**CLASS**

**Classroom Assessment Scoring System**

**R.C. Pianta**

**K. M. La Paro**

**B.K. Hamre**

**CLASS**

**Classroom Assessment Scoring System**

**R.C. Pianta**

**K. M. La Paro**

**B.K. Hamre**

CLASS is een Amerikaans observatie-instrument dat de voorwaarden voor en de kwaliteit van de interacties in de klas meet, ervan uitgaande dat kwaliteitsvolle interactie het belangrijkste mechanisme is om te leren. Het instrument wordt internationaal gebruikt en gewaardeerd.

Drie gebieden of dimensies worden onderzocht: Emotional Support en Classroom Organisation (de twee voorwaarden) enerzijds en Instructional Support (de eigenlijke interactie- of instructiekwaliteit) anderzijds.

Wij concentreren ons op Instructional Support. We vertalen deze dimensie als Taaldenkstimulerende Interactievaardigheden. Dit gebied omvat drie subdimensies: de eerste twee (Concept Development & Quality of Feedback) meten interactie in functie van het stimuleren van hogere denkvaardigheden - wat we in Odisee MISC heten. Language Modeling meet interactie in functie van taalbevordering (Odisee: TOL).

In deze vertaling zijn de Amerikaanse gegevens zo getrouw mogelijk overgenomen, weliswaar vrij vertaald. Waar nodig (maar zelden), is een extra formulering toegevoegd bij de uitleg of de voorbeelden van bepaalde subitems. Om het kind betrokken en ‘bij de les’ te houden, kiezen we voor een iets speelsere en kindvriendelijke ontwikkelingsgerichte aanpak’. Een voorbeeld: terwijl in de oorspronkelijke CLASS het stimuleren van hogere denkvaardigheden wordt gemeten via vraagstelling of extra uitleg door de leerkracht, kan hetzelfde ook gemeten worden via het gebruik van grappige statements, de leerkracht of klaspop die zich van de domme houdt, enz…

Bij het uitwerken van de subitems, is telkens verwezen naar de MISC-impulsen: focussen; betekenis geven; uitbreiden; gevoelens van bekwaamheid bieden; gedragsregulering stimuleren (Pnina Klein). Alle MISC-impulsen komen uitvoerig in de CLASS terug, de nadruk op focussen is echter het minst duidelijk aanwezig.

**Gebruik van de CLASS**

De bedoeling is om de CLASS in zijn geheel af te nemen, doorheen verschillende cycli. Wij opteren enkel voor het afnemen van Dimensie 3: Taaldenkstimulerende Interactievaardigheden.

De afname van de volledige CLASS vraagt immers een grote voorbereiding en liefst een intensieve training. In dit onderzoek opteren we daarom voor slechts één dimensie. Mits een grondige individuele voorbereiding en enkele ‘double coding’-groepsoefeneningen a.h.v. videofragmenten, is het mogelijk voor studenten en docenten om met het instrument in de klas aan de slag te gaan.

Doorheen de schooldag(en) wordt de CLASS minimum viermaal afgenomen, liefst zesmaal. Een cylcus bestaat uit 20 minuten non-stop observeren en 10 minuten scoren a.h.v. de uitgebreide scoreschaal (SS) en de uitgebreide overzichtslijsten (UOL). Zowel netto-onderwijstijd als onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit (koek en drank; aan- en uitkleden voor turnles) kunnen worden geobserveerd. Een cyclus kan dus beginnen tijdens het werken in groepjes en doorlopen tijdens ‘koek en drank’.

Speeltijden en maaltijden buiten de klas worden niet geobserveerd. Als een cyclus niet ten einde is bij het beginnen van bijvoorbeeld de speeltijd (jassen aantrekken kan nog worden meegerekend), dan houdt de observeerder gewoon op met observeren. Indien er meer dan 10 minuten zijn geobserveerd, kunnen scores worden toegekend. Indien er minder dan 10 minuten is geobserveerd, dan telt deze cyclus niet mee.

Een cyclus na de speeltijd begint zodra de eerste kleuters binnen zijn. Op de observatieformulieren moet zeer duidelijk worden aangestipt om welke geobserveerde momenten het gaat.

Op de observatieformulieren is in ruimte voorzien om notities te nemen. Notities nemen is een **vereiste**: op basis van deze notities wordt gescoord. De subitems overlappen soms, het is goed zich hier niet door van de wijs te laten brengen.

De observatielijsten zijn geen checklists. De subitems moeten niet afgevinkt worden. Om een hoge score te krijgen moeten niet alle subitems aan de orde zijn geweest, maar moeten de meeste items vaak terugkomen (holistisch scoren).

Als er meerdere leerkrachten in de klas bezig zijn, dan kiest de observator die leerkracht die met het meeste kinderen aan het werk is. Bij twijfel, geldt als regel dat de toe te kennen scores moeten overeenkomen met de hoeveelheid aan denk- en taalstimulansen die de gemiddelde kleuter heeft gekregen. Stel dat er groepswerk is, waarbij elk groepjes door een volwassene wordt begeleid, dan gaat de observator bij elke groep langs en wordt de score aan de gemiddelde ervaring van alle kleuters aangepast.

Na het observeren en voor het scoren, is het belangrijk en **verplicht** de eigen notities naast de uitgebreide overzichtslijsten (UOL) van de CLASS te leggen.

Een valkuil bij het coderen is objectief blijven. Het coderen moet op basis van de notities gebeuren, niet op basis van eigen, eventueel empatische gedachten (Ik zou dat ook niet kunnen; als ik zo’n grote groep had dan …; met zo’n moeilijk onderwerp kan je niet …).

Een andere valkuil is, zeker bij de latere cycli, om objectief te blijven en niet te zoeken naar bevestiging voor het beeld dat je voor jezelf hebt gevormd van de leerkracht. Bij hardnekkige ideeën over de leerkracht, is het net goed om bij het observeren / coderen te zoeken naar tegenvoorbeelden van wat je verwacht. Elke cyclus staat op zich en heeft niets met de vorige cycli te maken.

Een derde valkuil is het laten doorwegen van één ogenblik. Als de leerkracht bv. een kleuter onderbreekt, omdat er een volwassene de klas binnenkomt die de leerkracht iets wil mededelen, dan betekent dit niet dat de leerkracht een lage score krijgt voor het bieden van antwoordtijd.

Na vier of zes cycli, kan per klas zeer eenvoudig het gemiddelde worden berekend, voor elk van de drie subdimensies apart en voor de volledige dimensie. Deze gemiddelden kunnen dan worden vergeleken met die van andere klassen.

**Dimension 3: Instructional Support**

**Dimensie 3: Taaldenkstimulerende**

**leerkracht-interactievaardigheden**

|  |  |
| --- | --- |
| **INSTRUCTIONAL SUPPORT** | **3.TAALDENKSTIMULERENDE LEERKRACHT-INTERACTIEVAARDIGHEDEN** |
| **Concept development**  Analysis and reasoning  Creating  Integration  Connections to the real world | **3.1 Van gewone interactie naar gemedieerde LEER- (en taal)ervaring**  3.1.1 Analyseren en redeneren: mediërend het denken(d handelen) stimuleren  3.1.2 Creativiteit, creatief denken en handelen stimuleren  3.1.3 Constructief en geïntegreerd leren  3.1.4 Betekenisvol en levensecht leren |
| **Quality of Feedback**  Scaffolding  Feedback loops  Prompting thought processes  Providing information  Encouragement and affirmation | **3.2 Ondersteunen en aldus verdiepen van de gemedieerde LEER- (en taal)ervaring**  3.2.1 Ondersteunen in de zone van naaste ontw.  3.2.2 Feedback-lussen  3.2.3 Explain your reasoning toepassen  3.2.4 Verdiepen door extra informatie  3.2.5 Aanmoedigen en bevestigen |
| **Language Modeling**  Frequent conversation  Open-ended questions  Repetition and extension  Self- and parallel talk  Advanced language | **3.3 TOL: TaalOntwikkelend Lesgeven**  3.3.1 Veel gesprekken en gesprekskansen bieden  3.3.2 Open, communicatieve vragen stellen  3.3.3 Herhalen wat de kl zegt (modeling) en uitbreiden  3.3.4 Self- en parallel talk (verwoorden wat je zelf doet, wat de kl doet)  3.3.5 Abstractere taal inzetten |

Focussen (1)

Betekenis geven (2)

Expanding (3)

Gevoelens van bekwaamheid (4)

Gedragsregulering (5)

|  |
| --- |
| **3.1 Concept development: van gewone interactie naar gemedieerde LEER- (en taal)ervaring** |

Dit item meet in hoeverre de leerkracht gesprekken en activiteiten (in de zone van naaste ontwikkeling) medieert, zodat bij de kleuters hogere denkvaardigheden worden gestimuleerd.

Dit item gaat verder na in hoeverre de leerkracht bezig is met het stimuleren van leerprocessen eerder dan met het aanleren en laten reproduceren van kennis.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CONCEPT DEVELOPMENT**  **Letterlijke vertaling** | **3.1** | **Van gewone interactie naar gemedieerde LEER- en taalervaring** |
| Analysis and reasoning   * *Hoe- en waarom-vragen (3)* * *Classificeren / vergelijken (3)* * *Voorspellen / experimenteren (3-5)* * *Problem solving (3)* * *Terugblikken en evalueren (5)* | 3.1.1  1.  2.  3. | Analyseren en redeneren: mediërend het denken(d handelen) stimuleren:  *Lkr stelt vragen die hogere denkvaardigheden vereisen (hoe, waarom)*  *Lkr laat kls classificeren / vergelijken* 🡪 *hogere denkvaardigheden uitoefenen*  *Lkr laat kls voorspellen hoe iets (verder) moet*  *Lkr laat kls experimenterend leren*  *Lkr stimuleert probleemoplossend denken en handelen*  *Lkr laat kls terugblikken, vertellen hoe ze iets hebben gedaan* 🡪 *hun werk of antwoord evalueren* |
| Creation   * *Brainstorming (3)* * *Planning (5)* * *Producing* | 3.1.2  1.  2.  3. | Creativiteit, creatief denken en handelen stimuleren  *De lkr brainstormt met de kinderen*  *De lkr helpt de kls plannen* 🡪 *stimuleert de kls te plannen hoe ze te werk zullen gaan.*  *De kls mogen eigen ideeën aanbrengen en uitproberen, eigen producten maken* |
| Integration   * *Connects concepts (2, 3)* * *Integrates with previous knowledge (2, 3)* | 3.1.3  1.  2. | Constructief en geïntegreerd leren  *Lkr verbindt activiteiten, concepten, … met elkaar*  *Lkr sluit aan bij voorkennis(word en world) en voorervaringen van kleuters* |
| Connections to the real world   * *real world applications (2)* * *related to students’ lives (2)* | 3.1.4  1.  2. | Betekenisvol en levensecht leren  *De leefwereld van de kls wordt betrokken bij het leren en het leren is functioneel*  *Ook abstracte zaken worden verduidelijkt en verbonden aan de leefwereld van de kls en functioneel gemaakt* |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **3.1 Concept development: van gewone interactie gemedieerde LEER- (en taal)ervaringen (UOL)** | | | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | | **HOOG** | |
| 1Er zijn zelden gesprekken en activiteiten waarbij kls moeten analyseren of redeneren.  De leerkracht richt zich op het overbrengen, oefenen en laten reproduceren van feiten (bv. woorden), en het oefenen van basisvaardigheden en niet op inzicht bieden in het denproces van de kleuters.  Denkstrategieën zoals voorspellen, zelf exploreren en experimenteren, vergelijken, classificeren, … zijn er niet.   * **Hoekenwerk** en activiteiten zijn strikt bepaald en leiden meestal maar één juiste oplossing, één product, door de leerkracht vooraf vastgesteld. Het doel van de leerkracht bij deze activiteiten is correctheid en volledigheid. * Bij het **voorlezen**, stelt de leerkracht gesloten non-communicatieve vragen, gericht op lagere denkordevragen. ‘Over welke dieren ging dit verhaal?’; ‘Wat is de naam van de koe?’ “Met welke letter begint geit?” De leerkracht vraagt niet om de dieren te vergelijken, om te vertellen waarom ze worden gekweekt, enz. De leerkracht wil enkel nagaan of de kleuters het verhaal hebben onthouden en kunnen navertellen. Er worden geen voorspellende, verklarende, … vragen gesteld. * In de **kring** stelt de leerkracht eenvoudige vragen, zoals: “Regent het?” Ze gaat niet dieper in op wat er gebeurt als het regent of wat je dan moet aantrekken. De leerkracht stelt ook vragen zoals: “Hoeveel meer jongens zijn er dan meisjes vandaag?” of “Welke dag was het gisteren”, maar dit zijn losse denkvragen die een kort antwoord verwachten. Er wordt niet verder op ingegaan. * In een les rond **vormen**, wordt alleen naar de naam van de vormen gevraagd, maar worden deze niet vergeleken.   2Er wordt niet probleemoplossend gedacht.  3De kleuters moeten nooit hun eigen denkproces of hun werkwijze expliciteren; ze moeten nooit een oordeel over hun werk geven. | 1Soms zijn er gesprekken en activiteiten waarbij moet worden geanalyseerd en geredeneerd. Deze hogere denkvaardigheden vormen de minderheid in vergelijking met aanleren, laten reproduceren van kennis. De lkr stelt soms hogere denkvragen, maar ze zijn eerder geïsoleerd, er zit geen lijn in, er is geen voorbedachte rade. Als ze al voorkomen, dan is er geen ‘loop’ van bijkomende vragen die het denken verder uitbreiden. Er is zeer weinig aandacht voor inzicht in het eigen denkproces.   * Bij het lezen van een **boek**, stelt de lkr wel waarom- en hoe-vragen (Hoe zou moeder Eend weer bij haar kleintjes kunnen raken?), maar weinig en vooral toch veel gesloten, non-communicatieve vragen die een kort antwoord vragen. * Er zijn **activiteiten** met denkprocessen (bv. er moet worden vergeleken, gerangschikt) maar de lkr haalt er niet alles uit: de helft van de kls begint bv. met het materiaal te spelen i.p.v. de opdracht uit te voeren, doordat de opdracht niet goed is aangebracht of doordat er geen impulsen worden gegeven tijdens de opdracht die het denkproces op gang brengen en houden.   2Er zijn activiteiten waarin **probleemoplossend** moet worden gewerkt en gedacht. De lkr vraagt bv. om uit te zoeken hoeveel tennisballen in een emmer kunnen.  3Soms vraagt de lkr dat kls terugblikken op hun eigen werk of samenvatten hoe en waarom ze iets hebben gedaan, maar er wordt niet doorgevraagd. | | ***BELANGRIJK:*** *het is mogelijk dat de lkr hier hoog scoort, terwijl niet alle studenten betrokken zijn bij de hoogwaardige interacties. Tijdens groepswerk, bv., zet de lkr deze vaardigheden in, terwijl hij van de ene naar de andere groep gaat: de meeste kls zullen er dus aan blootgesteld zijn. Tijdens geleide activiteiten, klassikaal of in groep, moet de lkr deze vaardigheden sterk inzetten, zodat alle kleuters er baat bij hebben.*  1De lkr gebruikt heel veel werkvormen, activiteiten en gesprekken die hogere denkactiviteiten (analyseren, redeneren) bevorderen. In plaats van gewoon iets aan te leren, zet de lkr de kls ertoe aan om bezig te zijn met het hoe en waarom van leren en van de aangeleerde zaken en met hun eigen denkproces. Natuurlijk zijn er nog gesloten en non-communicatieve vragen, maar deze vormen de minderheid. De meeste vragen zijn open en communicatief en zorgen ervoor de kls hogere denkvaardigheden inzetten.   * Bij het **voorlezen** van een boek over beren, vraagt de lkr niet: “Welk eten verzamelen de beren voor de winter?”, want dat is te zien op de prent. Ze vraagt eerder: “Waarom zouden de beren dat eten verzamelen voor de winter?” * Bij het spelen aan de graantafel, met verschillende kopjes, stelt de lkr vragen (MISC expanding) of poneert stellingen (ik vraag me af …) waardoor de kls bezig blijven en ook actief blijven denken.   2Er is probleemoplossend denken aanwezig, bv. door een probleem in poppenspel uit te spelen en de kls om raad te vragen; de kls mogen veel experimenteren en voorspellen (bv. iets raden o.b.v. de tips van de lkr); er wordt veel vergeleken en geclassificeerd.  3Er wordt samengevat en teruggeblikt en zelfs geëvalueerd. | |
| **3.1.2 Creativiteit, creatief denken en handelen (UOL)** | | | | | |
| **LAAG** | | **MIDDELMATIG** | | **HOOG** | |
| 1Er zijn zelden mogelijkheden voor kls om creatief te denken en te handelen, eigen ideeën in te brengen en eigen producten te maken. De kleuters moeten een opgelegd stramien volgen en mogen niet zelf plannen of creatief zijn.   * Aan een kleuter die in de **poppenhoek** kleren in de kast opbergen, vraagt de leerkracht niet hoe ze dat het best zou kunnen doen en wat de mogelijkheden zijn, maar geeft ze gewoon aan dat de broekjes op de ene plank en de hemden op de andere plank moeten.   2Er wordt niet gebrainstormd om kleuters aan het denken te zetten.   * Na het **voorlezen**, vraagt de leerkracht bv. “Wat had de kikker nodig om zijn huis te bouwen?” Deze gesloten en niet-communicatieve vraag toetst enkel of de kls goed hebben opgelet en het verhaal hebben onthouden. Deze vraag stimuleert het creatief denkend vermogen niet. (Een open, communicatieve vraag als: “Wat zou de kikker nog kunnen gebruiken?” stimuleert dit bijvoorbeeld wel.)   3De leerkracht helpt de kleuters niet plannen hoe ze iets zullen doen of wat en hoe ze iets gaan spelen.   * Bij het spelen in de **hoeken** vb. vraagt de leerkracht niet aan de kleuters hoe ze de schat gaan zoeken in het zand of wat ze gaan bouwen in de blokkenhoek en hoe ze dat gaan doen. | | 1-2Soms laat de lkr de kinderen brainstormen of hun eigen ideeën verwoorden of zelf kiezen wat ze gaan maken, maar dat gebeurt niet vaak en het wordt snel gestopt. | | 1De lkr neemt veel kansen te baat om de creativiteit van de kls te stimuleren en om hen hun eigen ideeën en producten te laten uitwerken. De klasinrichting zelf biedt ook veel mogelijkheden om creatief te werken en om creatieve ideeën te genereren en uit te werken.   * In de **winkelhoek** helpt de lkr de kls om te beslissen wat ze gaan verkopen, hoeveel alles moet kosten enz… * De lkr voorziet in een heleboel materialen en vraagt de studenten hoe ze met welke materialen welke hoeden zouden kunnen maken.   2De leerkracht brainstormt vaak met de kinderen om hen aan het denken te zetten. Daarbij is hij niet geïnteresseerd in ‘het juiste antwoord’ maar wil hij eerder de creativiteit en het creatief denken stimuleren.   * De lkr stelt communicatieve en open vragen die veel antwoorden toelaten en waarbij de kls denkvaardigheden moeten inzetten. Bv.: “Hoe kunnen we ervoor zorgen dat iedereen een beurt krijgt?” of “Met welke materialen zouden we ons peperkoekenhuisje kunnen bouwen?”   Andere manieren om de kls aan het denken te zetten, zijn bewust stiltes laten vallen, een prikkelende uitspraak doen, zich van de domme houden, …  3De lkr stimuleert de kls ook om na te denken over wat en hoe ze gaan spelen – te werk gaan, door vragen te stellen als: “Waarmee ga je beginnen? Vertel eens hoe jullie dit samen gaan doen?” | |
| **3.1.3 Constructief en geïntegreerd leren (UOL)** | | | | | |
| **LAAG** | | **MIDDELMATIG** | | **HOOG** | |
| 1Concepten en activiteiten staan los van elkaar.  Nieuwe kennis wordt niet verbonden aan al geleerde kennis en de kls worden niet gepusht om zelf linken te leggen tussen het al geleerde en het nieuwe.  2Er wordt geen beroep gedaan op de voorkennis van de kinderen.   * In de **kring** doet de leerkracht geen moeite om begrippen met elkaar te verbinden, of om kleuters te wijzen op bepaalde denkvaardigheden (oorzaak-gevolg, middel-doel). * Bij het **voorlezen** van een boek over de lente en planten, legt de leerkracht niet het verband met de zaden die de kleuters eerder hebben geplant. * De leerkracht wijst op een **cirkelvorm** en een vierkante vorm, maar legt de link niet met een activiteit die kls eerder deden rond cirkels en vierkanten. | | 1Soms worden concepten en activiteiten aan elkaar gelinkt of sluit de nieuwe leerstof aan bij al vooraf opgedane ervaringen en kennis.  Als zaken met elkaar verbonden worden, dan is dat eerder en passant. Er worden geen activiteiten opgezet of vragen gesteld die net het verbinden van kennis als doel hebben.  2De lkr vraagt soms naar de voorkennis van de kls.   * Terwijl de lkr een boek over auto’s **voorleest**, zegt de lkr bv.: “Gisteren hebben we over vormen geleerd, welke vormen zie je op deze bladzijde?” Na de opsomming van het antwoord (band =: cirkel; raam = rechthoek), gaat de lkr gewoon verder met het verhaal, i.p.v. dit item te verdiepen (in gewone alledaagse dingen zitten vormen verborgen). | | 1De leerkracht verbindt doelbewust en consequent activiteiten, concepten en nieuwe zaken met elkaar en met de voorkennis van de kls. Voor de kls is dit heel duidelijk: dit wordt expliciet vermeld.   * Vb. bij het bespreken van **sneeuw** in de winter, komen ook de andere weerselementen die de kls al kennen – al hebben waargenomen – aan bod. Sneeuw wordt vergeleken met regen en met andere weerselementen die de kls al hebben besproken.   2De lkr is op de hoogte van de beginsituatie en voorkennis van de kls, zo niet achterhaalt ze bij een nieuwe topic eerst wat de voorkennis is van de kls, om hierbij te kunnen aansluiten.   * De lkr leest een **boek** over aankleden. De kls zijn goed op de hoogte van de tijdsbegrippen eerst, dan, daarna, enz. De lkr stelt daarom vragen zoals “Wat moet de jongen het eerst aantrekken en wat daarna? Kan jij dat eens voor mij opsommen?”, zodat de kls de geleerde begrippen opnieuw toepassen. | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.1.4 Betekenisvol en levensecht leren (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1De leefwereld van de kleuters wordt niet bij het thema en de activiteiten betrokken.  De leerkracht geeft de kleuters geen gelegenheid om het geleerde te oefenen in voor hen betekenisvolle situaties uit de eigen leefwereld.   * De kls leren bv. de **letter T**. De leerkracht spitst zich toe op uitspraak en op vorm, maar vraagt niet welke voorwerpen in de klas aanwezig zijn die beginnen met een T, wie een T in zijn naam heeft, enz… * De leerkracht heeft het over het zintuig **horen**, maar de kleuters krijgen geen hoorspelletjes en hoorexperimenten te doen. Er wordt alleen gepraat ‘over’ horen.   2De lkr gebruikt geen strategieën om abstracte zaken te koppelen aan gekende zaken uit de leefwereld en om abstracte zaken betekenisvol te maken door de link met de leefwereld van de kls te leggen.   * De leerkracht leest een **boek** over een mol in een stadsklas vol appartementskinderen. Ze legt niet uit of vraag niet of de kleuters weten wat een mol is, hoe die eruit ziet, wat die doet, enz... * De leerkracht heeft het over **delen** en de waarde van delen, maar ze vraagt niet of de kleuters soms delen en hoe ze zich voelen als ze delen. | 1De lkr verwijst soms naar de leefwereld van de kls, maar de verwijzing is te oppervlakkig om diep leren, door het nieuwe te koppelen aan de eigen situatie, te bespoedigen.   * Als het sneeuwt, vraagt de lkr bv. wel wat allemaal gespeeld kan worden als het sneeuwt, maar daar blijft het bij. Er wordt niet ingegaan op het feit waarom dit wel bij sneeuw en niet bij zonnig, warm weer kan worden gespeeld. De kls gaan niet buiten voelen hoe koud en glad het is. * Wanneer de lkr het over beroepen heeft, komen de beroepen van de ouders aan bod, maar er wordt niet uitgeweid over mogelijke andere beroepen (noot: hoeft eigenlijk ook niet volgens onze ontwikkelingsdoelen).   2. Soms worden abstracte concepten duidelijk gemaakt en gelinkt aan de leefwereld van de kls, soms niet. | 1De lkr sluit consequent en optimaal aan bij de leefwereld van de kls en maakt nieuwe concepten of vaardigheden betekenisvol voor de kls, door zoveel mogelijk functioneel te werken (functioneel: met een functie in het dagelijks, buitenschools leven).   * Wanneer de klas leert over het zintuig ‘horen’[[1]](#footnote-1), wordt er eerst actief geëxperimenteerd: de kls gaan de speelplaats op en luisteren en benoemen de geluiden, hetzelfde gebeurt in de kleuterklas, de geluiden van thuis worden besproken, enz… Zo concluderen de kls dat wat je hoort, je kan helpen om te weten waar je bent.   2Bij concepten die abstracter zijn of die niet onmiddellijk aanwezig zijn, zoals bv. een mol of velden voor stadskinderen, neemt de lkr de tijd om de kls vertrouwd te maken met het nieuwe concept. |

|  |
| --- |
| **3.2 Quality of Feedback: ondersteunen en aldus verdiepen van de gemedieerde LEER- (en taal)ervaring** |

Dit item meet in hoeverre de leerkracht via feedback zorgt dat leerervaringen en denkprocessen worden verdiept en dat de kleuters actief betrokken blijven.

Als er geen feedback is, dan scoort de lkr 1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Quality of feedback** | **3.2** | **Ondersteunen en aldus verdiepen van de gemedieerde LEER- en taalervaringen** |
| Scaffolding   * *Hints (3)*   *&*   * *Assistance (3)* | 3.2.1  1. | Ondersteunen in de zone van naaste ontwikkeling  *Lkr zet kl op juiste weg bij problemen of verkeerde antwoorden, door hints, bijkomende vragen, hulp (maar zegt niet onmiddellijk zelf wat er moet gebeuren)* |
| Feedback loops   * *Back-and-forth exchanges (2, 3)* * *Persistence by teacher (1, 2, 3)* * *Follow-up questions (3)* | 3.2.2  1.  2.  3. | Feedbacklussen  *Er is een heen-en-weer-gesprek, waarbij de lkr de kleuters helpt om tot een hoger niveau van begrip te komen.*  *Lkr geeft niet snel op: hij geeft kans om te antwoorden en antwoordt niet zelf / lkr houdt ‘loopen’ vol waardoor kl blijft denken*  *Lkt antwoordt op antwoorden met verdere denkvragen / stimulerende commentaar en blijft dit doen, om het denkproces verder uit te breiden* |
| Prompting thought processes  *Asks students to explain thinking (3, 5)* | 3.2.3  1.  2. | ‘Explain your reasoning’ toepassen  *Lkr vraagt kleuter om uit te leggen hoe hij tot een bepaald antwoord is gekomen; waarom hij iets heeft gedaan zoals hij dat heeft gedaan*  *De lkr expliciteert zijn eigen denkproces.* |
| Providing information   * *Expansion (3)* * *Clarification (2, 3)* * *Specific feedback (2, 3)* | 3.2.4  1.  2.  3. | Uitbreiden door extra info te bieden  *Lkr geeft extra info na een antwoord*  *Lkr verduidelijkt waarom iets is zoals het is, fout is, juist is*  *Lkr concretiseert de (positieve) feedback zodat het leerproces wordt versterkt* |
| Encouragement and affirmation   * *Recognition (5)* * *Reinforcement (5)* * *Student persistence (5)* | 3.2.5  1.  2.  3. | Aanmoedigen en bevestigen   * *Lkr (h)erkent wanneer iets moeilijk gaat , moedigt de kleuter aan en houdt de kleuter betrokken* * *De aanmoediging van de lkr is gericht op versterken van het leerproces, op doorzetten, op inspanningen, eerder dan op het resultaat* * *Lkr zet kl aan om door te zetten als iets moeilijk gaat* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.2.1 Ondersteunen in de zone van naaste ontwikkeling (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| De **niet-scaffolding** lkr biedt geen steun aan kls in de zone van naaste ontwikkeling, maar negeert mogelijke begripsproblemen en verwerpt foute antwoorden of activiteiten gewoon als ‘fout’ zonder verdere uitleg. Hij biedt geen hints of er is geen hulp die de kls kan helpen om het wel te begrijpen.  Een lkr die wel aan ‘scaffolding’ doet, werkt in de zone van naaste ontwikkeling: hij (er)kent waar het kind staat in zijn ontwikkeling en biedt net die hulp die het kind nodig heeft om een taak verder zelfstandig uit te kunnen voeren.   * De lkr stelt bv. een vraag in de **kring**. De meeste kls antwoorden verkeerd en de lkr geeft gewoon het goede antwoord zonder op de fout in te gaan en gaat verder naar de volgende topic. * De lkr stelt bij het **voorlezen** bv. de vraag of een personage een mama of een juf is. De kleuter antwoordt verkeerdelijk ‘mama’. In plaats van uit te zoeken hoe het komt dat de kleuter denkt dat dit personage een mama is, of andere hints te geven die de kleuter verder doen nadenken, antwoordt de lkr gewoon: “Nee, het is een juf.” Of nog: de lkr speelt de vraag gewoon door aan een ander kleuter, zonder daarna nog verder in te gaan op hoe je het verschil ziet in het boek of waarom ‘juf’ de juiste oplossing is. | De leerkracht helpt soms in de zone van naaste ontwikkeling, maar op andere momenten verwerpt ze foute antwoorden zonder uitleg en negeert begripsproblemen. Soms biedt de leerkracht hints of helpt hij kleuters wanneer er niet of verkeerd geantwoord wordt.  Een lkr die wel aan ‘scaffolding’ doet, werkt in de zone van naaste ontwikkeling: hij (er)kent waar het kind staat in zijn ontwikkeling en biedt net die hulp die het kind nodig heeft.   * De lkr leest een **boek** over seizoenen en vraagt de kls wat er typisch is voor elk seizoen. Bij een verkeerd antwoord (blaadjes vallen van de bomen in de lente), biedt de lkr hulp. Kijk, het is nu ook lente. Kijk eens naar buiten, naar de bomen. Hangen de blaadjes nu aan de bomen of zijn er er afgevallen? Naarmate het verhaal echter vergaat, vindt de lkr deze aanpak te omslachtig en te lastig en geeft hij bij foute antwoorden gewoon zelf het juiste antwoord of speelt de vraag door. * De lkr suggereert een **puzzelende** kleuter om stukjes met dezelfde kleuren te zoeken en gaat dan verder naar de volgende kleuter, zonder verdere strategieën aan te bieden om de puzzel af te maken. | ***BELANGRIJK:*** *het is mogelijk dat de lkr hier hoog scoort, terwijl de lkr niet alle studenten deze scaffolding feedback biedt. Tijdens groepswerk, bv., zet de lkr deze vaardigheden in, terwijl hij van de ene naar de andere groep gaat: de meeste kls zullen er dus aan blootgesteld zijn. Tijdens geleide activiteiten, klassikaal of in groep, moet de lkr deze vaardigheden sterk inzetten, zodat alle kleuters er baat bij hebben.*  De teacher scaffolds voortdurend; werkt constant in de zone van naaste ontwikkeling bij kls die een taak niet zelfstandig kunnen , een woord of begrip niet begrijpen, verkeerd antwoorden op een vraag, … De lkr weet waar het kind in zijn ontwikkeling staat en biedt net die hulp en/of geeft net die hints die het kind nodig heeft.   * Een kleuter tracht te bepalen hoeveel **jongens** en hoeveel meisjes er in de klas zijn, maar heeft last met het tellen De lkr geeft hints om te helpen, zoals: laten we op onze getallenrij eens kijken welk getal er na de negen komt. * De lkr geeft een kleuter die last heeft bij het **puzzelen**, voldoende hints om verder te kunnen (en lost de puzzel zeker niet in de plaats van de kleuter op). Vb.: ‘Ik vraag me af of die twee stukken hier, met diezelfde kleur, misschien wil bij elkaar horen. Zou dat kunnen? Zou je nog zulke stukjes kunnen vinden? De leerkracht gaat dan verder naar de volgende kleuter, maar komt terug en geeft indien nodig nog hints. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.2.2. Feedbacklussen (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1De leerkracht geeft geen of oppervlakkige feedback, gericht op juist reproduceren van kennis.   * De lkr leest een **boek** voor zonder vragen te stellen of zonder de kls de tijd te geven vragen te stellen (geen feedback). * De leerkracht stelt wel vragen bij het boek, maar gaat er niet op in en zegt enkel: “Juist, niet juist.”   2De leerkracht geeft snel op en beantwoordt snel zijn eigen vragen. “Wat zie je op de tekening? Er staan bomen op en dieren en een boerderij.”  3Er is geen heen-en-weer-gesprek, waarbij de lkr de kleuters helpt om tot een hoger niveau van begrip te komen. | 1Nu en dan zijn er feedbacklussen, heen-en-weer-gesprekken met als doel te verdiepen, maar meestal blijft de feedback oppervlakkig: ‘Goede poging, wie probeert nog?  3Soms gaat de lkr wel dieper in op een fout antwoord, een opmerking van een kleuter, of biedt hulp tijdens het werken, om het leerproces van deze kleuter te verdiepen. | 1-3Er zijn heel veel feedbacklussen, of heen-en-weer-gesprekken tussen de kleuters en de lkr, bij activiteiten of bij antwoorden van kls. In die heen-en-weer-gesprekken wil de leerkracht de kleuter helpen om verder te kunnen werken, of om het juiste antwoord te vinden, of zelfs om de kleuter die goed bezig is nog een stapje verder te brengen in zijn denk- en leerproces.  2De leerkracht gebruikt deze feedbacklussen consequent, niet occasioneel en geeft niet op.  Ook op spontane opmerkingen of vragen van de kleuters reageert de lkr met feedback, om van deze toevallige momenten een leerervaring te maken.   * Bij het bespreken van hoe je een **sneeuwman** maakt en wat hij draagt, speelt de lkr in op de suggesties van de kls. O.b.v. wat de kls suggereren, stelt ze bijkomende vragen, zoals: Waarom moet je eigenlijk laarzen dragen in de winter als het koud is? Zou je ook je kousen boven je laarzen kunnen aandoen? Op die manier verdiept ze het inzicht van de kls in hun eigen antwoorden en denkproces. * De kl. kan niet antwoorden op de vraag ‘Met welke **letter** begint het woord Sinterklaas?’ De lkr vraagt de kleuter welke klank hij hoort aan het begin van het woord. De kleuter antwoordt ‘Sint’. De lkr vraagt door: ‘Helemaal aan het begin van het woord, net als je het begint te zeggen, wat hoor je dan?’ De kl. antwoordt S. De lkr gaat dan samen met de kleuter op zoek naar welke bij deze klank past, door samen in de schrijfhoek kaartjes te zoeken van voorwerpen met een s-klank. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.2.3. ‘Explain your reasoning’ toepassen (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| De lkr stelt weinig (waarom- hoe-)vragen of stimuleert de kls niet om te verklaren waarom ze iets denken of waarom ze iets op een bepaalde manier hebben gedaan.  De lkr stimuleert geen ‘explain your reasoning’, zoals bv. “Ik vraag me af waarom je net die blokken hebt gebruikt bovenaan op je toren”, “Hoe wist jij welke stukken van de puzzel hier moesten?”  De lkr legt ook zijn eigen denkproces (hoe de lkr zelf tot het goed antwoord is gekomen) niet uit. | De lkr stelt soms (waarom- hoe-)vragen of stimuleert de kls soms om te verklaren waarom ze iets denken of waarom ze iets op een bepaalde manier hebben gedaan.  De lkr stelt wel vragen om te weten komen wat de kleuter aan het doen is of hoe hij dat doet, of om uit te leggen hoe hij iets heeft gedaan, maar de kleuter krijgt maar weinig tijd.   * Een kleuter die aan het **kleien** is, worstelt met de koude, harde klei. De kleuter merkt zelf op dat de klei te koud is, en dat hij de klei warmer moet maken. De lkr vraagt hierop “Wat gebeurt er misschien als de klei warmer is?”, maar luistert niet meer naar het antwoord van de kleuter of knikt gewoon ter antwoord, zonder hier nog verder op in te gaan.   De lkr legt soms zijn eigen denkproces uit. | De lkr stelt heel veel (waarom- hoe-)vragen en stimuleert de kls heel veel om te verklaren waarom ze iets denken of doen / hebben gedaan op een bepaalde manier.   * Een kleuter deelt **letterkaartjes** uit om er een spelletje mee te doen. De kleuter geeft de A aan Aidan en de B aan Brecht, … De lkr merkt dit op en vraagt de kleuter waarom hij net dat kaartje aan die kleuter geeft: zo krijgt de kleuter de kans om zijn innerlijke denkproces te verwoorden en krijgt hij er nog meer vat op. Ook de andere kinderen krijgen zo een leerervaring die hun kennis van letters verdiept. * De lkr vraagt welk **weer** het is vandaag en een kleuter antwoordt ‘bewolkt.’ De lkr vraagt daarop hoe de kleuter weet dat het bewolkt is. Daarna vergelijkt de lkr samen met de kls het maandoverzicht van de zonnige dagen en de bewolkte dagen en vraagt of er deze maand meer bewolkte of zonnige dagen waren. Een kleuter antwoordt onmiddellijk dat er meer bewolkte dagen zijn. Opnieuw vraagt de lkr hoe de kleuter dat weet; kan hij zo snel tellen? De kl. antwoordt dat de rij van de bewolkte dagen langer is dan de rij van de zonnige dagen, dat hij het zo al zag zonder te tellen.   De lkr legt ook vaak zijn eigen denkproces uit. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.2.4. Uitbreiden door extra info te geven (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1De lkr verschaft zelfden extra informatie of uitleg bij een opmerking, een antwoord, een taak, … van een kleuter, om het denkproces van de kleuter te verdiepen.  2De lkr beperkt zich louter tot ‘juist’, of ‘fout’, wanneer de kleuter antwoordt of een taak afwerkt. De lkr verduidelijkt niet waarom iets juist of fout is. Er zijn geen uitdiepingen of verklaringen.   * Als de lkr bv. vraagt om **fruit** op te sommen en een kleuter zegt ‘rozijn’, dan zegt de lkr niets, i.p.v. te verduidelijken, extra info te geven over het feit dat de rozijn inderdaad een stuk fruit is, maar een gedroogd stukje fruit, nl. een gedroogde druif. * Wanneer een kleuter zijn **kwast** mooi uitspoelt onder de kraan, zegt de lkr gewoon “Goed zo.”, zonder daarbij extra informatie te geven, zoals: “Goed dat je het penseel uitspoelt onder het water. Zo wordt hij schoon en kan je de volgende keer onmiddellijk beginnen schilderen met het schoon penseel en moet je het dan niet meer schoonmaken.”   3Uit de vb. hierboven blijkt dat de lkr niet concreet en specifiek verwoordt wat er goed is en waarom. De feedback is niet specifiek en niet van die aard dat de kleuter beseft wat hij goed heeft gedaan en/of wat beter kan. | 1Soms verschaft de lkr extra informatie of uitleg bij een opmerking, een antwoord, een taak … van een kleuter, om het denkproces van de kleuter te verdiepen.  2Soms beperkt de lkr zich tot louter antwoorden dat een antwoord / taak juist of fout (afgewerkt) is; zonder te verduidelijken waarom dat zo is; soms geeft de lkr hele specifieke commentaar, waardoor de kleuter begrijpt waarom zijn antwoord fout is – waarom iets is zoals het is.  3Soms geeft de lkr algemene feedback, soms hele specifieke en concret, die het leerproces verdiept.   * De ene keer: rijmspelletjes: ‘Wat doen jullie dat goed zeg.’   De andere keer: ‘Boot rijmt met noot en niet met vod, je hebt gelijk. Boot en noot klinken net hetzelfde in het midden en op het einde. Vod klinkt anders in het midden hé.’ | 1De lkr verschaft heel vaak extra informatie of uitleg bij een opmerking, een antwoord, een taak … van een kleuter, om het denkproces van de kleuter te verdiepen. Daarbij gebruikt de lkr correcte en rijke taal en verwoordt hij concreet wat er gebeurt.   * De kls planten **zaadjes**. Een kleuter giet te veel water in de pot. De lkr zegt: “Oei, dat is echt heel veel water. Als je zoveel water gebruikt, wordt de aarde te nat: ze wordt drassig. In drassige aarde kan een zaadje niet ontkiemen, er kan geen plant uit het zaadje groeien. Weet je wat, we proberen het opnieuw, met minder water. Zo krijgt het zaadje de kans om uit te groeien tot een plant. * De kls sorteren **etenswaren**. Een kleuter legt de banaan bij het andere fruit in de fruitmand. De lkr reageert: “Je legt de banaan bij het andere fruit in de mand. Dat is goed gezien van jou: een banaan is een stukje fruit, net zoals de appel en de perzik die er al in liggen. De banaan is ook lekker zoet, net zoals de appel en de perzik.   2De lkr beperkt zich nooit tot louter antwoorden dat een antwoord juist of fout is / een taak goed of fout is afgewerkt. Bij een half juist of fout antwoordt, verduidelijkt de lkr het juiste antwoord.   * Ja, de tomaat lijkt wel op een appel, of op een perzik: ze zijn allemaal rond en hebben een mooi kleurtje. Maar de tomaat is geen stuk fruit, maar een stuk groente. De tomaat is niet zo zoet als de perzik of de appel.   3De lkr geeft hele specifieke compliment –feedback en verwoordt heel concreet wat er goed is, in plaats van zich te beperken tot: ‘Goed gedaan’. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.2.5 Aanmoedigen en bevestigen (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1De lkr moedigt de kls zelden aan tijdens hun inspanningen, zodat ze betrokken zouden blijven en doorzetten.  2De lkr meet de vooruitgang van de kls naar hoe goed zij vooruitgaan volgens zijn normen en verwachtingen en geeft algemene complimenten. Er is geen feedback over het proces, de inspanningen, de gebruikte strategie, …  3Bij frustratie bij moeilijkere taken, moedigt de lkr niet aan om door te zetten en biedt zij niet die aanmoediging die nodig is om door te blijven zetten. | 1De lkr moedigt de kls soms aan tijdens hun inspanningen, zodat ze betrokken zouden blijven en doorzetten.  2De aanmoediging van de lkr richt zich soms op een beter begrip van de kleuter van waar hij mee bezig is, op het uitproberen van nieuwe strategieën, op vooruitgang, op zijn inspanningen eerder dan op het product, op zijn doorzettingsvermogen. Er is een mix van dergelijke feedback en van oppervlakkige feedback.   * De ene keer: Wat heb je veel **kleuren** gebruikt in je tekening. Hoe heb je de kleur paars gemaakt? … Dat heb je echt goed gedaan, zelf nieuwe kleuren maken!   De andere keer: Mooie kleuren. Goed gedaan!   * Vertel eens, hoe heb je die **vogels** zo mooi kunnen tekenen op dat dak? Dat lijkt me erg moeilijk.   De andere keer: Mooi. Of: hoeveel vogels tel je op het dak?    3Bij frustratie, moedigt de lkr de kls soms aan, zodat hij betrokken blijft doorzetten. Soms gebeurt dat ook niet, de kleuter heeft het dan moeilijk om bij de taak te blijven. | 1De lkr moedigt de kls aan tijdens hun inspanningen, zodat ze betrokken blijven en doorzetten.  2De aanmoediging van de lkr richt zich op een beter begrip bij de kleuter van waar hij mee bezig is, op het uitproberen van nieuwe strategieën, op vooruitgang, op zijn inspanningen eerder dan op het product, op zijn doorzettingsvermogen.   * Je probeert echt keihard om dit **raadsel** op te lossen! Goed zeg! * Vertel eens, hoe heb je die **vogels** zo mooi kunnen tekenen op dat dak? Dat lijkt me erg moeilijk. * Je hebt zoveel mooie en verschillende **kleuren** kunnen maken met maar twee kleuren verf, hoe heb je dat gedaan?   3Bij frustratie, moedigt de lkr de kl. aan, zodat de kleuter betrokken blijft doorzetten:   * Dat ziet er echt moeilijk uit. Blijf proberen, want ik denk dat jij dat wel kan. |

|  |
| --- |
| **Language Modeling 🡪 3.3 TOL: TaalOntwikkelend Lesgeven** |

Dit item meet kwantitatief en kwalitatief de taalontwikkelende interactievaardigheden van de leerkracht.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Language Modeling | 3.3 | 3.3 TaalOntwikkelend Lesgeven |
| Frequent conversation   * *Back-and-forth-exchanges* * *Contingent responding (1, 2, 3)* * *Peer conversations* | 3.3.1  1.  2.  3. | Veel gesprekken en gesprekskansen bieden TA, TP, FB  *Veel heen-en-weer-gesprekken, uitwisselingen*  *Kl is zowel Z als O van het gesprek, kl en lkr zijn evenwaardige gesprekspartners, grote betrokkenheid*  *Veel peergesprekken* |
| Open-ended questions   * *? require more than a one-word response (3)* * *Students respond* | 3.3.2  1.  2. | Open en communicatieve vragen stellen TP  *Open en comm. vragen die meer dan één woord vereisen als antwoord:*  *E zijn veel productiekansen voor alle kls en de kls grijpen die kansen* |
| Repetition and extension   * *Repeats (1, 2, 3)* * *Extends / elaborates (3)* | 3.3.3  1.  2. | Correct herhalen van wat kl zegt (talige modeling) en uitbreiden (talige expanding) FB  *Recasts of talige modeling*  *Talige expanding* |
| Self- and parallel talk   * *Maps own actions with language (2)* * *Maps student action with language (2)* | 3.3.4  1.  2. | Self- and parallel talk toepassen TA   * *Self talk: concreet verwoorden van wat je zelf doet.* * *Parallel talk: concreet verwoorden van wat de kleuter doet.* |
| Advanced language   * *Variety of words* * *Connected to familiar words and/of ideas* | 3.3.5  1.  2.  +3. | Abstract(er) taalaanbod bieden TA  *Veel variatie in woordenschat*  *Nieuwe woordenschat verbinden aan bestaande mentale ankers en talige voorkennis*  *TA in zone naaste ontw. blijft begrijpbaar ook voor meertalige kls, door visuele of andere ondersteuning en door betekenisonderhandeling* |

Taalaanbod: TA

Taalproductie (onderwerpsruimte, productieruimte): TP

Taalfeedback: FB

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.3.1 Veel gesprekken en gesprekskansen bieden (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1Er worden weinig tot geen gesprekken gevoerd en er is dus weinig productiemogelijkheid voor de kls. De lkr voert geen gesprekken in de kring, of tijdens onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit, zoals koek en drank.  2Als er een gesprek is:  Als de kls iets vertellen of vragen aan de lkr, antwoordt hij met enkele woorden, heel kort. Er zijn heel weinig heen-en-weer-loops.   * Toon me je rechterhand. * Goed. Wijs nu naar links. * Wie is jouw buur links? * Goed zo.   Gesprekken die voorkomen, zijn erg leerkracht-gestuurd en zijn gericht op gedragsmanagement, klasmanagement of het zijn leerkracht-gecontroleerde leergesprekken. De kinderen krijgen weinig kans om zelf een gesprek op te starten, de leerkracht bepaalt ritme en tijdstip en duur. De deelname van de kleuters aan het gesprek is beperkt en er is weinig heen-en-weer-verkeer.  In de gesprekken kiest de leerkracht het onderwerp, worden de antwoorden beknot en wacht de leerkracht niet lang op het antwoord (speelt door of antwoordt zelf). De vragen zijn gesloten en vragen een kort antwoord, er zijn weinig recasts (= antwoorden worden weinig gemodelleerd), laat staan talige expansies, om het kind een volgende spreekkans te bieden.  3De kleuters praten weinig met elkaar, ze richten zich eerder tot de leerkracht. | 1Er worden soms gesprekken gevoerd in de klas, er is dus soms productiemogelijkheid voor de kls.  2.De lkr voert wel eens gesprekken met de kleuters en lijkt geïnteresseerd, maar de heen-en-weer-loop beperkt zich tot een tweetal uitwisselingen en is nooit echt uitgebreid.   * De lkr leest een boek met een kleuter. ‘Vertel me eens wat je ziet?’ ‘Er loopt een man’, zegt de kleuter. ‘Waar zou hij lopen, denk je?’, vraagt de lkr. ‘Ik weet het niet’, zegt de kl. ‘Ok dan’, zegt de lkr en hij slaat de bladzijde om.   De kleuters vertellen soms of vragen iets aan de lkr, waardoor een gesprek kan ontstaan, maar de meeste gesprekken zijn leerkracht-gestuurd.  De onderwerpen interesseren de kls vaak, maar de leerkracht stuurt het gesprek erg. Ook wanneer de kl een inbreng doet die interessant is voor het onderwerp van het gesprek, gaat de lkr hier soms niet op in.  3De kleuters praten soms met elkaar, maar de conversaties met hun peers zijn beperkt en beperken zich tot vragen, mededelingen, … Er is nooit een uitgebreide conversatie. | ***BELANGRIJK:*** *het is mogelijk dat de lkr hier hoog scoort, terwijl niet alle kls profiteren van het TOL-aanbod. Tijdens groepswerk, bv., zet de lkr TOL in, terwijl hij van de ene naar de andere groep gaat: de meeste kls zullen er dus aan blootgesteld zijn. Tijdens geleide activiteiten, klassikaal of in groep, moet de lkr TOL sterk inzetten, zodat alle kleuters er baat bij hebben.*  1Er worden veel gesprekken gevoerd in de klas, tussen de kls onderling en tussen de kls en de lkr. Er is dus veel productiegelegenheid voor de kls.  2De lkr begint vaak gesprekken, ook tijdens activiteiten of onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit (koek en drank).  De kls voelen zich evenwaardige gesprekspartners.  De lkr luistert actief met non-verbale en verbale luisterresponsen, reageert gepast en stelt bijkomende vragen.  De lkr helpt de kls indien nodig om te verwoorden wat ze willen zeggen en beschermt de beurt van de minder taalvaardige kls.  De kls mogen zelf een gesprek beginnen. Ze krijgen de kans om lang en uitgebreid te antwoorden.  Soms kan er niet gepraat worden en dan maakt de lkr dat zeer duidelijk. Bv.: als de lkr een boek voorleest, is het de bedoeling dat de kls luisteren. Om een hoge score te behalen, moeten deze leerkracht-gestuurde momenten echter laag in aantal en kort zijn.  3De kls praten ook veel met elkaar, ze zoeken elkaar op om gesprekken te voeren. Ook tijdens hoekenwerk, of groepsactiviteiten wordt er uitgebreid gepraat. De kls vragen elkaar om materialen of om te helpen zonder veel leerkracht-tussenkomst, ze becommentariëren elkaars houding en werk. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.3.2 Open en communicatieve vragen stellen (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| De lkr stelt vooral gesloten, non-communicatieve vragen, waarop heel kort kan geantwoord worden. De kleuters moeten nooit met een complexere zin antwoorden.   * Welke kleur is dat? * Wat is dit? * Waar is Rikkie? | De lkr gebruikt een mix van open en gesloten vragen. Soms moeten de kls met een complexe zin antwoorden. De meeste vragen zijn echter gesloten en vragen een kort antwoord.   * Wat voor weer is het op deze prent? * Mooi weer. * En op deze prent? * Slecht weer. * Ja, goed. Hoe zie je dat het slecht weer is? * Het bliksemt, het dondert en het regent. | De lkr stelt veel open en communicatieve vragen. De kls moeten zo met een complex, lang antwoord reageren.   * Dit is mijn tekening. * Vertel eens? * Dat ben ik in het park. * Wat gebeurde er in het park? |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.3. Herhalen van wat kleuter zegt (talige modeling) en uitbreiden (talige expanding) (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| De lkr herhaalt zelden wat de kleuter zegt, breidt zelden het antwoord uit, of negeert de communicatiepoging van de kleuter.   * Terwijl de lkr een **boek** voorleest, wijst een kleuter naar de prent en zegt: ‘Kijk daar, een blauwe vogel!’ De lkr leest gewoon verder of zegt ‘Ja, een vogel’ en leest daarna verder. | De lkr herhaalt soms wat de kleuter zegt, breidt soms het antwoord uit. Soms negeert ze een communicatiepoging van een kleuter, soms niet.  Er is een mix van ‘negeren’ en ‘reageren’. | De lkr herhaalt heel vaak wat de kleuter zegt, breidt vaak het antwoord uit. De lkr richt zich op de inhoud (niet de vorm) van de uiting en gaat hierop verder.   * Talige modeling: ‘Kijk, pop van Aisa’. ‘Ja, dat is de pop van Aisa.’ * Talige expanding: De lkr toont een tekening van een ziek kind en vraagt: ‘Hoe weet je dat dit kind ziek is?’ Het kind antwoordt: ‘Door de dinges, temperatuurdinges.’ ‘Goed, door de thermometer. Dat is een koortsthermometer, om de koorts te meten.’ De kl kijkt dan naar de thermometer in de klas. ‘Zoals die?’ ‘Ja, zoals die,’ antwoordt de lkr. ‘Dat is ook een thermometer. De thermometer in onze klas meet hoe warm het is in onze klas. En de thermometer in het boek, de koortsthermometer, meet hoe warm het kind het heeft. Als je het heel warm hebt, dan heb je koorts en ben je ziek.’ |
|  |  |  |
|  | | |
| **3.3. 4 ‘Self- en parallel talk’ toepassen (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| De lkr verwoordt en omschrijft haar eigen handelingen en die van de kls niet.   * De lkr schrijft bv. zwijgend een woord op in de woordspin. Hij zegt niet: ‘Nu schrijf ik de b, dan de o, de r en de d: bord.’ * Als de kleuters aan het spelen zijn, verwoordt de lkr niet wat zij doen (Waw, je maakt een toren; je zet dat blauwe blok heel precies op het rode blok.) | De lkr verwoordt en omschrijft haar eigen handelingen en die van de kls soms wel en soms niet.   * Terwijl de lkr zich klaarmaakt voor een activiteit in de grote kring, zegt ze wat ze doet: eerst neem ik het papier en de stiften die we nodig zullen hebben, en daarna ook nog crêpepapier. Pas dan kan ik uitleggen wat we gaan doen. * Lena, jouw schilderij is echt heel kleurrijk. Je gebruikt geel en groen en blauw en ook een beetje rood.   De lkr doet dit vaak ook niet. | De lkr verwoordt en omschrijft haar eigen handelingen en die van de kls continu, om de taal van de kls uit te breiden. Dat gebeurt in de kring, tijdens activiteiten in groep, hoekenwerk, zelfs tijdens onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit.   * Self-talk: Jullie krijgen van mij elk een plak klei. Hier is de grote klomp. Daar kunnen we nog niet mee werken. Deze klomp is te groot. Eerst ga ik de klomp verdelen in kleine stukken. Met die stukken mag je dan kleien. Kijk hoe ik dat doe: met deze ijzerdraad snijd ik er plakken af. Kijk, ik duw de draad erdoor heen. Dat is lastig… Ik moet hard duwen. … * Parallel-talk: Jij kleedt de baby voorzichtig aan, hé, Andres. Je trekt zijn beentjes heel voorzichtig door de broekspijpen. En je hebt ook al een trui gekozen zie ik. Jouw baby zal er prachtig uitzien. |

*TA in zone naaste ontw. blijft begrijpbaar ook voor meertalige kls, door visuele of andere ondersteuning en door betekenisonderhandeling*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **3.3.5 Abstract(er) taalaanbod aanbieden (UOL)** | | |
| **LAAG** | **MIDDELMATIG** | **HOOG** |
| 1De woordenschat van de lkr is beperkt en alledaags.  2Moeilijke, abstracte woorden worden zelden uitgelegd, en als ze worden uitgelegd is dat in een manier die de kleuters niet begrijpen.  *+3 Lkr doet niet aan betekenisonderhandeling en/of ondersteunt de taal niet visueel, motorisch of op een andere manier (meertaligen)* | 1De woordenschat van de lkr is soms beperkt en alledaags, maar andere keren gebruikt de lkr een grote variëteit aan werkwoorden, zelfstandige naamw., bijvoeglijke naamw., vz., enz…  2Soms worden abstracte woorden gekoppeld aan woorden en wereldkennis die de kls al hebben, soms gebeurt dat niet.  +3De lkr doet soms aan betekenisonderhandeling en ondersteunt zijn taal soms, maar niet altijd. Doet hij dit niet, dan zakt de betrokkenheid van bepaalde kls en werkt de lkr niet meer in de zone van naaste ontwikkeling. | 1De woordenschat van de lkr is consequent rijk en gevarieerd.  2Er zijn nieuwe of abstractere woorden, die de lkr koppelt aan gekende woorden en wereldkennis zodat ze de toch te begrijpen zijn.   * Lkr: Wat een mooie hoed. Zoveel kleuren…   Kl: Ja, blauw, groen, zwart, rood.  Lkr: Je draagt een hoed met een heleboel kleuren: je draagt een **kleurrijke** hoed.   * Lkr leest voor: ‘Lena kruipt onder de wol.’ Tien, wat doet Lena? Wat wil dat zeggen? Kl: Lena gaat slapen. Lkr: Ja! Je kruipt in je bed en je legt een dekbed over je heen of een deken. En dekens zijn vaak van wol. Je kruipt onder de wol.   +3De lkr doet consequent aan betekenisonderhandeling en zorgt er altijd voor dat er visuele, motorische, … ondersteuning voor het TA voorhanden is en gebruikt die indien nodig. |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | |  | |  |
| **CLASS: Observatieschema INSTRUCTIONAL SUPPORT - TAALDENKSTIMULERENDE INTERACTIEVAARDIGHEDEN p.1** | | | | | | |
| Klas & school: Lkr: Aantal kinderen: *20’ OBS*.  Observeerder: Begintijd: Eindtijd:*10’ SCOREN* | | | | | | |
| Onderwijstijd zonder onderwijsact.: …………………………  Onderwijsact.: …………………………………………… | | | Klassikaal groep individueel  Geleid beperkte keuze vrije keuze | | | |
| **3.1** | **Van gewone interactie naar gemedieerde LEER- (en taal)ervaring (G🡪M)** | | | Score 🡪 | | 1 2 3 4 5 6 7 |
|  | Notities | |  |
| 3.1.1  1.  2.  3. | **Analyseren en redeneren: mediërend het denken(d handelen) stimuleren**  *Lkr stelt vragen die hogere denkvaardigheden vereisen (hoe, waarom)*  *Lkr laat kls classificeren / vergelijken* 🡪 *hogere denkvaardigheden uitoefenen*  *Lkr laat kls voorspellen hoe iets (verder) moet*  *Lkr laat kls experimenterend leren*  *Lkr stimuleert probleemoplossend denken en handelen*  *Lkr laat kls terugblikken, vertellen hoe ze iets hebben gedaan* 🡪 *hun werk of antwoord evalueren* | | |  | | |
| 3.1.2  1.  2.  3. | **Creativiteit, creatief denken en handelen stimuleren**  *De lkr brainstormt met de kinderen*  *De lkr helpt de kls plannen* 🡪 *stimuleert de kls te plannen hoe ze te werk zullen gaan.*  *De kls mogen eigen ideeën aanbrengen en uitproberen, eigen producten maken* | | |  | | |
| 3.1.3  1.  2. | **Constructief en geïntegreerd leren**  *Lkr verbindt activiteiten, concepten, … met elkaar*  *Lkr sluit aan bij voorkennis(word en world) en voorervaringen van kleuters* | | |  | | |
| 3.1.4  1.  2. | **Betekenisvol en levensecht leren**  *De leefwereld van de kls wordt betrokken bij het leren en het leren is functioneel*  *Ook abstracte zaken worden verduidelijkt en verbonden aan de leefwereld van de kls en functioneel gemaakt* | | |  | | |
| **p. 2** | | | | | | |
| **3.2** | **Ondersteunen en aldus verdiepen van de gemedieerde LEER- en taalervaringen (OV)** | | | Score 🡪 | | 1 2 3 4 5 6 7 |
|  | Notities | |  |
| 3.2.1 | **Ondersteunen in de zone van naaste ontwikkeling**  *Lkr zet kl op juiste weg bij problemen of verkeerde antwoorden, door hints, bijkomende vragen, hulp (maar zegt niet onmiddellijk zelf wat er moet gebeuren)* | | |  | | |
| 3.2.2  1.  2.  3. | **Feedbacklussen**  *Er is een heen-en-weer-gesprek, waarbij de lkr de kleuters helpt om tot een hoger niveau van begrip te komen.*  *Lkr geeft niet snel op: hij geeft kans om te antwoorden en antwoordt niet zelf / lkr houdt ‘loopen’ vol waardoor kl blijft denken*  *Lkt antwoordt op antwoorden met verdere denkvragen / stimulerende commentaar en blijft dit doen, om het denkproces verder uit te breiden* | | |  | | |
| 3.2.3  1.  2. | **‘Explain your reasoning’ toepassen**  *Lkr vraagt kleuter om uit te leggen hoe hij tot een bepaald antwoord is gekomen; waarom hij iets heeft gedaan zoals hij dat heeft gedaan*  *De lkr expliciteert zijn eigen denkproces.* | | |  | | |
| 3.2.4  1.  2.  3. | **Uitbreiden door extra info te bieden**  *Lkr geeft extra info na een antwoord*  *Lkr verduidelijkt waarom iets is zoals het is, fout is, juist is*  *Lkr concretiseert de (positieve) feedback zodat het leerproces wordt versterkt* | | |  | | |
| 3.2.5  1.  2.  3. | **Aanmoedigen en bevestigen**  *Lkr (h)erkent wanneer iets moeilijk gaat , moedigt de kleuter aan en houdt de kleuter betrokken*  *De aanmoediging is gericht op het leerproces versterken, eerder op doorzetten en volhouden dan op het resultaat*  *Lkr zet kl aan om door te zetten als iets moeilijk gaat* | | |  | | |
| **p. 3** | | | | | | |
| **3.3** | **TaalOntwikkelend Lesgeven (TOL)** | | | Score 🡪 | | 1 2 3 4 5 6 7 |
|  | Notities | |  |
| 3.3.1  1.  2.  3. | **Veel gesprekken en gesprekskansen bieden** TA, TP, FB  *Veel heen-en-weer-gesprekken, uitwisselingen*  *Kl is zowel Z als O van het gesprek, kl en lkr zijn evenwaardige gesprekspartners, grote betrokkenheid*  *Veel peergesprekken* | | |  | | |
| 3.3.2  1.  2. | **Open en communicatieve vragen stellen** TP  *Open en comm. vragen die meer dan één woord vereisen als antwoord:*  *E zijn veel productiekansen voor alle kls en de kls grijpen die kansen* | | |  | | |
| 3.3.3  1.  2. | **Correct herhalen (talige modeling) en uitbreiden (talige expanding)** FB  *Recasts of talige modeling*  *Talige expanding* | | |  | | |
| 3.3.4  1.  2. | **Self- and parallel talk toepassen** TA  *Self talk: concreet verwoorden van wat je zelf doet.*  *Parallel talk: concreet verwoorden van wat de kleuter doet* | | |  | | |
| 3.3.5  1.  2. | **Abstract(er) taalaanbod bieden** TA  *Veel variatie in woordenschat*  *Nieuwe woordenschat verbinden aan bestaande mentale ankers en talige voorkennis* | | |  | | |

|  |
| --- |
| CLASS Dimensie 3: Taaldenkontwikkelende Interactievaardigheden  **SAMENVATTINGS-SCOREBLAD** |

|  |  |
| --- | --- |
| Leerkracht:  School:  Datum - begintijd eerste cyclus: | Observeerder:  Klas:  Datum – Eindtijd laatste cyclus: |

*Kopieer de scores van de verschillende cycli-observatiebladen. Tel per subitem de cijfers op en bereken het gemiddelde, tot 2 cijfers na de komma. Bereken daarna het dimensie-gemiddelde, tot 2 cijfers na de komma.*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Cyclus 1** | **Cyclus 2** | **Cyclus 3** | **Cyclus 4** | **Cyclus 5** | **Cyclus 6** | **Gem.** |  |  |
| **Aantal kls.** |  |  |  |  |  |  | / |  |  |
| **Aantal lkr** |  |  |  |  |  |  | / |  |  |
| **Inhoud act. / ond.tijd z. ond.act.** |  |  |  |  |  |  | / |  |  |
| **Groepsvorm** | Klass.  Groep  Indiv. | Klass.  Groep  Indiv. | Klass.  Groep  Indiv. | Klass.  Groep  Indiv. | Klass.  Groep  Indiv. | Klass.  Groep  Indiv. | X  X  X |  | Gemiddelde Taaldenkontwikkelende interactievaardigheden |
| **Mate v. sturing** | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | Geleid Beperkte k. Vrije keuze | X  X  X |  | ………. + …….... + ……....  G🡪M OV TOL  / 3 = |
| **G 🡪 M** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 |  |  |
| **OV** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 |  |  |
| **TOL** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 |  |  |

|  |
| --- |
| CLASS Dimensie 3: Taaldenkontwikkelende Interactievaardigheden  **SAMENVATTINGS-SCOREBLAD voorbeeld (mag handmatig worden ingevuld)** |

Leerkracht: meester Pasco Observeerder: M. Algoet

School: De Grijze Eik Klas: 2e KK

Datum - begintijd eerste cyclus: 5 nov. ’14, 9.00u Datum – Eindtijd laatste cyclus: 6 nov. ’14, 14.20u

*Kopieer de scores van de verschillende cycli-observatiebladen. Tel per subitem de cijfers op en bereken het gemiddelde tot 2 cijfers na de komma. Bereken daarna het dimensie-gemiddelde, tot 2 cijfers na de komma.*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Cyclus 1** | **Cyclus 2** | **Cyclus 3** | **Cyclus 4** | **Cyclus 5** | **Cyclus 6** | **Gem.** |  |  |
| **Aantal kls.** | 20 | 20 | 18 | 16 | 19 | 20 | / |  |  |
| **Aantal lkr** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | / |  |  |
| **Inhoud act. / ond.tijd z. ond.act.** | Onthaal, verdelen groepjes | Wi, Ne, WO BC Letterw. | Verhaal | Vervolg verhaal , fruit en drank | Godsd. | Wi, Ne, WO | / |  |  |
| **Groepsvorm** | Klass.  ~~Groep~~  ~~Indiv.~~ | ~~Klass.~~  Groep  ~~Indiv.~~ | Klass.  ~~Groep~~  ~~Indiv.~~ | Klass.  ~~Groep~~  ~~Indiv.~~ | Klass.  ~~Groep~~  ~~Indiv.~~ | ~~Klass.~~  Groep  ~~Indiv.~~ | 3x  2x  0x |  | Gemiddelde Taaldenkontwikkelende interactievaardigheden |
| **Mate v. sturing** | Geleid ~~Beperkte k. Vrije keuze~~ | ~~Geleid Beperkte k.~~ Vrije keuze | Geleid ~~Beperkte k. Vrije keuze~~ | Geleid ~~Beperkte k. Vrije keuze~~ | Geleid ~~Beperkte k. Vrije keuze~~ | ~~Geleid Beperkte k~~. Vrije keuze | 4x  0x  2x |  | 6 + 5,66 + 5,33  G🡪M OV TOL  16,99 / 3 = 5,66 |
| **G 🡪 M** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 6 |  |
| **OV** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 5,66 |  |
| **TOL** | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 1 2 3 4 56 7 | 5,33 |  |

|  |
| --- |
| **CLASS**  **Uitgebreide Scoreschaal (SS)** |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **LAAG** | | **MIDDELMATIG** | | | **HOOG** | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| De beschrijving bij LAAG past **zeer goed** bij deze klas en lkr.  Alle, of bijna alle relevante indicatoren bij LAAG komen aan bod. | De beschrijving bij LAAG past **goed** bij deze klas en lkr.  Er zijn één à twee indicatoren bij MIDDEN terug te vinden. | De beschrijving bij MIDDELMATIG past **goed** bij deze klas en lkr.  Er zijn één à twee indicatoren bij LAAG terug te vinden. | De beschrijving bij MIDDELMATIG past **zeer goed** bij deze klas en lkr.  Alle, of bijna alle relevante indicatoren bij MIDDELMATIG komen aan bod. | De beschrijving bij MIDDELMATIG past **goed** bij deze klas en lkr.  Er zijn één à twee indicatoren bij HOOG terug te vinden. | De beschrijving bij HOOG past **goed** bij deze klas en lkr.  Er zijn één à twee indicatoren bij MIDDELMATIG terug te vinden. | De beschrijving bij HOOG past **zeer** **goed** bij deze klas en lkr.  Alle, of bijna alle relevante indicatoren bij HOOG komen aan bod. |

1. [↑](#footnote-ref-1)