.

2 Nascholing en professionaliseren

2.1 Uitgangspunten voor nascholing en professionaliseren

Uit onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de pedagogische kwaliteit van een kinderopvang van belang is voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Jilink & Fukkink, 2016). Deze kwaliteit valt of staat met de kwaliteit van de professional, en dus ook met de professionalisering van deze professional. Henrichs, Slot en Leseman (2016) rapporteren op basis van een meta-analyse naar professionalisering, dat een koppeling van 'on the job coaching' en (het verdiepen van) theoretische kennis de kans op effectiviteit lijkt te vergroten. Tegelijkertijd geven zij aan dat lerende netwerken, ook wel: professionele leergemeenschappen, nodig zijn om kwaliteit te waarborgen. Verder vinden Henrichs, Slot en Leseman (2016) drie bewezen effectieve kenmerken van professionaliseringstrajecten: (1) gericht zijn op permanentie, (2) gezamenlijkheid, en (3) reflectie.

Bates en Morgan (2018) hebben een meta-analyse gedaan naar effectieve elementen van professionalisering voor leerkrachten. De door deze auteurs gevonden effectieve elementen hebben veel overlap met de kenmerken van Henrichs, Slot en Leseman (2016). Bates en Morgan (2018) bespreken zeven effectieve elementen voor professionaliseren:

1. Het is van belang dat de inhoud van professionalisering aansluit op de gewenste kennis in de specifieke en actuele situatie. Hierbij kan filmmateriaal gebruikt worden om de nieuwe kennis goed te begrijpen.
2. De professionals nemen de kennis actief tot zich, door aan de hand van voorbeelden te oefenen met hoe kennis in hun praktijk gebruikt kan worden.
3. Werken in een leergemeenschap. Een leergemeenschap is een groep professionals die elkaar helpt een gezamenlijk doel te bereiken. Dit kan in verschillende samenstellingen, één-op-één, in kleine groepen en/of met de hele schoolgemeenschap.
4. Er wordt geleerd door voorbeelden in de praktijk van zichzelf of anderen te zien, te analyseren en daarna te bespreken. Er wordt gekeken naar wat er al goed gaat en wat meer uitleg nodig heeft.
5. Er is actieve coaching in het leerproces. De coach heeft twee duidelijke taken: helpen met vragen formuleren en het ondersteunen van leraren bij het eigen maken van kennis door actief te blijven oefenen en te herhalen.
6. Feedback en reflectie op het leerproces zijn van belang. Feedback en reflectie staan niet los van elkaar. Door dit te koppelen ontstaat er dieper begrip.
7. Er is sprake van langdurigheid: om kennis en vaardigheden eigen te maken en daadwerkelijk in te zetten is tijd nodig. In dit proces is coaching blijvend nodig.

2.2 Nascholing en professionaliseren van Startblokken en Basisontwikkeling

Aansluitend bij de ontwikkelingsgerichte visie op ontwikkeling en vorming van jonge kinderen, wordt binnen Startblokken en Basisontwikkeling ook in nascholing en professionalisering een ontwikkelingsgerichte benadering toegepast. Dit betekent dat er gewerkt wordt met een aanpak waarin er ruimte is voor professionals om hun

eigen ontwikkeling vorm te geven (Van Oers, 2015). Hiervoor worden pedagogisch medewerkers en leerkrachten uitgedaagd en geholpen om in beeld te brengen op welke punten zij zich verder kunnen ontwikkelen om op basis daarvan een eigen ontwikkelingstraject te kunnen bepalen. De nascholer helpt professionals door bronnen aan te dragen, mee te kijken en mee te doen in de groep en hen te leren hoe ze de bouwstenen en ingrediënten van Startblokken en Basisontwikkeling in kunnen zetten om de eigen praktijk te verbeteren. Ook bij volwassenen is leren een sociaal proces en verbonden aan het handelen in sociaal-culturele praktijken. Zij gaan dus met collega's in de eigen praktijk aan de slag, om samen verder te ontwikkelen en te leren.

De door Henrichs, Slot en Leseman (2016) en Bates en Morgan (2018) genoemde karakteristieken vinden wij terug bij de professionaliseringsactiviteiten van Startblokken en Basisontwikkeling. De nascholingsactiviteiten zijn op alle niveaus altijd verbonden aan de praktijk van alledag. Theoretische concepten worden gebruikt om het handelen op de werkvloer direct te verhelderen en te verbeteren. De deelnemers worden opgenomen in leerwerk gemeenschappen: een permanente (hun eigen collega's) en een tijdelijke (hun cursusgroep).

Thematiseren versterken

De leerkrachten van de groepen 1-2 hebben vragen over de kwaliteit van de spelactiviteiten in hun groep. Bij hun thema's ervaren ze dat het spel te weinig diepgang heeft, doodloopt of een 'rommeltje' is. Het gaat om vragen als: Wat doe je als leerkracht als kinderen zijn uitgespeeld in een hoek? Hoe stimuleer je het gebruik van rollentaal in de themahoek? Hoe richt je echt samen met de kinderen een hoek in? Deze vragen zijn soms persoonlijk en leerkrachtspecifiek, maar wel altijd verbonden aan het schoolontwikkelpunt. Vanuit deze vragen ontstaat een langdurige samenwerking tussen de intern begeleider en de individuele leerkracht. De intern begeleider ondersteunt de leerkrachten regelmatig in de klas en zet daarbij video-interactiebegeleiding in. Tijdens bouwbijeenkomsten worden deze beelden gedeeld en geanalyseerd (gebaseerd op: Bruin & Steijn, 2011, p. 26).

Samen werken aan Startblokken en Basisontwikkeling vraagt in de eerste plaats om een oprechte keuze te maken voor deze spelgeoriënteerde benadering en de uitwerking die daarbij hoort. Professionals vinden hun motief voor verbetering altijd bij hun grote betrokkenheid op de kinderen waarmee zij werken. Zij merken dat de kinderen meer nodig hebben dan lesjes uit methodes of programma's. Zij ervaren dat zij ertoe doen en het verschil kunnen maken als zij kinderen kunnen begeleiden in betekenisvolle spelactiviteiten. De professionalisering start dan ook altijd met een inhoudelijke oriëntatie. Het gaat om een verkenning van principes en kernpunten van Startblokken en Basisontwikkeling, het werkplan en de praktijk.

De conceptuele basis wordt verkend: het herkennen en erkennen van belangrijke begrippen, pedagogische dilemma's en actuele kwesties die spelen in theorie en praktijk. Denk bijvoorbeeld aan vragen die elke professional heeft m.b.t. sturen of 'loslaten', laten spelen of leren spelen, lezen en schrijven met jonge kinderen, enz. Deze oriëntatie vindt concreet en praktijkgericht plaats. Door tijdens bijeenkomsten

te oefenen met laagdrempelige activiteiten die professionals direct in hun groep kunnen inzetten ervaren zij wat de effecten ervan zijn op de kinderen en welk appèl dit doet op hun subjectieve concepten.

Bij de oriëntatie komen in elk geval drie thema's aan de orde:

1. Visie op leren en ontwikkelen van jonge kinderen (de Vygotskiaanse theorie, en daarbinnen het werk van Janssen-Vos en Van Oers).
2. Speltheorie en de uitwerking daarvan: verschillende soorten spel, de inhoud van spelactiviteiten en sociaal-culturele praktijken.
3. Spelbegeleiding: 5 impulsen en 3 V's en 9 rollen.

Na deze oriëntatie gaan de verdere invoering en permanente nascholing/ professionalisering door. De professionalisering blijft erop gericht dat de pm'ers en leerkrachten hun dagelijks pedagogisch en methodisch/didactisch handelen onder de loep nemen en verbeteren. Dit vraagt om tijd en ruimte om nieuwe kennis en vaardigheden geleidelijk aan 'in de vingers' te krijgen. Bij dit proces is het portfolio een belangrijk instrument. Het geeft een overzicht van alle kennis en vaardigheden die aan bod komen en biedt de professional daarmee een houvast bij het bepalen van de eigen leerpunten. Het portfolio omvat zeven onderdelen. Deze onderdelen samen geven het geheel van beroepskwaliteiten bij Startblokken en Basisontwikkeling weer. Het gaat om de volgende onderdelen:

1. creëren van een pedagogische basis en een ontwikkelingsbevorderende interactie;
2. ontwerpen van een betekenisvol activiteiten aanbod en een rijke speelleeromgeving;
3. systematisch begeleiden en stimuleren;
4. organiseren van verschillende activiteiten in de groep;
5. handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van ontwikkeling;
6. educatief partnerschap met ouders;
7. samenwerken met collega's.

Ad. 1 Creëren van een pedagogische basis en een ontwikkelingsbevorderende interactie

Een pedagogische basis creëren en ontwikkelingsbevorderende interactie aangaan lukt als er echt contact ontstaat. We zien dit terug in deze reflectie van een pm'er:

"Ik merkte dat ik zelf heel duidelijk wist wat ik wilde doen, maar niet de tijd en rust nam om naar de kinderen te luisteren. Bij het werken in de moestuin wist één jongen al direct te vertellen wat onkruid was, maar ik luisterde niet en ging eerst met de kinderen in een boek over onkruid kijken. Het lukte niet om de aandacht erbij te houden, ze wilden gelijk aan het werk en door de tuin rennen. Op basis van deze reflectie maakte ik samen met de trainer en mijn collega een vervolgplannetje: ik neem mij voor om tijd te nemen, om te kijken en te verwoorden wat de kinderen aan het doen zijn en te letten op de aspecten van de basiscommunicatie. Bij het werken in de moestuin start ik met de vraag: "Wat moet er vandaag in onze moestuin gebeuren?" De kinderen hebben gelijk ideeën over onkruid eruit en de grond omscheppen. "Dat is een goed idee; wat hebben we daarvoor nodig?" Met elkaar gaan we de spullen uit de schuur halen: de schep, de emmer voor het onkruid en

tuinhandschoenen. De taken verdelen we daarna; twee kinderen gaan samen met mij het onkruid eruit halen en Bram gaat het tuinpad omscheppen. “Maar is dit nu onkruid?” Dat is een interessante vraag; alle kinderen komen even kijken of mijn plant onkruid is. “Even in het boek kijken”, zegt Bram, en met elkaar zien we dat het echt onkruid is. Goed luisteren, meedoen, verwoorden wat er gebeurt en kinderen op elkaar betrekken... Zo lukt het me om contact en interactie op te bouwen met de kinderen vanuit een betekenisvolle activiteit. Deze werkpunten neem ik mee bij de andere groepjes die met mij in de tuin gaan werken en waarmee ik de tafel ga dekken. Deze ervaringen verzamel ik in mijn portfolio zodat ik kan laten zien hoe ik deze vaardigheid door veel te doen en te reflecteren steeds meer in de vingers krijg.”

Ad. 2 Ontwerpen van een betekenisvol activiteitenaanbod en een rijke speel/leeromgeving

Hieronder vallen het voorbereiden van de speel- en leeromgeving, thematiseren, thematiserend ontwerpen, het specificeren van doelen en plannen maken voor kinderen die speciale aandacht nodig hebben. Een peuterleidster vertelt hierover:

“In de huishoek van de peuterspeelzaal wordt vaak hetzelfde spel gespeeld: twee kinderen zijn de honden en twee kinderen pakken de spullen uit de kastjes, zetten alles op tafel en lopen weer weg. Het is rommelig en er ontstaat geen samenspel. Ik besluit met de werkpunten, die horen bij het voorbereiden van een goede speel- leeromgeving, te beginnen: de hoek functioneel en ordelijk inrichten en materialen kiezen die verbindingen tussen activiteiten mogelijk maken.

In de groep hebben we het thema ‘Ziek zijn’. Samen met mijn collega’s denk ik na over welke materialen daarvoor nodig zijn en welke spullen er uit de huishoek kunnen. Veel spullen uit de keuken worden weggehaald. Borden, bekers, een sinaasappelpers, fruitschaal met speelfruit en twee pannen voor soep blijven over. De verkleedkleding verplaatsen we en we zetten een bed in de huishoek. Er komt een mand met tijdschriften en boekjes en de telefoon krijgt een plek op tafel met een agenda en potlood erbij.

De eerste keer speel ik mee en ik geef aan dat ik ziek ben. Van de kinderen mag ik lekker in bed gaan liggen en boekjes lezen. Monica gaat voor mij zorgen en maakt een kopje thee. De dokter wordt gebeld wanneer ik buikpijn krijg. Er ontstaat gericht spel, zonder honden en met meer overleg. De volgende dagen help ik de kinderen bij het verwoorden van de handelingen in het spel, maak foto’s van dit spel en hang ze op in de huishoek. De kinderen kijken er graag naar en spelen weer nieuwe verhalen: een emmer naast het bed als je misselijk bent en de agenda wordt volgetekend met verjaardagen. De hoeken raken ook meer met elkaar verbonden: ziek in bed, dan naar de dokter, recept bij de apotheek en dan weer terug in bed.

Ik ben blij met deze verandering en heb al veel zin in het volgende thema, waarbij we weer gaan nadenken over hoe we de huishoek met wat simpele aanpassingen kunnen verbinden aan het spelverhaal van de groep” (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 188-189).

Ad. 3 Systematisch begeleiden en stimuleren

Hierbij gaat het erom dat in de begeleiding van activiteiten interesse en nieuwsgierigheid worden aangeboden en daarop wordt voortgebouwd. De trainer van pm'er Marijke schrijft hierover:

"Marijke gaat met twee peuters met het poppenhuis spelen. Ze pakt een opa- en omappopje, aangezien het thema 'Wij zorgen voor opa en oma' is. De kinderen willen gelijk met de poppen spelen en de spullen verkennen die in het poppenhuis staan. Marijke hoort zichzelf zeggen: "Nee, eerst even kijken op de plaatjes wat we gaan spelen en dan pas spelen." De kinderen luisteren naar haar, kijken mee op de plaatjes, maar reageren niet. Marijke ziet dat het spelen en praten van de kinderen verdwijnt en realiseert zich dat ze instructie aan het geven is en geen ruimte geeft aan de kinderen om te oriënteren op het spel in het poppenhuis. In haar voorbereiding in het logboek heeft ze hier wel ruimte voor ingepland. Ze besluit toch eerst te gaan oriënteren. Ze legt de plaatjes opzij en vraagt: "Wat gaan opa en oma doen?" Milan pakt opa en legt hem in bed en Reisa zet alle stoelen netjes bij de tafel. Marijke verwoordt de handelingen van de kinderen. Reisa pakt oma en zet haar in het bad. Opa komt nu ook uit bed en gaat in de spiegel kijken. De kinderen hebben plezier, verzinnen veel verschillende handelingen en met hulp van Marijke brengen ze dit steeds meer onder woorden: "Wil jij ook eten?"

Als de kinderen klaar zijn met opa en oma spelen, pakt Marijke de kaartjes er nog eens bij en zegt: "Wat hebben opa en oma eigenlijk veel gedaan vandaag, zullen we nog eens kijken? Slapen, in bad, kijken in de spiegel, eten aan de tafel." De kinderen verwoordden de handelingen en zetten de poppen op de bank om televisie te kijken. Ze spelen nu zelf weer verder. Marijke reflecteert op het verschil in betrokkenheid en talige inbreng bij het starten met de plaatjes en toen ze de kinderen eerst zelf liet spelen en later de plaatjes inbracht.

Een mooie ervaring waar ze verder over na wil denken, maar ze wil ook met de collega's afstemmen wanneer je welke begeleidingsimpulsen inzet en welke bedoeling je hebt met jouw manier van begeleiden. Het gaat daarbij niet over goed of fout, maar wel over het effect op de ontwikkeling van de kinderen en welke bedoelingen jij als professional hebt. Bewust inzetten van modellen en didactiek om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren, daar draait het om. Door gebruik te maken van het vaardighedenoverzicht 'systematisch begeleiden' komt zij erachter dat zij het geven van instructie goed kan verbinden aan de 5 didactische impulsen" (uit: Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 190).

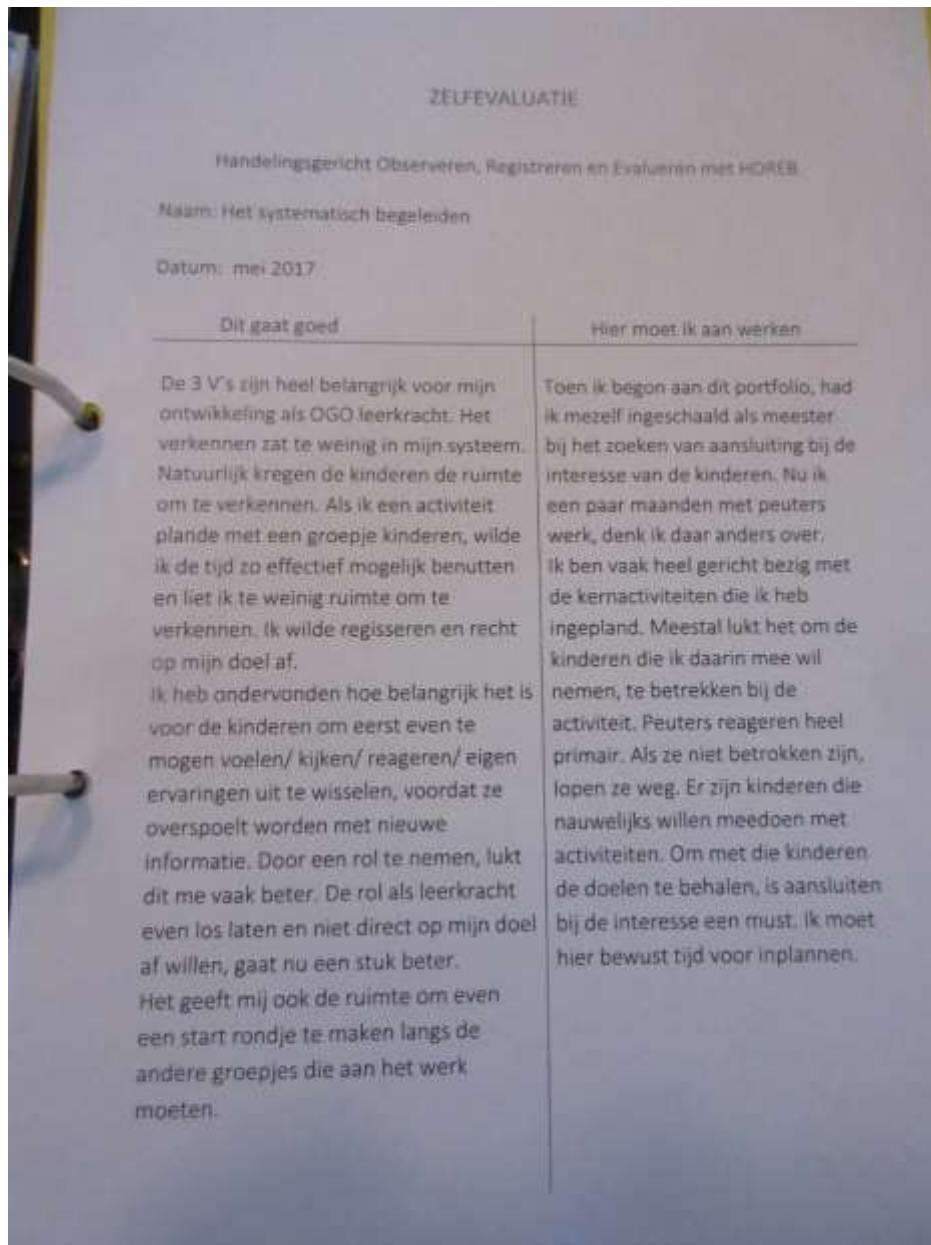


Foto: een zelfevaluatie van een professional op haar ontwikkeling in systematisch begeleiden

Ad. 4 Organiseren van verschillende activiteiten in de groep

Bij het voorbereiden van de activiteiten is het van belang dat de activiteiten zijn afgestemd op alle kinderen (dit is één van de kernideeën van deze aanpak). In dit voorbeeld gaat het onder andere over het groeperen van kinderen en afspraken maken over hoe er gewerkt wordt. Nadenken over de manier van organiseren van activiteiten en meedoen in kleine groepen om van daaruit plannen voor het vervolg te maken, is een werkpunt dat leerkracht Inge samen met haar collega's oppakt.

Postpakketpunt

Inge is met de kleuters druk bezig met het inrichten van een postpakketpunt. Er worden steeds pakketten bezorgd en in de Sinterklaastijd willen de

kinderen ook veel dingen bestellen. Dat kan in het speelgoedmagazijn. Door mee te spelen in kleine groepen en te observeren wat er in het spel allemaal nodig is, komt Inge erachter dat eerst het magazijn goed moet zijn ingericht zodat er spullen besteld kunnen gaan worden voordat de pakketten verstuurd worden. De kinderen zijn druk met het handig inpakken van pakketjes: wat past erin, hoe kan er zoveel mogelijk in? Waar het pakketje naartoe moet, is nog niet betekenisvol. In haar rol als pakketbezorger ervaart Inge zelf ook dat de spullen en het inpakken eerst belangrijk zijn. In overleg met haar collega besluit ze hier goed de tijd voor te nemen en ook de kinderen te betrekken bij het maken van keuzes en plannen bij het inpakken van allerlei verschillende spullen. Er valt veel te spelen, te praten, te passen en te meten. Bij het plannen maken in de kring geven de kinderen ook duidelijk aan dat het magazijn nog niet vol genoeg is. Dat betekent nog meer bestellingen plaatsen. Wanneer de bestellingen verkeerd geleverd worden, wordt het postpakketpunt interessant. Daar kunnen de pakjes heen als ze fout bezorgd zijn.

Maar dan? De kleuters kijken een filmpje over de postpakket-service. Nu speelt Inge mee met drie kinderen als postbode en brengt de pakketjes naar de verschillende adressen. Door steeds mee te spelen in kleine groepen met de kinderen, het spel na te bespreken in de kring en samen met haar collega te overleggen en na te denken over de volgende stap bouwen ze met elkaar het verhaal van de postpakket-service op (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017, p. 191).

Ad. 5 Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van ontwikkeling

Door mee te doen met de activiteiten van kinderen valt er veel te zien en te leren. Handelingsgericht observeren helpt om te zien wat betekenisvol is, welke doelen aan de activiteiten te verbinden zijn en wat kinderen nodig hebben om zich in de activiteit verder te ontwikkelen. Het instrument HOREB (Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling) helpt hierbij. In het voorbeeld hieronder zien we hoe een professional het plannen in het logboek gebruikt om activiteiten voor te bereiden en erop te reflecteren.

'Bij de archeoloog' (gebaseerd op Janssen-Vos & van der Meer, 2017, p. 165-173)

Ik de klas is een vindplaats in de zandbak ingericht waar kinderen kunnen graven en hun vondsten documenteren. De leerkracht gaat met vier leerlingen op basis van het boek 'De Archeoloog' overleggen over het spel op de vindplaats en nadenken over een spelscript. In deze geplande logboekactiviteiten heeft de leerkracht van tevoren nagedacht over haar bedoelingen en daar een aantal kinderen voor uitgenodigd. Door met een klein groepje te werken en mee te doen kan ze goed afstemmen op wat nodig is voor deze kinderen. Ze is nieuwsgierig of R., die thuis leest en schrijft maar dat op school niet laat zien, dit bij deze activiteit en met deze kinderen wel gaat doen. In dit groepje verwacht ze dat alle kinderen hierop betrokken zijn. Door zelf mee te doen met het opschrijven kan ze laten zien dat dit een handeling is die bij de rol van de archeoloog hoort. Haar hypothese/verwachting komt uit: R. gaat inderdaad zelfstandig aan het

schrijven als ze ziet dat de anderen dit ook doen. Een stap in haar ontwikkeling. Morgen gaat de leerkracht met een ander groepje graven. Ze wil B. en S. daarbij uitnodigen om met hen in gesprek te gaan over de gevonden voorwerpen. Zo wil ze de jongens uitdagen om niet alleen in het hier en nu te vertellen, maar ook oorzaak en gevolg en voorspellingen te gaan doen. Ze verwacht dat deze plek de jongens daartoe uitdaagt.

Collega's denken samen na over de organisatie en het aanbod en delen ontwikkelgegevens. Een leerkracht verwoordt haar ervaringen met HOREB zo:

“Door steeds meer te reflecteren op de activiteiten in het logboek lukt het ons als collega's veel beter om vervolgaanbod te plannen en uit te voeren. Als ik terugkijk in de HOREB hoe we begonnen, zie ik allemaal losse activiteiten waar nog weinig samenhang in te zien is. We plannen nu vervolgaanbod voor elkaar en schrijven dingen die we opvallend vinden onder de memo in het logboek. Zo krijgen we samen steeds beter de ontwikkeling van kinderen in beeld en wat onze rol daarbij kan zijn. Niet alleen ontstaat er zo meer diepgang in de activiteiten, maar is er ook meer samenhang tussen de activiteiten. We doen niet steeds wat nieuws, maar gaan echt verder op wat we gezien hebben bij kinderen.”

Ad. 6 Educatief partnerschap met ouders

Hierbij gaat het om het opbouwen van een gelijkwaardig contact, het voeren van goede gesprekken, ouders informeren over de ontwikkeling van hun kind en de activiteiten in de groep en ouders betrekken bij de activiteiten in de groep. Op deze manier kan een educatief partnerschap worden opgebouwd (zie ook 1.5). Professionals kunnen op veel manieren ouders betrekken. Ouders kunnen expert zijn van het thema, maar zoals in het voorbeeld hieronder kunnen ouders ook betrokken worden bij het thema. Pm'er Jeanette bereikt dit door de ervaringen van kinderen en hun ouders te bespreken.

Wat eten jullie thuis?

Jeanette wil graag een gelijkwaardig contact opbouwen met ouders en wil daarbij belangstelling geven aan de verhalen van ouders. Bij het thema 'De bakker' vraagt ze de ouders of zij thuis ook met kinderen bakken of samen koken. Veel ouders geven aan deze dagelijkse routine regelmatig met kinderen te doen. Ze vraagt de ouders foto's te maken zodat de kinderen hierover in de klas kunnen vertellen. In de klas ontstaat een hele wand met foto's van kinderen in de keuken. Jeannette probeert zoveel mogelijk met de ouders en kinderen in gesprek te gaan bij de foto's. Ze merkt dat veel ouders graag met kinderen koken en dat belangrijk vinden voor de zelfstandigheid van de kinderen, het ontwikkelen van smaak en het gezellig samen iets doen. Zelf geeft ze aan waarom ze dit als leerkracht belangrijk vindt voor de ontwikkeling van de kinderen: kennis van de wereld, taakgerichtheid, woordenschat en taalontwikkeling doordat er veel gepraat wordt tijdens het koken. De kinderen vinden het leuk om te zien hoe hun ouders in gesprek zijn met Jeanette. Zowel ouders als pm'er leren op deze manier elkaars ideeën over leren en ontwikkelen van jonge kinderen kennen.

ZELFEVALUATIE	
Naam: De ouders en startblokken	
Datum: juni 2017	
Dit gaat goed	Hier moet ik aan werken
Ik hou van het inrichten van de omgeving binnen een thema. Ik heb moeten leren om dit langzaam met de ouders en de kinderen op te bouwen. Zo raken de ouders er beter bij betrokken. We denken nu bij elk thema na over ouder-kind activiteiten, waar we ouders kunnen inzetten en een actieve rol kunnen geven.	De kieskaarten van dit hoofdstuk geven duidelijk aan dat we al veel foto's gebruiken, maar daar nog geen ontwikkeling mee vastleggen. Foto's spreken aan bij ouders en kunnen een nog duidelijker beeld geven van de ontwikkeling van hun kind. Zeker bij minder talige ouders is dat een meerwaarde.

Foto: Zelfevaluatie van een professional over het betrekken van ouders bij het inrichten van de leeromgeving

Ad. 7 Samenwerken met collega's

Bij het werken met Startblokken en Basisontwikkeling is de samenwerking met collega's heel belangrijk. Collega's kunnen met elkaar meedenken en fungeren als 'critical friend' in het verbeteren van de eigen praktijk.

Samenwerken aan invoering

Van der Kop en Staal (2010) beschrijven hoe zij binnen een kinderopvangorganisatie met 22 locaties Startblokken invoeren. Het team gaat aan de slag met een gezamenlijke vraag: 'Kunnen kinderen dit thema spelen?' Gedurende het traject is er afwisseling tussen verschillende soorten bijeenkomsten. Er zijn bijeenkomsten met het hele team, daarnaast gaan pm'ers onder begeleiding van een kartrekker activiteiten ontwerpen voor de eigen groep en ook is er ruimte om individueel en gezamenlijk te evalueren. Een belangrijk element is het informeren en betrekken van ouders bij de ingezette ontwikkeling, zodat ook zij mee kunnen doen.

3. Samen doen, zelf doen

Invoering van Startblokken en Basisontwikkeling is een proces waarin samen doen steeds meer overgaat in zelf doen. Het gaat hierbij om de volgende cyclus: samen oriënteren op de uitgangspunten van het concept en de verbeterpunten voor de eigen praktijk; onderzoeken in de eigen praktijk en een plan maken; en opnemen van deze verbetering in de eigen praktijk en zelfstandig uitbouwen.

Fase 1 – Oriëntatie op de verbetering van de eigen praktijk

Zicht krijgen op de belangrijkste uitgangspunten en ingrediënten van de aanpak en vaststellen welke verbeteringen er nodig zijn in de eigen praktijk.

Fase 2 – Onderzoek naar de verbetering in de eigen praktijk

Bepalen van de start van de invoering en met elkaar een invoeringsplan opstellen. In dit plan worden kennis en vaardigheden opgedaan door met elkaar te lezen, in gesprek te gaan, de eigen praktijk te onderzoeken en deze te verbeteren op basis van theorie en andere praktijken. Studiemomenten, groepsbezoeken en samenwerken zijn steeds gericht op verbeteringen in de eigen praktijk.

Fase 3 – Opnemen van de verbetering in de praktijk

Overzicht hebben over de gehele aanpak en in staat zijn alle elementen in samenhang in te zetten. In deze fase worden de verbeteringen ook echt opgenomen in de eigen praktijk, ontstaan nieuwe routines en wordt de werkwijze op eigen manier verder uitgebouwd (Pompert, 2017a).

In elke fase is ondersteuning door collega's, trainers/nascholers en leidinggevenden van groot belang. Vanwege het ontwikkelingsgerichte karakter van Startblokken en Basisontwikkeling is het belangrijk om goed de tijd te nemen voor dit proces van samen doen naar zelf doen.

Wanneer professionals hiermee aan de slag gaan, betekent het doorgaans dat zij veel preciezer naar hun eigen rol in de praktijk gaan kijken en gaan zien welke veranderingen nodig zijn. Het is van belang dat ze de tijd krijgen om zich de visie en daarbij horende praktijken eigen te maken. Hiervoor hebben ze ondersteuning dicht bij de praktijk nodig, zowel van ervaren Startblokken- en Basisontwikkelingstrainers als van collega's op de werkvloer.

De directie speelt in alle fases van de invoering een cruciale rol. Ze bepaalt met het team de visie voor de toekomst, denkt na over wat het team nodig heeft om te oriënteren, verbeteren en borgen en ondersteunt hierin. De directie bewaakt de invoering en zorgt dat iedereen hierin 'meegenomen' wordt. Aan het begin van elk traject maken directie, team en nascholer/trainer een gezamenlijk plan, waarin een beeld wordt geschetst van de huidige situatie, doelen worden gesteld voor de gewenste verbetering en activiteiten worden besproken die bijdragen aan de ontwikkeling in de gewenste richting. Tijdens het traject wordt regelmatig met alle betrokkenen bekeken of men tevreden is over de voortgang, zodat problemen op tijd kunnen worden gesignaleerd en voorkomen. Er is sprake van een continu

proces; na bespreken van de huidige voortgang wordt weer een nieuw gezamenlijk plan gemaakt.

3.1 Tools en rollen bij het professionaliseren in Startblokken en Basisontwikkeling

De zeven hoofdstukken uit het Startblokkenportfolio zijn vaste onderwerpen die voor alle professionals van belang zijn en aan bod komen in alle nascholingstrajecten en professionaliseringsaanpakken, maar binnen deze onderwerpen hebben de deelnemers elk hun eigen ontwikkelingstraject. Iedereen stelt eigen doelen op en wordt gedurende het traject door de nascholer/trainer en collega's ondersteund om die doelen te behalen. Aan het begin van het traject vullen de deelnemers vaardigheidslijsten in, waarbij ze op allerlei gebieden aangeven of ze leerling, gezelschap of meester zijn. Zo krijgen zij zicht op hun 'startpositie'. Bij spel gaat het bijvoorbeeld over contact maken en interacties opbouwen, waarvan een indicator is: 'Ik neem de tijd voor het herkennen en verwoorden van het handelen van de kinderen waar zij dit zelf nog niet doen'.

Deze vaardigheidsoverzichten kunnen gedurende het traject en aan het einde nogmaals ingevuld worden, zodat de ontwikkeling zichtbaar wordt. Om de eigen ontwikkeling in beeld te brengen houden professionals gedurende het traject een portfolio bij. Het portfolio helpt de professional bij het reflecteren op de eigen ontwikkeling. Door vorderingen in het eigen handelen van commentaar te voorzien en te verbinden aan de vaardigheidsoverzichten ontstaat een reflectieve attitude. Leseman (zie De Waard, 2017) geeft aan dat het kunnen reflecteren op het eigen werk een belangrijke indicator van kwaliteit is.

Ook het uitgaan van betekenisvolle activiteiten, wat van belang is bij het werken met kinderen, komt terug in de visie op trainen en professionaliseren. Professionals worden begeleid in het ontwerpen van activiteiten voor de eigen praktijk, de uitvoering in de groep en het reflecteren na afloop. Dit betekent dat er een intensief contact is tussen nascholers en professionals, waarbij nascholers de praktijk van de professional goed leren kennen en daarop aansluiten. Dit gebeurt door groepsbezoeken te doen met voorgesprekken en nagesprekken en door gebruik te maken van beelden in de bijeenkomsten. Met behulp van beelden krijgen professionals goed inzicht in de invloed die hun handelingen en interactie hebben op kinderen, en hoe ze beter aan kunnen sluiten in de zone van naaste ontwikkeling van kinderen. Door uit te gaan van eigen vragen kunnen professionals, eerst samen met nascholers en collega's en later zelf, bepalen welke bronnen ze nodig hebben om zich verder te ontwikkelen. Er zijn veel artikelen, boeken, video's en brochures beschikbaar die professionals handvatten geven om de eigen praktijk te begrijpen en te verbeteren.

De boekenkring

Een onderbouwteam heeft ervoor gekozen de boekenkring in te voeren. Hun uitgangspunt daarbij is dat deze leesactiviteit ervoor gaat zorgen dat de leestijd van de kinderen toeneemt, kinderen voor elkaar boeken kunnen promoten en dat de gesprekken in de boekenkring de leesmotivatie zullen verhogen. Rond dit verbeterpunt worden verschillende activiteiten in het ontwikkelplan opgenomen:

1. De leerkrachten kiezen hun eigen verbeterpunten uit het vaardighedenoverzicht van de leesactiviteiten. Dit overzicht functioneert als een zelfevaluatie-instrument voor de leerkracht. Zij kiest uit de zeven onderdelen die punten waaraan zij gaat werken.
2. De leerkrachten gaat onder begeleiding van de externe nascholer zelf een boekenkring uitvoeren waarbij de nascholer de rol van de leerkracht modelt en laat zien hoe je een boekenkring houdt met de lievelingsboeken van de kinderen. Ze doet ook een verwerkingsactiviteit bij het favoriete boek. Kies een personage en maak een mooie uitspraak in een tekstballon.
3. De leerkrachten bekijken onder leiding van de nascholer opnames van boekenkringen van collegaleerkrachten.
4. Nu maken de leerkrachten hun eigen plan om de boekenkring in de eigen groep uit te voeren.
5. De ib'er en nascholer begeleiden alle leerkrachten op de werkvloer en geven hulp en feedback waarmee iedereen verder kan.
6. Na een periode van ongeveer drie maanden evalueren alle betrokken de eerst uitvoering. De winst voor de kinderen en de leerkrachten wordt bekeken, de plannen worden bijgesteld en nieuwe werkpunten toegevoegd.

Leerkrachten werken dus aan hun eigen ontwikkeling maar doen dit niet alleen. Ze vormen met elkaar en hun begeleiders een leergemeenschap waarbinnen gewerkt wordt aan een 'wij'-verhaal; immers, een duurzame verandering draagt een leerkracht niet alleen. Invoering verschilt per school omdat elk team op eigen wijze wil werken aan de verbeteringen. Leerkrachten, nascholers en ib'ers bepalen in het voorbeeld samen welke stappen het onderbouwteam en meer specifiek de leerkrachten van de groepen 3 en 4 nemen. Daarbij is het uiteraard wel zaak om zorgvuldig te werken aan alle onderdelen van de aanpak en goed in de gaten te houden dat alle leerkrachten de benodigde kennis en vaardigheden daadwerkelijk toepassen (Pompert, 2017a).

Leren van elkaar is onontbeerlijk als je praktijken duurzaam wilt veranderen; dit is een proces van co-constructie. Door op elkaar voort te bouwen kom je tot betere ideeën in het plannen van activiteiten. Er is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het ontwikkelproces van de professional, waarin actie en reflectie elkaar steeds afwisselen (Pompert, 2012). Hiervoor is een open cultuur belangrijk: praktijken worden door middel van groepsbezoeken, foto's, video's en beschrijvingen in HOREB met elkaar gedeeld met de bedoeling om elkaar constructieve feedback te geven en samen na te denken over volgende stappen in het ontwikkelingsproces van de professional. Je werkt aan je eigen ontwikkeling, en tegelijkertijd werk je samen met collega's, ondersteuners en directie aan een verbeterde praktijk.

Fase 1: Oriëntatie op Startblokken en Basisontwikkeling

We starten invoeringstrajecten altijd met een grondige oriëntatie op Startblokken en Basisontwikkeling. Tijdens deze oriëntatie leren professionals de visie kennen, krijgen ze een beeld van wat dit voor hun eigen praktijken betekent en welke

oplossingen het biedt voor problemen die ze in hun werk tegenkomen (De Koning, 2012). Ook komen meer praktische onderwerpen aan de orde: wat het van hen vraagt aan kennis, vaardigheid en houding, welke ondersteuning ze krijgen en hoe het traject eruit gaat zien.

Oriëntatie op de uitgangspunten van Startblokken en Basisontwikkeling kan op vele manieren. Door te lezen, met anderen in gesprek te gaan of een goede cursus te volgen krijg je een beeld van Startblokken en Basisontwikkeling en vooral wat dit concept zou kunnen betekenen voor jouw eigen praktijk en handelen. Het spiegelen van de eigen praktijk aan de uitgangspunten van het concept helpt om helder te krijgen wat al aanwezig is en wat er nog te ontwikkelen valt. We beginnen klein met het uitvoeren in de praktijk: een korte activiteit plannen, uitvoeren in de eigen groep en daarop terugkijken, vaak met behulp van video. Wat heb ik gedaan tijdens de activiteit? Hoe reageerden kinderen daarop? Wat zou ik volgende keer anders willen doen? De oriëntatie is een belangrijke fase: als hier niet de tijd voor wordt genomen zal de invoering geen succes worden, omdat de professionals niet goed weten wat er van ze verwacht wordt.

Oriëntatietraject voor een onderbouwteam – Een kind kan de was doen...

Nascholer Hermien oriënteert samen met een voorschool- en onderbouwteam op spel bij alledaagse activiteiten. Ze start de bijeenkomst met een videofragment van de alledaagse activiteit 'Naar bed gaan' (Pompert, 2011, p. 8). Aan deze praktijk verbindt Hermien de theorie van de 3 B's (zie vanaf p. 3 in dit document). De kinderen zijn heel betrokken, ze hebben allemaal hun eigen knuffel mee die ze naar bed gaan brengen. Ze vertellen over hoe dat thuis gaat en de pm'er leest een boekje voor: 'Zaza gaat naar bed'. Niet alleen de eigen betekenissen van de kinderen bij het naar bed gaan worden duidelijk, maar ook de culturele betekenissen van het naar bed gaan, waarin voorlezen en knuffels van belang zijn. De bemiddelende rol van de pm'er in een alledaagse activiteit wordt besproken. Ook gaan de leerkrachten en pm'ers in gesprek over de bedoelingen van deze activiteit met behulp van de cirkel van Basisontwikkeling. Communiceren en taal, kennis van de wereld, maar ook zelfvertrouwen worden genoemd bij het terugkijken naar de beelden. De kansen die alledaagse activiteiten bieden voor de ontwikkeling van kinderen is door deze werkactiviteit duidelijk. Vervolgens verbreedt Hermien de oriëntatie naar het begrip 'Spel'. Dit doet ze door eerst de eigen ervaringen met spel als kind te verkennen. Deze ervaringen structureert ze met de verschillende soorten spelactiviteiten (vanaf p. 11 in deze toolkit) en de definitie van spel van Bert van Oers (2013, zie ook p. 7). Daarna gaat ze samen met de deelnemers een alledaagse huishoudelijke zorgactiviteit ontwerpen als spel. Op deze manier voegt ze een nieuwe handeling toe aan de bestaande praktijk. Als voorbereiding wordt in tweetallen de tekst 'Een kind kan de was doen...' (Hagenaar & Vingerhoets, 2011, p. 38) gelezen. Vervolgens kiezen de deelnemers een eigen huishoudelijke zorgactiviteit die ze in tweetallen als spel gaan ontwerpen. Daarbij kijken ze naar de rollen, de handelingen, de materialen en de taal die bij deze alledaagse praktijk kan worden ingezet. Het ontwikkelingsperspectief van spel wordt gebruikt om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het spel in

deze activiteit. Het ontwerp wordt opgeschreven in het logboek in HOREB en bij de ronde groepsbezoeken wordt gezamenlijk gereflecteerd op de activiteiten.

Voorbeeld oriëntatietraject voor een leerkracht - Hutten maken op het plein

Na een eerste verkenningsbijeenkomst over 'lezen en schrijven verbonden aan spel in groep 3' wil leerkracht Ellen zich verder oriënteren op betekenisvolle spelactiviteiten. Zij wil dit in haar onderwijs bewust meer een plek geven en is nieuwsgierig naar wat kinderen daarvan kunnen leren.

Bij het gezamenlijk ontwerpen van een betekenisvolle spelactiviteit in haar groep, verkent ze samen met de nascholer eerst welk spel er op dit moment al betekenisvol is binnen haar groep. Ze ziet dat de kinderen aan het begin van het schooljaar in groep 3 nog graag en veel buiten spelen. Zelf heeft ze goede herinneringen aan het buitenspelen en het maken van hutten. Het plein leent zich daar goed voor. De nascholer heeft een boekje voor beginnende lezers bij zich dat gaat over hutten bouwen. Die besluit ze samen met de kinderen te gaan lezen. In haar ontwerp gebruikt ze het boekje als start voor het samen met kinderen opbouwen van betekenisvolle spelactiviteiten, zowel buiten als binnen.

De kinderen vinden het verhaal heel interessant en er komen allerlei ervaringen naar boven met hutten bouwen in het bos tijdens de vakantie, een tent maken in de tuin en het huttenbos in de buurt. Samen met de kinderen overlegt Ellen welke spullen er nodig zijn om op het plein hutten te bouwen. In een krat komen kleden, touwen, knijpers, scharen en zelfs plakband. Op het plein gaan de kinderen in groepjes meteen op zoek naar een geschikte plek: bij de grote boom, onder de trap, maar ook in de zandbak en bij het hek. Ellen ziet de kinderen heel betrokken met elkaar overleggen en plannen maken. Het groepje bij het hek heeft het moeilijk: het touw blijft niet zitten. Ze vragen de juf om hulp. Ellen kijkt eerst wat de kinderen zelf al kunnen en laat vervolgens zien hoe zij altijd een knoop maakt. Dat is nog best moeilijk, maar het is wel heel handig. Zo blijven de kleden goed hangen. Ze maakt foto's van de verschillende hutten om er later in de klas over te praten en plannen voor vervolg te maken.

Aan het eind van de dag kijkt ze samen met de nascholer terug op deze activiteit. Bij de analyse van deze activiteiten gebruiken ze de kenmerken van spel (Van Oers, 2013, zie ook p. 7). Ze zien de hoge betrokkenheid van de kinderen, de vrijheidsgraden die er zijn door de verschillende materialen en plekken om te bouwen. Ook herkennen ze de regels die de kinderen in het spel gebruiken; afspraken over samenwerking, het leren leggen van een goede knoop en het gebruik van boeken om je spel te verbeteren. Er is sprake van echte spelactiviteiten. De doelencirkel gebruiken ze om te verwoorden wat er allemaal te leren valt aan deze betekenisvolle spelactiviteit.

De nascholer heeft het buitenspel gefilmd. Bij het samen terugkijken zien ze dat het groepje kinderen bij het hek langzaam op gang komt. Een aantal kinderen is wat afwachtend en onzeker (zij voelen zich nog niet emotioneel vrij). Het is de start van het jaar, dus kinderen moeten nog wennen aan elkaar

en aan 'hoe het in groep 3 gaat'. Ellen beseft hoe belangrijk het is om met elkaar terug te kijken naar buitenspelactiviteiten. Ze ziet de brede bedoelingen zoals actief zijn en initiatief nemen, maar ook voorstellingsvermogen en creativiteit. De eerste hutten zijn heel eenvoudig. Hier valt nog veel te leren en te onderzoeken. Het maken van knopen en de werking van de knijpers is voor veel kinderen nieuw. De specifieke doelen voor het gebruik van gereedschappen, technieken en motoriek leveren genoeg ideeën voor vervolg op. Juf Ellen is verbaasd dat er bij zo'n eenvoudige spelactiviteit zoveel te leren valt! Door de reflectie met de doelencirkel krijgt ze ideeën over hoe ze verder kan en waar ze input op kan geven.

Eerst maar eens samen met de kinderen de foto's bekijken en bespreken, vragen van de kinderen inventariseren en dan samen bedenken welke hutten er mogelijk zijn op het plein en hoe je die stevig vastmaakt. Daarover is zeker genoeg te lezen en te schrijven. Spelen en leren in samenhang!

Fase 2: De start van de invoering

Als het gehele team het eens is over het invoeren van Startblokken en Basisontwikkeling komt de volgende stap: het daadwerkelijk aan de slag gaan met het veranderen van de praktijk in deze richting. Dit houdt in dat de huidige praktijken zorgvuldig onder de loep worden genomen, en waar nodig worden veranderd.

Intakeronde

Bij kinderopvang Pipeloi is van elke groep 1 pm'er Startblokkengecertificeerd. De komende periode worden ook de andere pm'ers van de groepen gecertificeerd. Deze invoering wordt gestart door een intakeronde te houden. De ronde bestaat uit een bezoek aan de praktijk, waarbij de pm'er laat zien wat volgens haar belangrijk is binnen Startblokken en Basisontwikkeling, en een gesprek over de gekozen activiteit en de ingevulde 'Vaardighedenlijst Startblokken'. Op deze manier wordt de stand van zaken van alle pm'ers die mee gaan doen in kaart gebracht. In het verslag van deze intake wordt aangegeven waar de pm'ers trots op zijn, waar ze staan als het gaat om de zeven vaardigheden van Startblokken, welke werkpunten/vragen ze hebben en wat ze als eerst in de eigen praktijk willen verbeteren.

Zo is Marian trots op de sfeer in de groep, de manier waarop er in de groepen gewerkt wordt met thema's en het documenteren naar ouders toe. Haar verbeterpunten liggen met name in de organisatie en het werken met kleine groepjes. Ze ervaart veel werkdruk aangezien ze veel huishoudelijke klusjes zelf moet doen en daardoor minder tijd heeft om met kinderen te spelen.

Ook bij andere pm'ers speelt de vraag naar het vinden van tijd om in kleine groepjes met kinderen mee te spelen. Nieuwe pm'ers vragen zich

vooral af wat Startblokken nu precies inhoudt en op welke manier er meegespeeld kan worden.

Afbeelding: Voorbeeld intakeverslag



De Activiteit
Landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Ouderschap

Verslag intake Marian

"Tijd nemen voor de kleine, betekenisvolle momenten met jonge kinderen"

Wat staat al goed in jullie Startblokkenpraktijk

- Kinderen zijn veilig leren voelen op de groep
- Goed kijken naar kinderen
- Samen met collega's het thema voorbereiden en dit zichtbaar maken in de groep
- In beeld brengen met foto's wat de kinderen doen - fotowaard - foto's op site en fotoalbum

Wat kun je al in het portfolio in beeld brengen

- Inleiding schrijven/benvullen
- LOM tijd invullen van het Startblokkenportfolio
- Hoofdstuk 2 - Thema "Wij gaan op vakantie"- planning en foto's van de activiteiten ook de alledaagse activiteiten hierbij betrekken.
- Hoofdstuk 7 - Samen met collega's de activiteiten verdelen - Verspreiden van de ervaringen met dit vierpunt als team - Verslag van de vergadering waarin dit aandachtspunt werd gekozen - Foto's maken van hoe jullie hier mee aan de slag zijn gegaan (schoormaatlijp - werkthema - verdelen van de taken) - In beeld brengen hoe je kinderen hierbij kunt betrekken (samen de vaatwasser insluiten - de was opruimen - klusjes in de keuken waar kinderen bij kunnen helpen) - korte reflecties over hoe je vindt dat het gaat (winst en knelpunten) - voortgang bespreken in het teamoverleg

Vragen voor de training/groepsbezoeken

- Bewustwording van het concept Startblokken
- Hoofdstuk 2 - Inzetten op alledaagse en betekenisvolle activiteiten voor jonge kinderen, de activiteiten dus klein houden.
- Hoofdstuk 3 - Tijd nemen om mee te spelen
- Hoofdstuk 4 - Organiseren van activiteiten met kleine groepjes kinderen
- Hoofdstuk 5 - documenteren - gebruik van foto's om de ontwikkeling van de kinderen in beeld te brengen

Startpunt voor de groepsbezoeken

- Hoofdstuk 1 - Tijd nemen voor contact en interactie met de kinderen bij verzorgingsmomenten en betekenisvolle activiteiten voor kinderen en dit met collega's afspreek zodat er rust ontstaat om dit ook te doen.

Wat een heerlijke plek hebben jullie om samen met kinderen te spelen en te leren. Jullie hebben op dit moment een grote groep en veel huishoudelijke taken waardoor er weinig rust is om gericht mee te spelen met kleine groepjes kinderen. Ga op zoek naar die kansen door eerst te kijken hoe je alle taken zo goed mogelijk met elkaar kunt verdelen en ook de kinderen daarbij betrekt. Op zoek naar een balans tussen regelen/organiseren en spelen/leven met de kinderen. Je bent vrolijk en creatief en hebt de kinderen veel te bieden als je daarvoor ook de tijd kunt nemen!

Veel plezier! en een mooie vakantie.

Tot ziens in september.

Levinake van der Meer - de Activiteit - 06-1229301 | Levina@deactiviteit.nl

Op basis van de intake wordt een opzet gemaakt voor het ontwikkelplan van de invoering van Startblokken. Er wordt gekozen voor een opzet waarin studiedagen worden afgewisseld met groepsbezoeken en praktijkbijeenkomsten.

De inhoud van de studiedagen wordt afgestemd op de vragen van de pm'ers en de gekozen verbeterpunten uit het vaardighedenoverzicht van het Startblokkenportfolio.

Tijdens de eerste studiedag gaat het over spel en alledaagse, huishoudelijke activiteiten. Samen met de nascholer worden alledaagse huishoudelijke activiteiten als spel verkend. Dat begint bij de eigen ervaringen rondom het naspelen van dit soort activiteiten door kinderen, zoals afwassen, koffie zetten of de was doen. Vervolgens worden met filmbeelden en foto's deze activiteiten samen bekeken vanuit de kenmerken van spel (van Oers, 2013). Dan maken de pm'ers een eigen plan om huishoudelijke activiteiten in de groep samen met kinderen als spel uit te gaan voeren. Bij het ontwerpen maken ze gebruik van het logboek en het observatiemodel spel in HOREB. Er

worden afspraken gemaakt op welke manier collega's elkaar ondersteunen bij deze activiteiten.

Dan volgen twee rondes groepsbezoeken en twee praktijkbijeenkomsten voor de volgende studiedag. Bij de groepsbezoeken staat de huishoudelijke activiteit centraal en ook de gekozen verbeterpunten uit de vaardighedenlijst.

Marian kiest de huishoudelijke activiteit: samen de tafel afruimen en afwassen. Dit doet ze samen met drie kinderen. Deze activiteit plant ze als begeleide spelactiviteit in haar logboek. Ze ziet hoe betrokken de kinderen zijn bij deze activiteit en haar echt willen helpen. Vooral het uitwringen van het doekje in de emmer bij het schoonmaken van de tafel is interessant. Ze ziet hoe belangrijk de materialen voor de kinderen zijn. De volgende keer besluit ze daar meer tijd voor te nemen. Samen de materialen opzoeken in de keuken en niet alleen een doekje, maar ook een droogdoek gebruiken.

Tijdens de eerste praktijkbijeenkomst wordt gezamenlijk gereflecteerd op de uitgevoerde activiteiten. Bij deze praktijkbijeenkomsten zijn ook de collega's welkom die niet aan de studiedagen meedoen, zodat er samen verbeterplannen gemaakt kunnen worden met en voor de hele groep. Bij het bekijken van de eigen beelden en reflecteren op de verbeterpunten worden de theorie van spel en de ontwikkeling van spel betrokken. De materialen blijken een belangrijke rol te spelen. Door een werkactiviteit met verschillende materialen ervaren de pm'ers om welke materialen het gaat en wat het effect is op spel, taal en interactie. Ook wordt er nagedacht over vervolgactiviteiten, zoals samen afwassen en dan afdrogen.

Er ontstaan kleine spelverhaaltjes die met behulp van foto's in beeld worden gebracht. De nascholer doet voor hoe je met behulp van een kleine serie foto's en het observatiemodel spel een ontwikkelverhaal ('learning story') over een kind kunt schrijven. Een manier om ontwikkeling van kinderen doelgericht te documenteren. In de intake hebben veel pm'ers aangegeven hieraan te willen werken. Er worden gezamenlijk plannen gemaakt voor de spelverhalen in de groep bij alledaagse activiteiten en het schrijven van ontwikkelverhalen hierbij.

De volgende ronde groepsbezoeken staan deze ontwikkelverhalen en de gekozen eigen werkpunten weer centraal. In het ontwikkelplan voor Pipeloi is gekozen voor studiedagen alleen voor de Startblokken pm'ers in opleiding, bij de praktijkbijeenkomsten die 's avonds plaatsvinden zijn naast de Startblokken pm'ers ook de collega's van de groep uitgenodigd. Samen reflecteren en plannen maken voor de praktijk is hierbij het doel.

Gedurende het traject gaan professionals steeds meer elementen van de ontwikkelingsgerichte aanpak uitproberen in hun eigen praktijk en hierop

reflecteren. Hier zijn tal van hulpmiddelen voor, zoals de vaardigheidlijsten, waarmee de eigen ontwikkeling in allerlei vaardigheden kan worden beoordeeld en de digitale HOREB die gebruikt wordt om activiteiten in de groep te plannen, voortgang te registreren en te evalueren. Deze instrumenten helpen om in kaart te brengen wat al goed gaat en waar nog ontwikkeling wenselijk is.

Een belangrijk element van deze trajecten is dat er groepsbezoeken plaatsvinden, waarbij de trainer of nascholer in de groep komt observeren en meedoen. Hierbij worden foto's of videobeelden gemaakt. Professionals bedenken vooraf goed wat ze gaan doen en wat hun leerdoel is. Deze voorbereiding delen ze met de trainer, zodat die weet waarop te letten tijdens het bezoek. Na afloop is het tijd om samen terug te kijken en te reflecteren, onder andere met behulp van de beelden: hoe vond de professional zelf dat het ging, wat heeft de trainer gezien? Daarna wordt er vooruitgeblikt: wat is het leerdoel voor de komende periode? Een voorbeeld van zo'n groepsbezoek zien we hieronder.

Thee of limonade?

Juf Marjolein van De Interschool in Ter Apel heeft voor het groepsbezoek van nascholer Hermien haar persoonlijke leervraag geformuleerd: "Hoe kan ik kinderen die weinig of geen Nederlands spreken een actieve rol geven in een activiteit?"

In de bijeenkomst die aan het bezoek voorafging is er al uitgebreid gesproken over het belang van interessante materialen die kinderen uitnodigen tot handelen. Deze input heeft Marjolein verbonden aan de activiteit die ze tijdens het groepsbezoek wil inzetten. In de groep staat het thema 'Eten en drinken' centraal. Marjolein heeft verschillende producten op een tafel neergezet zoals doosjes thee, pakken melk en limonade. De kinderen pakken de materialen, halen de thee uit de doosjes, ruiken eraan. Marjolein ziet een kans en ze wijst naar Hermien: "Juf heeft zin in thee." Hermien sluit aan: "Mmm, ja, ik lust wel een kopje thee." Ibrahim pakt een beker en loopt ermee naar de kraan. Hij vult de beker met water, loopt richting de huishoek en zet de beker op het fornuis. Marjolein zegt: "Maar..." Hermien vult aan: "Ibrahim maakt de thee warm." Marjolein pikt de interventie op: "Ah, je maakt de thee warm." Dan dompelt Ibrahim een theezakje een paar keer in de beker met water. Inmiddels kijken andere kinderen met Ibrahim mee. Ibrahim drukt op een knopje van het fornuis en loopt met de beker thee naar Marjolein. Marjolein speelt het theospel nu vol overtuiging mee: "Oei, oei, pas op heet, heet, de thee is heet!" Voorzichtig zet Ibrahim de thee neer. "En nu?" Marjolein maakt een hulpeloos gebaar. Een jongen begint te blazen. "Blazen", zegt Marjolein, "We moeten blazen." En ze blaast in de thee. Ze nodigt de andere kinderen uit om mee te blazen. Iedereen begint te blazen. Na een poosje blazen pakt Marjolein de thee en neemt een slokje. Ja, de thee is goed. "Alsjeblieft Hermien, een kopje thee."

Dan brengt Marjolein een nieuwe kwestie in: "Ik wil geen thee, ik wil iets anders drinken." De kinderen graaien tussen de spullen die op tafel liggen. Sjaed en Mo pakken de limonade. "Limonade, ja, limonade, dat vind ik lekker." reageert Marjolein. Ze pakt de fles limonade over van de kinderen en

probeert de fles te openen. Ze trekt een moeilijk gezicht. “Aah, ik krijg de limonadefles niet open.” Sjaed pakt de fles van Marjolein en draait de dop van de fles. “De fles is open, en nu?” vraagt Marjolein. Eén van de jongens pakt een beker. Sjaed schenkt de beker vol limonade en geeft hem aan Marjolein. Marjolein proeft: “Bah, de limonade is niet lekker.” Een paar kinderen proeven ook. “Nee, de limonade is niet lekker.” “Hoe kan dat nou?” Marjolein maakt weer een hulpeloos gebaar. De kinderen komen niet op een antwoord. Hermien pakt de fles limonade. Ze kijkt op het etiket: “Aha, hier staat iets.” Ze wijst met haar vingers op het etiket: “Sjaed, lees even mee.” Sjaed kijkt mee. “Dat kan niet.” zegt Marjolein. “Ze kan niet lezen.” “Nee”, fluistert Hermien, “dat weet ik, we doen alsof.” Marjolein snapt de bedoeling en pakt de fles over. Samen met Sjaed bekijkt ze het etiket. “Ah”, zegt Marjolein: “Hier staat iets: water, er moet water bij, een klein beetje limonade en veel water.” Sjaed gaat met een paar kinderen aan de slag. Ze schenken limonade in een beker en doen er een klein beetje water bij. Daarna wordt de limonade geproefd. Het is nog steeds niet lekker. De kinderen schenken, proeven, schenken, proeven, net zo lang tot ze de perfecte limonade hebben.

In het nagesprek kijken Marjolein en Hermien terug op de activiteit. Marjolein is tevreden, de kinderen hebben actief meegedaan in de activiteit. De materialen nodigen uit tot handelen. Kinderen konden eigen ervaringen en kennis aan de materialen verbinden, maar er ontstonden ook interessante kwesties die opgelost moesten worden. We blikken met speciale aandacht terug op het ‘alsof-lezen van het limonade-etiket’. Eerder in de activiteit speelde Marjolein vol overtuiging mee met het ‘alsof thee zetten’ in de huishoek. Waarom vond ze dat lastig bij het lezen van het etiket? Marjolein vertelt dat ze bang is om kinderen te frustreren in het lezen: “Wat als ze merken dat ze het niet kunnen?” We bespreken dat lezen en schrijven ook spel is, waarin kinderen in verschillende fases van lees-schrijfontwikkeling hun rol kunnen nemen. Van ‘doen alsof’-lezen tot vloeiend lezen van teksten. Kinderen kunnen altijd meedoen. Daar gaat Marjolein de komende periode mee aan de slag. Lezen en schrijven is ook spelen.

In dit voorbeeld zien we hoe de nascholer mee gaat doen in de activiteiten in de klas, en op die manier samen met de leerkracht leerlingen actiever betrekt in het spel. Tijdens het nagesprek wordt hierop gereflecteerd, en nagedacht over wat de leerkracht anders kan doen. Het is in trajecten ook erg waardevol als collega’s groepsbezoeken bij elkaar doen; dit helpt om elkaars praktijken nog beter te leren kennen en mee te denken over verbeteringen.

Certificering voor Startblokken

Professionals die Startblokken en Basisontwikkeling gaan uitvoeren volgen de verplichte training Startblokken. De scholing omvat 64 contacturen opgebouwd uit: 48 uren voor de studiebijeenkomsten en 16 uren voor groepsconsultaties (bezoek en nagesprek). In de studiebijeenkomsten wordt aandacht besteed aan alle onderwerpen uit het Startblokkenportfolio, waarbij elke deelnemer een persoonlijk werkplan opstelt. Dit vormt het uitgangspunt bij de groepsbezoeken. Samen met een

als voldoende beoordeeld Startblokkenportfolio kan men dan een certificaat aanvragen bij De Activiteit.

Koptraining Startblokken van Basisontwikkeling

Pedagogisch medewerkers en peuterleidsters die de Basistraining VVE (<https://www.viervve.nl/>) doorlopen hebben en verder willen met Startblokken van Basisontwikkeling kunnen deelnemen aan een zogenaamde koptraining. Deze koptraining biedt kennis en vaardigheden die kenmerkend zijn voor Startblokken en Basisontwikkeling. Concreet betekent dit aandacht voor:

- sociaal-culturele praktijken als bouwstenen voor het curriculum (ontwikkeling is altijd culturele ontwikkeling);
- spel als format voor alle activiteiten;
- een samenhangend activiteitenaanbod door het verbinden van verschillende kernactiviteiten aan elkaar;
- de professional als bemiddelaar tussen de betekenissen van kinderen en de educatieve doelen;
- handelingsgericht observeren als basis voor een aanbod voor alle kinderen.

Als start van de Startblokkenkoptraining na de Basistraining VVE zal een intake met de deelnemer plaatsvinden. Tijdens deze intake wordt samen met de trainer de stand van zaken opgemaakt voor de certificering voor Startblokken.

Als voorbereiding op deze intake:

- stuurt de deelnemer het eindportfolio van de Basistraining VVE op (selectie van bewijsstukken bij de vijf competentie-onderdelen) en de laatste zelfevaluatie op deze vijf verschillende onderdelen.
- kiest de deelnemer een spelfragment om samen te bespreken tijdens de intake.
- bestudeert de deelnemer het Startblokkenportfolio en geeft in de vaardighedenlijst aan wat beheerst wordt en waar de ontwikkelpunten liggen.
- geeft de deelnemer aan op welke manier op dit moment met HOREB wordt gewerkt en waar de vragen hierbij liggen.

Tijdens de intake gaat de deelnemer met de trainer in gesprek over de vaardighedenlijst en het videofragment van een spelactiviteit uit de eigen praktijk. Tijdens dit gesprek worden gezamenlijk de aandachtspunten voor vervolg vastgesteld en de leerpunten voor de groepsbezoeken. Het gesprek wordt per onderdeel samengevat in het Startblokkenportfolio. Op basis hiervan wordt de precieze invulling van de koptraining voor deze deelnemer vastgesteld.

3.3 Blijven we op koers?

Na elk invoeringstraject is het uiteraard van belang om te blijven werken aan de ingezette ontwikkeling, zodat deze geborgd wordt in de organisatie, en het handelen van alle professionals daarbinnen zich steeds blijft verbeteren. Ontwikkeling is nooit af; we zien ontwikkeling en leren als een doorgaand proces. Het vraagt regelmatige aandacht en visieontwikkeling om de ontwikkeling goed te borgen in de organisatie.

Hierbij zijn niet alleen pedagogisch medewerkers en leerkrachten verantwoordelijk, maar ook directie en ondersteuners. Samen zorgen we ervoor dat de ingezette verandering bijdraagt aan een blijvend verbeterende praktijk.

De doorgaande ontwikkeling op de agenda van het team houden kan op verschillende manieren. Voorbeelden van borgingsactiviteiten, die vaak gecombineerd plaatsvinden, zijn:

- Teambijeenkomsten, met een externe nascholer of interne kartrekker.

Thematiseren versterken (gebaseerd op: Bruin & Steijn, 2011, p. 26).

Op een studiedag start het hele team van De Mijlpaal met het inzichtelijk maken van hun vragen. Er zijn vragen van leerkrachten individueel, vragen van onder- en bovenbouw en van het hele team over het verbeteren van de kwaliteit van hun OGO- onderwijs. We nemen er de tijd voor en luisteren naar de leerkrachten. Wat zijn hun vragen, waarmee willen ze zelf aan de slag? We ontwikkelen met het team een rode draad waarop aan het einde van de dag precies terug te zien is wie wat wil leren en hoe zich dat verhoudt tot een eerder gekozen schoolontwikkelpunt: 'Hoe kunnen we het proces van thematiseren versterken?'

- Bouwbijeenkomsten, waarbij het team praktijken uitwisselt en bespreekt.

Vervolg Thematiseren versterken (gebaseerd op: Bruin & Steijn, 2011, p. 26).

De groepen 1-2 hebben vragen over spel. Bij hun thema's ervaren ze tot nu toe dat het spel te weinig diepgang heeft, doodloopt of een 'rommeltje' is. Het gaat om vragen als: Wat doe je als leerkracht als kinderen zijn uitgespeeld in een hoek? Hoe stimuleer je het gebruik van rollentaal in de themahoek? Hoe richt je echt samen met de kinderen een hoek in? Deze vragen zijn soms persoonlijk en van een leerkracht specifiek, maar zijn ook verbonden aan het schoolontwikkelpunt. Vanuit deze vragen ontstaat een lijntje tussen de intern begeleider en de individuele leerkracht. De intern begeleider ondersteunt de leerkracht in de klas en zet daarbij video-interactiebegeleiding in.

- Bij elkaar in de groep kijken.

Vervolg Thematiseren versterken (gebaseerd op: Bruin & Steijn, 2011, p. 26).

Een leerkracht vraagt zich af of zij wel de juiste vragen stelt in een gesprek. De intern begeleider filmt daarom een startactiviteit in de kring. De leerkracht kan tijdens het nagesprek terugkijken welke vragen zij stelt en wat hiervan het effect op de kinderen is. Ze blijkt veel goede vragen te stellen, maar ze ziet ook verbeterpunten voor zichzelf. Tijdens de reflectie zoekt ze samen met de intern begeleider naar oplossingen.

- Samen praktijkartikelen of boeken lezen die een oplossing kunnen bieden voor een gedeeld probleem.

Vervolg Thematiseren versterken (gebaseerd op: Bruin & Steijn, 2011, p. 26-27).

Leerkrachten in groepen 1-2 merken dat de kinderen te weinig woorden en rollentaal tot hun beschikking hebben. We gaan daarom specifieke aandacht aan woordenschatontwikkeling geven. In een bouwbijeenkomst gaan we in gesprek over literatuur en videobeelden die mogelijk antwoorden geven op de vragen die de leerkrachten hebben over woordenschatontwikkeling in hun eigen praktijk.

Vaste afspraak is inmiddels dat elke bron die we inzetten wordt vertaald naar de eigen groep. Als een leerkracht wil weten hoe je kunt meespelen, dan leest deze leerkracht bijvoorbeeld over spelbegeleiding. Wanneer dat bij een ieder speelt, dan lezen we de literatuur allemaal. Hierdoor kunnen leerkrachten het artikel direct in de klassenpraktijk gebruiken. Het wordt tijdens de nascholingsbijeenkomsten zo praktisch dat leerkrachten terplekke een activiteit voorbereiden die zij de volgende dag kunnen uitvoeren. Alle theorie die we niet kunnen verbinden aan de praktijk leggen we even opzij. Zo bouwen we met elkaar de zones van naaste ontwikkeling van de leerkrachten op.

- Samen een artikel of tekst schrijven, bijvoorbeeld voor tijdschrift Zone of de oudernieuwsbrief over de OGO-aanpak.

OGO-brochure De Achthoek

Op basisschool De Achthoek hebben vijf stagiaires in samenwerking met het team een brochure geschreven over OGO-onderwijs op De Achthoek. De brochure is bedoeld voor toekomstige stagiaires, nieuwe leerkrachten en iedereen die meer wil weten over OGO en De Achthoek. Hierin wordt in tekst en met mooie foto's uitgelegd hoe het OGO-onderwijs op deze school eruit ziet.

- Opnemen in de kwaliteitscyclus.

Samenwerken aan ontwikkeling

Bij kinderdagverblijf Pipeloi in Wageningen zijn de zeven vaardigheden uit het Startblokkenportfolio een vast onderdeel van de functioneringsgesprekken. Op basis van dit gesprek maakt elke medewerker zijn/haar persoonlijk ontwikkelplan. De twee inhoudelijke scholingsavonden voor het team worden ingekleurd door de gekozen ontwikkelpunten van de medewerkers. Op de eerste avond wordt georiënteerd op het gekozen onderwerp en de huidige praktijk in beeld gebracht. De medewerkers delen hun ontwikkelpunten en maken gezamenlijk plannen voor verbetering van de eigen praktijk. De medewerkers ondersteunen elkaar door te filmen/foto's te maken en samen te reflecteren met behulp van het logboek. Op de tweede avond presenteren de medewerkers de eigen ontwikkeling, geven elkaar feedback en leggen de verbetering vast in nieuwe routines/afspraken.

Hercertificeren

Professionals volgen direct na certificering elke drie jaar een hercertificeringstraject om op de hoogte te blijven van de nieuwste inzichten.

Hiervoor wordt van ze verwacht dat ze:

- deelnemen aan drie verdiepingsbijeenkomsten, waarvan één over HOREB,
- daaraan gekoppeld: drie groepsbezoeken, dit betekent dat er één groepsbezoek per jaar plaatsvindt en deze wordt uitgevoerd door een gecertificeerde Startblokkentrainer,
- verbeterpunten beschrijven in hun portfolio vanuit de vaardighedenoverzichten. Per hoofdstuk schrijven de deelnemers een tekst over hun ontwikkeling, beschrijven de stand van zaken en voegen bewijsstukken toe (zoals de kieskaart of 'in beeld'). Tevens zoeken ze zelf nieuwe literatuur (bv. vanuit de verdiepingsbijeenkomsten) naar aanleiding van de verbeterpunten.

Per jaar kost dit 15 uren (waarvan vier uren voor de bijeenkomst, een uur groepsbezoek, 10 uren portfolio inclusief zelfstudie). Na drie jaar volgt er een eindgesprek van één uur over het portfolio met een gecertificeerde Startblokkentrainer.

De verdiepingsbijeenkomsten kunnen betrekking hebben op de volgende onderwerpen:

- HOREB gebruiken
- Kinderdagboek en ontwikkelverhalen
- Spel en Taal
- Spel en narratieve ontwikkeling
- Constructieve spelactiviteiten en Rekenen/Wiskunde
- Spel en alle kunsten
- Ouderbetrokkenheid
- Leeromgeving en verschillen.

4. Bronnen

- Bates, C. C. & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The reading teacher*, 71(5), 623-626.
- Haan, D. (2006). Interactie en spelbegeleiding in het rollenspel. *Zone*, 5(4), 4-7.
- Bruin, T. & Steijn, H. (2011). Van 'snuffelen' naar 'buffelen'. *Zone*, 10(2), 26-27.
- Bruin, T. & Zaal, A. (2018). Buitenspel ... veel meer dan een uitlaatklep! In: M. Dobber & B. van Oers (red.), *Spelen en leren op school* (p. 147-163). Assen: Van Gorcum.
- De Jong, W. & Mulder, A. (2018). Het spel dat burgerschap heet. In M. Dobber en B. van Oers, *Spelen en leren op school* (p. 87-98). Assen: Van Gorcum.
- De Koning, L. (2012). Coaching the transition towards Developmental Education: Exploring the situation with teachers. In: B. Van Oers (red.), *Developmental education for young children: Concept, practice and implementation* (pp. 189-205). Dordrecht: Springer.
- De Vries, L. (2013). Stuurboord bakboord. *Zone*, 12(4).
- De Waard, H. (2015). Kleine wasjes, grote wasjes. De inzet van prentenboeken binnen spelcontexten. *HJK*, 42(9), 10-13.
- De Waard, H. (2017). VVE heeft een emancipatorische slag te slaan. *Zone*, 16(2), 16-18.
- Dobber, M. (2015). 'Funds of knowledge': ouders zien als waardevolle bron. *Zone*, 14(2), 12-13.
- Hagenaar, J. & Vingerhoets, I. (2011). *Startblokken in de kinderopvang. Spel met 0-4 jarigen*. Alkmaar/Den Bosch: De Activiteit.
- Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en-activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Janssen-Vos, F. (2012). *Baanbrekers en boekhouders. Herinneringen aan 50 jaar kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* (2e druk). Assen: van Gorcum.
- Jilink, L. & Fukkink, R. (2016). *Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: Een overzicht van Nederlands onderzoek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam.

- Pompert, B. (2011). *Startblokken in de kinderopvang: Op onderzoek uit..* . Alkmaar/Den Bosch: De Activiteit.
- Pompert, B. (2012). Creating knowledge and practice in the classroom. In B. van Oers (ed.), *Developmental Education for young children. Concept, Practice, and Implementation* (pp. 207-221). Dordrecht: Springer.
- Pompert, B. (2017a). *Lezen en schrijven doe je samen*. Assen: Van Gorcum.
- Pompert, B. (2017b). Kleine onderzoekjes, grote resultaten. *Zone*, 16(1), 17-19.
- Pompert, B. & Vingerhoets, I. (2015). *Startblokken en Basisontwikkeling: Een wereld van verschil*. Alkmaar/Den Bosch: De Activiteit.
- Van Boxtel, C. & De Koning, L. (2018). Historisch denken en redeneren ontwikkelen binnen spel. In: M. Dobber & B. van Oers (red.), *Spelen en leren op school* (p. 73-85). Assen: Van Gorcum.
- Van der Kop, M. & Staal, I. (2010). Startblokken in de kinderopvang. *Zone*, 9(3), 8-10.
- van Oers, B. (2010). Leermomenten in het onderwijs en kinderopvang. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49 (11).
- van Oers, B. (2012). Developmental Education: Foundations of a Play-Based Curriculum. In: B. Van Oers (red.), *Developmental education for young children: Concept, practice and implementation* (pp. 13-25). Dordrecht: Springer.
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role-play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 19-27.
- Van Oers, B. (2018). Leren door te spelen. In M. Dobber & B. van Oers (red.) *Spelen en leren op school* (p. 1-18). Assen: Van Gorcum.
- van Oers, B. & Pompert, B. (2014). Voor goede hulp ben je nooit te klein! *Zone*, 13(2), 6-9.
- Vingerhoets, I. (2010). Spel en taal begeleiden in Startblokken met de vijf didactische impulsen. *Zone*, 9 (1), 19-21.