

HET JONGE KIND



Annerieke Boland

Motto

“Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable.

And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing the world.” (Hannah Arendt, 2006: 193)

“If men were not equal, they could neither understand each other and those who came before them nor plan for the future and foresee the needs of those who will come after them. If men were not distinct, each human being distinguished from any other who is, was, or will ever be, they would need neither speech nor action to make themselves understood.” (Hannah Arendt, 1998: 175)

Voor mijn zonen Jozef, Jakob, Thomas en Aron

Onderwijs aan jonge kinderen: intersubjectiviteit als onderlegger voor ontwikkeling.

Ongeveer twee jaar geleden liep ik met mijn jongste zonen, toen ongeveer twee en een half jaar oud, op straat. Opeens trekt één van hen, Aron, mijn aandacht. Hij zegt iets wat ik niet versta en wijst naar de overkant van de straat, naar het hoekhuis dat daar staat. Of naar de stoep? Of naar het smalle strookje tuin naast het huis? Ik vraag wat hij ziet. Hij kijkt afwisselend naar mij en naar de overkant en zegt weer iets wat ik niet versta. We steken hand in hand over en ik kijk om me heen om te begrijpen wat hij bedoelt. Ik vraag hem nog eens: "Wat zie je?" Ik wijs naar het haakwerk van vogels dat voor het zijraampje hangt. "Bedoel je dit?" Zou hij misschien een slak zien? Ik zie er zelf geen, maar vraag het toch. "Zie je een slak? Bedoel je een slak?"

Ongeduldig herhaalt hij zichzelf en ineens versta ik hem toch: "Een draak? Zie je een draak?" Hij glanst van oor tot oor. Ja, het is een draak. Het moet een draak zijn. Ik zoek, maar zie hem uiteraard niet. Ik vraag opnieuw, tegen beter weten in, of hij de vogels bedoelt, of een slak ziet... Hij blijft wijzen, nu duidelijk naar het strookje tuin. Ik moet bijna bovenop die draak staan. Waar ziet hij hem toch? Ik begin dingen aan te raken en wanneer ik met mijn handen op de stenen rand langs het tuintje rust, zie ik aan hem dat ik eindelijk goed zit. De rand is gevormd van een rij tegels die met één hoek in de aarde staan, als wiebertjes. De punten van de tegels vormen met elkaar de rug en de staart van de draak. Eindelijk zie ik de wereld zoals Aron. Eindelijk zitten we op één lijn.



In deze situatie maakte Aron me duidelijk dat hij mij wilde betrekken in zijn ervaring van de wereld. Hij deed dat door te wijzen (op afstand) en door taal te gebruiken. Ook keek hij afwisselend naar de plek waar het hem om te doen was en naar mij. Hij gaf me meerdere aanwijzingen die ik kon gebruiken om zijn intentie te begrijpen. Ondanks zijn inspanningen duurde het nogal lang voordat ik in staat was deel te nemen aan zijn interpretatie van de wereld. Het leek in die tijdsspanne of we in niemandsland waren, of de tijd even stilstond. Er ontbrak een cruciaal ingrediënt om samen verder te kunnen gaan. Er was wel een vertrouwensrelatie, een verbinding op gevoelsniveau, maar er ontbrak een verbinding op mentaal niveau, gedeelde aandacht voor iets dat buiten ons was. Toen dat eenmaal tot stand gekomen was, voelden we ons allebei opgelucht en plezierig, en ontstond er een gesprekje over de draak en de punten op zijn rug.

Intersubjectiviteit, het afgestemd zijn op elkaar en het delen van aandacht en interpretaties in een specifieke situatie, geeft een prettig gevoel, een gevoel van verbinding, van relatie. Maar het zorgt er in zichzelf nog niet voor dat kinderen *leren*. Daar is meer voor nodig. Wel is het een onmisbaar fundament in het ontwikkelingsproces van jonge kinderen; een fundament dat veel aandacht verdient in het onderwijs aan jonge kinderen.

In dit betoog wil ik u meenemen in een herbezinning op het onderwijs aan jonge kinderen, het onderwijs en de opvoeding van kinderen tussen circa twee en zeven jaar oud. Die herbezinning is nodig omdat er grote maatschappelijke veran-

deringen gaande zijn wat betreft het beleid rond het jonge kind, terwijl een duidelijke focus nog ontbreekt. Die herbezinning is ook nodig omdat de kwaliteit van onderwijs aan met name *jonge* kinderen consequenties heeft voor de langetermijntoewijding. Goed onderwijs aan onze jongste kinderen is cruciaal. Die herbezinning is ten slotte nodig omdat er sinds de invoering van het basisonderwijs steeds minder ruimte is geweest voor een specifieke benadering van jonge kinderen. Er hebben vooral *top-down*-bewegingen plaatsgevonden, waarbij het onderwijs in hogere leerjaren leidend werd voor het onderwijs in de vroegste leerjaren. Ook op de pabo's is te weinig ruimte gemaakt voor de specifieke deskundigheid die nodig is voor het werken met jonge kinderen. Veel kennis over jonge kinderen en jongekindonderwijs lijkt verloren te zijn gegaan in het veld.

In mijn herbezinning wil ik met u verkennen hoe de huidige situatie in het onderwijs is, wat de bedoelingen zijn van onderwijs aan jonge kinderen en welke middelen passend zouden zijn om die bedoelingen dichterbij te brengen, op zo'n manier dat het de specifieke kenmerken van jonge kinderen recht doet. Daarbij kijk ik ook naar de specifieke rol die de jongekindleerkracht vervult in het ontwikkelingsproces van jonge kinderen. Tot slot wil ik met u bekijken welke consequenties deze beschouwing heeft voor het opleidingsonderwijs en voor het lectoraatsonderzoek.

Recente ontwikkelingen

De laatste jaren zijn internationaal meerdere onderzoeken verschenen die aantonen hoe essentieel de ontwikkeling van kinderen tussen nul en zeven jaar is voor het functioneren op

latere leeftijd, zowel op cognitief als op sociaal gebied. Het blijkt daarbij dat *risicokinderen*^{II} er baat bij hebben om een jongekindinstelling te bezoeken: het heeft positieve effecten op de ontwikkeling, zowel op kortere termijn (Sylva et al. 2004) als op lange termijn (Heckman, 2007; Heckman & Masterov, 2009; Sammons et al., 2007a, 2007b). Op volwassen leeftijd doen kinderen het sociaal en maatschappelijk gezien beter dan kinderen die niet naar een instelling zijn geweest. In de Verenigde Staten en Engeland is aangetoond dat een kindgerichte aanpak, waarin de brede ontwikkeling centraal staat en leerkrachten sensitief en responsief zijn naar kindinitiatief, dat effect het beste laat zien. Veel beter dan een leerkrachtgestuurde aanpak die selectief gericht is op het stimuleren van cognitieve vaardigheden (Schweinhart & Weikart 1997; Schweinhart et al., 2005; Siraj-Blatchford et al., 2003; Sylva et al., 2004; Sammons et al., 2007a, 2007b; Marcon, 2002). In Europees beleid wordt daarom aandacht voor de brede ontwikkeling en een *play-based* curriculum hoog op de agenda gezet in het beleid voor opvoeding en onderwijs aan jonge kinderen (OECD, 2012).

Ook in Nederland zijn deze geluiden bekend (zie o.a. Ter Weel, Van der Horst & Gelauff, 2010). Meerdere gemeentes hebben dan ook een start gemaakt met zogenaamde peuterscholen voor kinderen tussen circa twee en vier jaar oud. Het grote verschil met de reeds bestaande voorscholen voor peuters is dat deze scholen bedoeld zijn voor *alle* kinderen, en niet alleen voor kinderen met een risico op achterstand. Het samen naar school laten gaan is bedoeld om segregatie te voorkomen tussen kinderen met een minder en meer stimulerende thuisomgeving, waarbij de eerste groep vaak in de voorschool

belandt, en de tweede groep in de kinderdagopvang. De nieuwe peuterscholen huizen soms in bij de kinderdagopvang maar ook bij voormalige voorscholen of peuterspeelzalen. De voorscholen of peuterspeelzalen zijn vaak, maar niet altijd, verbonden aan een basisschool. In het huidige beleid is onderwijs aan jonge kinderen dus verspreid over meerdere typen instellingen en valt het onder verschillende ministeries. Een complexe uitgangssituatie, terwijl steeds meer kinderen in deze instellingen terecht komen.

Een tweede punt van zorg betreft de educatieve en ontwikkelingsstimulerende kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie. Die schiet nog vaak tekort (Veen et al., 2010). Met name de interacties tussen professional en kind blijken bepalend te zijn voor de ontwikkelingskansen, veel meer dan de keuze van het specifieke VVE-programma (Tavecchio, 2008; De Haan, Leseman & Elbers, 2011). Echter, juist het niveau van interactievaardigheden bij de professionals is nog onvoldoende (Fukink, et al. 2013).

Ten slotte zijn er brede zorgen om de verschooling van het onderwijs aan jonge kinderen: daarmee wordt bedoeld dat er een eenzijdige gerichtheid is op cognitieve doelen en dat er wordt gewerkt met methodieken die niet afgestemd zijn op de ontwikkelingsmogelijkheden van peuters en kleuters (Brouwers, 2010; Bosch & Boomsma, 2013; Van Oers, 2005a, 2011a; Goorhuis-Brouwer, 2012; Van der Aalsvoort, 2009, 2011; Janssen-Vos 2012). Concrete voorbeelden hiervan zijn het directe instructiemodel, werken in grote groepen, werken in het platte vlak en geïsoleerde lesjes los van een betekenisvolle context. Daarbij wordt er steeds meer gebruik gemaakt van VVE- of kleutermethodes die een strakke programmering van activiteiten hanteren en met het aanbod

de verschooling versterken. Dit gaat ten koste van tijd om te spelen en tijd die de leerkracht beschikbaar heeft en voelt om het spelen te begeleiden (De Haan, Leseman, Elbers, 2011).ⁱⁱⁱ

De vraag is hoe deze praktijken in het onderwijs hebben kunnen ontstaan. Waarom hebben oudekinddidactieken zo gemakkelijk een plek gekregen in het onderwijs aan jonge kinderen? Er lijken meerdere factoren een rol te spelen. Janssen-Vos (2013) laat zien dat een van de factoren haar oorsprong al kent in de opleiding van de KLOS. Daar gold de visie dat kinderen zich vanzelf ontwikkelen met de juiste materialen om hen heen. Er was geen antwoord op de vraag hoe kinderen gestimuleerd konden worden in hun *brede* ontwikkeling, waarbij de aandacht verder ging dan alleen het sociaal-emotionele. Wanneer de basisschool ontstaat, lijken kleuterleerkrachten het onderspit te delven in discussies over opvattingen en onderwijspraktijken. "Kleuterleerkrachten hebben het vaak ook moeilijk om hun opvattingen onder woorden te brengen. Ze hebben een andere taal dan lagere schoolleerkrachten. Ze generen zich daar soms voor en blijven liever wat in de luwte." (Janssen-Vos, 2013: 61)

Een tweede factor die van belang lijkt, is dat de pabo een brede opleiding werd, waarbij vanzelfsprekend minder tijd en aandacht was voor de specifieke pedagogisch-didactische benaderingen die afgestemd zijn op de ontwikkelingsmogelijkheden en -behoeften van jonge kinderen. Er kwamen dus gaandeweg steeds meer nieuwe leerkrachten de school binnen die niet voldoende deskundig waren op het gebied van jonge kinderen.

Wanneer ten slotte de overheid sterk aanstuurt op het verhogen van opbrengsten op het gebied van taal en rekenen,

zijn jongekindleerkrachten niet voldoende uitgerust om weerwoord te bieden tegen de vaak schoolbrede werkwijzes die worden doorgevoerd, van bovenaf of vereist door instanties van buiten de school. Educatieve uitgeverijen zien een behoefte en brengen specifieke kleuter- en peutermethodes op de markt. De vraag is maar zeer hoe dergelijke materialen beantwoorden aan wat nodig is voor jonge kinderen, maar toch wordt er in de praktijk graag vanuit gegaan dat het gebruik ervan garantie is op succes.

Een prangend probleem in het onderwijs aan jonge kinderen ligt in de overgang van groep 2 naar groep 3. Voor de invoering van het basisonderwijs bleef 11% van de kinderen zitten in de eerste klas. Het was destijds de bedoeling om het aantal zittenblijvers omlaag te brengen door in groep 3 meer adaptief te gaan werken en de sterke aspecten van het kleuteronderwijs te benutten. In 2010 stelde de Onderwijsraad vast dat het tegenovergestelde is gebeurd: groep 1 en 2 worden primair gezien als voorbereidend op groep 3 (2010: 24). Het probleem van zittenblijven is niet opgelost, maar verschoven; momenteel blijft bijna 11% van de kinderen in groep 2 zitten (Driessen *et al.*, 2014). Kinderen tot circa zeven jaar oud vertonen nog kenmerken die ontwikkelingspsychologisch gezien bij kleuters horen, maar het onderwijs in groep 3 is daar niet op ingericht. Er wordt dan makkelijk gezegd dat de kleuters nog niet rijp zijn voor groep 3, maar dat is wellicht een verkeerde conclusie: de vraag is eerder of groep 3 wel rijp is voor kleuters.

Niet alleen over de kwaliteit van jongekindonderwijs bestaan er zorgen. De laatste jaren zijn meerdere publicaties verschenen waarin fundamentele vragen gesteld worden

over de huidige koers van onderwijs in ons land (vgl. Klarus & Wardekker, 2011; Biesta, 2011, 2012; Van Oers, 2011a; Meijer, 2013; Onderwijsraad, 2010, 2013). Daarin wordt met name kritiek geuit op de economische benadering van onderwijs door de overheid: *evidence-based* onderwijs als efficiënte producent van hoge taal- en rekenprestaties.

Vanuit zorgen over de lees- en rekenvaardigheid van Nederlandse kinderen is ongeveer vijftien jaar geleden onderwijsbeleid ontstaan dat gericht was op het verhogen van opbrengsten van onderwijs. Hoewel de Onderwijsraad (2004) zich daar destijds nog positief over uitliet, is zij inmiddels tot de conclusie gekomen dat dit heeft geleid tot een te *smalle kijk* op onderwijs (Onderwijsraad, 2013), die met name een zware wissel trekt op jonge kinderen (Onderwijsraad, 2010). Het is daarom van groot belang ons opnieuw te bezinnen op vragen als: wat is nu eigenlijk goed onderwijs, en waartoe dient onderwijs? Gezien de waarde van een sterke start in de vroege jaren en de grote maatschappelijke veranderingen voor jonge kinderen zijn deze vragen voor het onderwijs aan peuters en kleuters nog urgenter dan elders in het onderwijs.

Wanneer we het onderwijs aan jonge kinderen opnieuw willen bezien en overdenken, dan is allereerst het vertrekpunt het jonge kind zelf en de enorme diversiteit in ontwikkeling die kinderen op deze leeftijd laten zien. Ik begin daarom bij het begin met de vragen: Wie is het jonge kind? En wat is de bedoeling van onderwijs aan jonge kinderen?



Het jonge kind en de bedoelingen van onderwijs

Een nieuw kind

Een kind heeft in de filosofie van Hannah Arendt (2006) twee belangrijke kwaliteiten. Een kind is een nieuw mens in de menselijke, sociaal-culturele wereld die er al was, voordat het geboren werd. Maar een kind is ook een mens in wording. Een kind *“is new in a world that is strange to him and he is in process of becoming, he is a new human being and he is a becoming human being.”* (Arendt, 2006: 182)

De twee kwaliteiten van het kind hebben elk consequenties voor de vraag naar de bedoeling van onderwijs. De eerste kwaliteit is dat elk kind een nieuwkomer is in de sociaal-culturele wereld; het heeft een volwassene nodig die de nog onbekende wereld laat zien, die het geleidelijk introduceert in de sociaal-culturele wereld. Bij mensen, in tegenstelling tot dieren, gaat het in opvoeding niet om trainen voor het leven met als doel het voortbestaan van de soort. Het gaat erom dat kinderen zich de sociaal-culturele wereld eigen maken zodat ze uiteindelijk zonder begeleiding van volwassenen die wereld kunnen voortzetten (Arendt 2006, 182).

De tweede kwaliteit is dat elk kind een uniek mens is, onderscheiden van andere mensen, en tevens een gelijke, een mens onder mensen (Arendt, 1998: 175, 178). Een mens kan alleen zijn unieke zelf zijn in een wereld waarin alle mensen uniek mogen zijn (Arendt, 1998: 8). Pluraliteit is dus voorwaardelijk voor uniciteit, voor subjectwording. Daarnaast heeft het kind erkenning nodig door de volwassene om zich te kunnen ontwikkelen zoals het is, zonder te moeten beantwoorden aan een beeld van wie het zou moeten worden (Arendt, 2006: 189).

Arendt (2006: 182-183) ziet de school als een ‘tussenruimte’ tussen thuis en het publieke leven in, tussen beslotenheid en openbaarheid. Op school komt een kind idealiter op een veilige manier in aanraking met de wereld en kan het kind in rust en veiligheid zijn en ervaren wie hij is. De school biedt zo twee belangrijke voorwaarden voor kinderen om tot ontwikkeling te komen.

Functies van onderwijs

De twee bovengenoemde kwaliteiten van een kind zijn een goed startpunt om ons te richten op de bedoelingen van onderwijs. Daarvoor kijken we naar het werk van Biesta (2011, 2012), die een denkkader opstelt voor de vraag wat goed onderwijs is. In zijn visie betreft die vraag altijd drie functies of dimensies van onderwijs, die weliswaar onderscheiden kunnen worden, maar ook gedeeltelijk overlappen en elkaar beïnvloeden (Biesta, 2012: 32).

De eerste functie van onderwijs is *kwalificatie*: het zodanig toerusten van kinderen dat ze in de toekomst een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij, zowel in beroep als in het bredere sociaal-maatschappelijk functioneren. Daarvoor zijn kennis, vaardigheden, begrip en oordeelsvorming nodig (Biesta 2011: 18; 2012: 30-31). De tweede functie van onderwijs is *socialisatie*; het inleiden van kinderen in de bestaande cultuur door het overdragen van conventies, waarden en normen, en door kinderen deel te leren nemen aan bestaande ordes en culturele praktijken (Biesta 2011: 18-20; 2012: 30-31). Deze eerste twee functies van onderwijs hebben te maken met het kind als nieuwkomer, met wat Arendt noemt het introduceren van kinderen in de voor hen nog onbekende wereld. Biesta (2011: 21) hanteert daarvoor de term *scholing*.

Subjectwording (ook wel *persoonsvorming*), de derde functie van onderwijs, betreft het tegenovergestelde van socialisatie. Het gaat hierbij om een zekere onafhankelijkheid van bestaande ordes en structuren, om een zekere autonomie in denken en handelen, om een manier van zijn waarin het kind in haar uniciteit kan bestaan (Biesta 2011: 31; 2012: 31, 76). Subjectwording is dus gericht op het unieke van een kind, op wat Arendt de ontwikkeling van het *nieuwe* in het kind noemt, op het nieuwe handelen en spreken dat het kind de wereld in brengt. Wanneer in onderwijs alle drie de functies expliciet aandacht krijgen, dan kunnen we volgens Biesta (2011: 21) spreken van *vorming*.

In hoeverre ondersteunt het huidige onderwijs de ontwikkeling van het kind, komt het tegelijkertijd tegemoet aan de behoeften van het nieuwgeboren kind en het kind als nieuwkomer in een bestaande wereld?

De laatste decennia ligt de nadruk in onderwijs bijna overwegend op de functie van kwalificatie. Met de Lissabondoelen voor ogen zijn die vaardigheden centraal komen te staan die meetbaar zijn via een toets: technisch en begrijpend lezen, woordenschat, spelling en rekenen. De overheid spreekt hierbij van *basisvaardigheden*. Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen, referentieniveaus en een toetsplan zijn bedoeld als ondersteuning van efficiënte leerprocessen. Toch lijkt er ook een aanname onder te liggen van maakbare kinderen die klassikaal op hetzelfde moment dezelfde ontwikkeling doormaken, hooguit verschillend van elkaar in de hoeveelheid instructie die ze nodig hebben. De toetscores van kinderen zijn steeds meer beschouwd als de 'opbrengsten'

van de school, en zijn in de maatschappij, maar ook voor de onderwijsinspectie, eenzijdig als maat voor kwaliteit gaan gelden (zie ook Onderwijsraad 2013: 26).

Deze manier van denken over opbrengsten in enge zin (vgl. Keijzer, 2013: 15), heeft mede geleid tot een verandering in de omgang met doelen in het onderwijs. De kerndoelen waren opgesteld als *inspanningsverplichting*. Referentieniveaus hebben daar minimumeisen aan toegevoegd op overgangsmomenten van het ene naar het andere schooltype. Voor jonge kinderen zijn er echter ook al specifieke doelen geformuleerd die kinderen aan het begin van groep 1 en aan het eind van groep 2 "*bereikt zouden moeten hebben*, dan wel ervaring in moeten hebben opgedaan, om uiteindelijk met vertrouwen te kunnen starten in groep 3."^{iv} Het lijkt daarmee dat het al dan niet met plezier en vertrouwen naar school gaan in groep 3 niet de verantwoordelijkheid is van de leerkracht in groep 3. Maar onduidelijk is van wie dan wel. Het kind zelf? De leerkracht in groep 2?

In het onderwijs aan jonge kinderen heeft kwalificatie een ongewenste lading gekregen. De doelen voor jonge en zeer jonge kinderen en de kleutertoetsen maken het mogelijk om te zeggen dat jonge kinderen *niet gekwalificeerd* zijn om naar de volgende groep te gaan, dat ze *achterstand* hebben en *bijgespijkerd'* moeten worden. Deze manier van denken houdt te weinig rekening met de grote ontwikkelingsverschillen tussen jonge kinderen. Wat kinderen gemiddeld laten zien in hun ontwikkeling, kan niet als vereist doel van onderwijs gesteld worden. De normale variatie in ontwikkeling is op deze leeftijd zo groot dat het werken met leerdoelen op groepsniveau niet realistisch is (Oenema, 2012; Goorhuis-Brouwer, 2012).



Dat betekent niet dat het onderwijs aan jonge kinderen zonder doelen kan, maar het is zaak om er op een ontspannen manier mee om te gaan, zodat er ruimte is voor individuele variatie en tempoverschillen.

Het is immers niet de bedoeling dat kinderen zich aanpassen aan onderwijsseisen: onderwijs past zich aan de onderwijsbehoefte van jonge kinderen aan. Wanneer we dat principe loslaten, dan zetten we kinderen op basis van cognitieve capaciteiten op hele jonge leeftijd al apart. Dat leidt niet tot in-, maar tot exclusie.

Een effect van de gerichtheid op efficiëntie en meetbare doelen heeft, zoals eerder besproken, geleid tot verschooling van het onderwijs aan jonge kinderen. Het is de vraag of de middelen die ingezet worden pedagogisch nog wel wenselijk zijn, of ze wel bijdragen aan de drie functies van onderwijs. Die vraag gaat nog verder dan de vraag of middelen passend zijn, aansluitend bij het niveau of de manier van leren van kinderen. De vraag of middelen wenselijk zijn, draait om de pedagogische zeggingskracht ervan. Middelen in onderwijs zijn nooit een neutraal instrument (Carr 1992, in Biesta, 2012: 43): ze dragen impliciet boodschappen over aan het kind. Bij het directe instructiemodel zouden die boodschappen kunnen zijn: er is maar één goed antwoord; antwoorden zijn belangrijker dan vragen; je moet de volwassene goed nadoen; je kunt goed zijn of slecht; je bent een waardevoller mens als je beter geletterd en gecijferd bent (vgl. ook Biesta, 2011: 22).

Het is duidelijk dat we met een technocratische, economische benadering van onderwijs niet tegemoet komen aan de kwaliteiten van het kind en niet voldoen aan de drie functies

van onderwijs: socialisatie en subjectwording krijgen weinig tot geen expliciete aandacht. Daarnaast leidt een smalle kijk op kwalificatie tot inzet van middelen die ongewenste effecten sorteren, zoals uitsluiting van jonge kinderen, wat regelrecht ingaat tegen hun intrinsieke behoefte aan deelname. Het onderwijs aan jonge kinderen vraagt om een ander perspectief op kwalificatie dan in het huidige stelsel, waarin teveel voorbij gegaan wordt aan de specifieke ontwikkelingsbehoeften, ontwikkelingsmogelijkheden en manieren van leren van jonge kinderen.

Uniciteit in handelen en spreken

Hoe kan dan wel invulling gegeven worden aan de drie bedoelingen van onderwijs, op zo'n manier dat elke bedoeling dichterbij kan komen? Dat het jonge kind er in zijn nieuwheid, zijn uniekheid, kan zijn (subjectwording), in de bestaande wereld ingroeit (socialisatie) en toegerust raakt om een inbreng te hebben in die wereld (kwalificatie)? Welke middelen sluiten aan bij de manier van leren van jonge kinderen, en creëren mogelijkheden voor ontwikkeling op de drie gebieden?

Voor deze vragen keren we terug naar de filosofie van Hannah Arendt (2006) over de rol van opvoeding en onderwijs, naar haar uitgangspunt dat school een veilige, geborgen plek is, beschermt tegen de krachten van de *publieke* wereld. Dáár telt namelijk alleen het *werken*, de bijdragen van ieders handen aan de wereld, maar niet het *leven als leven*. Zonder privésfeer, zonder geborgenheid, houdt de levenskwaliteit, de vitale kracht van geen enkel mens stand (2006: 183). Op school moet pluraliteit geborgd zijn, en daarmee ruimte voor subjectwording van kinderen, voor de ontwikkeling van het nieuwe van elk kind. School is ook de plek waar kinderen als nieuwkomers in-

geleid worden in de sociale cultuur. "De school is een pedagogisch instituut waarbinnen de oudere generatie de jongere de wereld laat zien en haar uitdaagt daaraan deel te nemen om deze zo tot haar wereld te maken." (Pols, 2001: 195)

In de visie van Arendt is de sociale cultuur uitdrukkelijk niet alleen iets waarin nieuwkomers moeten integreren: cultuur kan alleen voortbestaan wanneer zij blijvend vernieuwd wordt. Die vernieuwing is afkomstig van nieuwkomers die zich die sociale cultuur toe-eigenen en haar vernieuwen vanuit hun nieuwheid. Elk kind is een begin van nieuw handelen en nieuw spreken dat de sociaal-culturele wereld vernieuwt, en daarmee van de ondergang redt (Arendt, 2006: 188-189).

Arendt (2006: 188-189) spreekt van twee soms strijdige verantwoordelijkheden wanneer ze stelt dat onderwijs (niet de politiek) *conservatief* moet zijn. Daarmee bedoelt ze enerzijds dat onderwijs de taak heeft de bestaande sociaal-culturele wereld te koesteren en te continueren, en daarom moet *beschermen tegen het nieuwe* van elke nieuwe generatie, tegen overname. Daarmee bedoelt ze anderzijds dat onderwijs altijd het nieuwe kind moet *beschermen tegen de wereld*. Alleen wanneer het nieuwe van het kind behouden blijft en zich ontwikkelen kan, blijft de mogelijkheid open dat de wereld vernieuwd wordt en dus behouden blijft (2006: 182, 188-189). Dit betekent dat de volwassene verantwoordelijkheid heeft "voor de wereld waarin het kind 'ter wereld komt'." (Pols, 2001: 196) Maar de volwassene heeft ook verantwoordelijkheid voor het kind. Onderwijs gaat dus om subjectwording én socialisatie. Het één kan niet zonder het ander.

In de visie van Arendt betekent dit dat de wereld de klas in gehaald wordt^v - niet het kind de publieke wereld in - , zodat het kind de nieuwe wereld in de veilige context van de school kan ervaren. De leerkracht stelt zich op als representant van die wereld en neemt er verantwoordelijkheid voor: *"This is our world!"* (Arendt, 2006: 186). Hoewel de kennis en ervaringen van de leerkracht onmisbaar zijn in het onderwijs, is het enkel en alleen het nemen van verantwoordelijkheid voor die wereld wat de leerkracht zijn gezag verleent. Alleen door te stáán voor de wereld kan hij de wereld aan kinderen presenteren.

Hoe neemt de leerkracht verantwoordelijkheid voor de subjectwording van het kind? Hiervoor is het van belang het begrip subjectwording eerst verder te verkennen. Ik maak daarbij gebruik van de analyse van Biesta (2012: 81-89), die ideeën van Arendt en van Levinas hanteert om het begrip verder te duiden.

Biesta (2012: 81-82) stelt dat er een probleem ontstaat als we een vastomlijnd beeld vormen van wat we verstaan onder een vrij persoon, van hoe het kind idealiter tot mens wordt. Onderwijs krijgt dan het doel een bepaald soort gewenste mens te creëren en vervalt daarmee opnieuw in de dimensie van socialisatie. Het maakt pluraliteit en daarmee subjectwording onmogelijk.

Om als leerkracht ruimte te laten voor subjectwording is dus een radicaal open blik nodig op hoe kinderen *verschijnen* in de wereld. Ieder individu is uniek; er bestaat geen onderliggende definitie van wat mens-zijn betekent.

Maar hoe kan de uniciteit van mensen aan het licht komen, hoe kan een kind als individu in de wereld verschijnen? Het antwoord dat Arendt hierop verschaft is door te handelen en

te spreken. En de voorwaarde daarvoor is pluraliteit (Arendt, 1998: 175-176). Dit verdient nadere toelichting. Zonder de filosofie van Arendt daarmee recht te kunnen doen, zet ik uit-een wat Arendt verstaat onder handelen. Arendt (1998) onderscheidt ten eerste drie vormen van *een actief leven, vita activa*. *Arbeid* omvat de biologische processen van het menselijk lichaam, gericht op overleven, op voortbestaan van de soort; *werken* omvat de cultureel-gebonden activiteiten, gericht op produceren en aanpassen van de omgeving; tot slot is *handelen*, en daarmee verbonden ook spreken, een modus van activiteit die doel is op zich. Het is de enige menselijke activiteit die zich zonder tussenkomst van wat ook altijd afspeelt in interactie tussen mensen. Het feit dat we van elkaar verschillen leidt ertoe dat we handelen en spreken. Pluraliteit is voorwaarde-lijk voor handelen en spreken *"because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives or will live."* (Arendt, 1998: 8) Vrijheid in handelen en spreken speelt zich in de visie van Arendt altijd af in de publieke, politieke arena. Alleen daar is vrijheid van betekenis (Arendt, 2006b). Die vrijheid is in feite de vrijheid om te beginnen met handelen en spreken, de vrijheid om initiatief te nemen, iets tot bestaan te brengen wat daarvoor nog niet bestond. Ze wortelt in onze nataliteit, ons *nieuw zijn* in de wereld, omdat elk begin, elk initiatief, iets nieuws in de wereld brengt dat daarvoor nog niet bestond. Het initiatief krijgt echter pas werkelijk vorm in de interactie met anderen, door de manier waarop anderen ons initiatief oppakken. Onze vrijheid in handelen en spreken is dus afhankelijk van de respons van anderen op ons initiatief. Wat die respons zal zijn is afwachten. We lopen het risico dat ons initiatief anders ontvangen wordt dan wat onze intenties

waren. Het is niet te voorspellen wat het effect van onze initiatieven is wanneer ze verbonden raken met de initiatieven van anderen.

Het is principieel onmogelijk om de reactie van anderen op ons initiatief te sturen of te controleren. Immers, wanneer we dat proberen, ontnemen we anderen de vrijheid tot handelen, tot het nieuwe, tot initiatief nemen. Dan ontnemen we anderen hun uniciteit, maken we pluraliteit onmogelijk en komt onze eigen uniciteit ook niet aan het licht. Dat levert een gevaar op voor vrijheid van handelen: er is geen ruimte meer voor het nieuwe in de wereld, voor initiatief. Er zit dus niets anders op dan ons aan deze conditie over te (durven) geven: onze initiatieven komen in een pluriforme, diverse wereld terecht waarin het onvoorspelbaar is hoe er op onze initiatieven wordt verder gebouwd (Arendt, 1998:175-181). Alleen dan kunnen we handelen, alleen dan kunnen we werkelijk mens zijn. *"A life without speech and without action [...] is literally dead to the world; it has ceased to be a human life because it is no longer lived among men."* (Arendt 1998: 178)

Biesta (2011: 30-33; 2012: 86-88) waarschuwt ervoor uniciteit te verwarren met identiteit, met kwaliteiten of kenmerken die het individu 'bezit', ook los van anderen, terwijl uniciteit alleen bestaat binnen de interactie met anderen. Het is dus niet zo dat we de ander louter nodig hebben *als tijdelijk instrument* om onze eigenheid te ontdekken en dat we daarna weer alleen verder kunnen. Om dit te verhelderen verbindt Biesta (2012: 86-88) de filosofie van Levinas aan het begrip subjectwording. Levinas stelt niet de vraag wat ons uniek maakt, maar *in welke omstandigheden* onze uniciteit ertoe doet. Wanneer komt onze uniciteit aan het licht? Volgens Levinas gebeurt dat wanneer we de ander in het gelaat zien





en ons bewust worden van onze verantwoordelijkheid voor die ander. De ander doet een appèl op ons, maar niet bewust; het aanzien van de ander heeft, onvermijdelijk, omdat we mens zijn, dat effect op ons. Wanneer we voelen dat dat appèl specifiek ónze verantwoordelijkheid betreft, dat het om ons *persoonlijk* antwoorden gaat^{vi}, dan komt onze uniciteit aan het licht. Dan zijn we onvervangbaar en kunnen we niet anders dan op dat appèl te antwoorden vanuit onze uniciteit, antwoorden door te spreken en handelen. Verantwoordelijkheid voor de ander is dan ook de kern van uniciteit.

Handelen en spreken van het kind

Hoewel zowel de handelingstheorie van Arendt als de filosofie van Levinas *de volwassen mens* betreft, en bij Arendt ook nog eens het handelen in de publieke ruimte, kunnen we hun ideeën wel degelijk benutten in verband met de functie van subjectwording in het onderwijs aan jonge kinderen. Zeker omdat Arendt (1998: 198) het begrip publieke ruimte ook een meer symbolische interpretatie geeft, namelijk als de ruimte tussen mensen die het gezamenlijke doel hebben aan elkaar te verschijnen in handelen en spreken.

Onderwijs kan geen subjecten produceren, kan ervaring van uniciteit niet afdwingen. Het is echter wel mogelijk om kinderen de kansen te ontnemen om ervaringen op te doen waarin zij verantwoordelijkheid voor de ander voelen, waarin ze (iets van) hun uniciteit gewaar worden. Voor jonge kinderen is het gevoel van verantwoordelijkheid voor de ander zoals Levinas het bedoelt te vertalen naar meevoelen met de ander, het voelen van betrokkenheid bij en verbondenheid met de ander. Hele jonge kinderen hebben een sterke

sensitiviteit naar anderen. Ook vertalen jonge kinderen hun betrokkenheid bij de ander heel direct in handelen of spreken: voelen en doen zijn één. Het zijn waardevolle momenten wanneer kinderen ervaren hoe in de interactie met anderen hun persoonlijk antwoorden ertoe doet. Die ervaringen blijven echter gemakkelijk impliciet in een onderwijssetting waarin de nadruk ligt op scholing. De aard van de activiteiten op school bepaalt of er veel of weinig ruimte voor kinderen is om vrij te handelen en spreken. In gesloten activiteiten van formeel leren waarover kinderen weinig zeggenschap hebben, lijkt die mogelijkheid afwezig. Gezamenlijke activiteiten van informeel leren bieden kinderen echter wel degelijk ruimte om initiatief te nemen tot nieuw handelen en spreken, te midden van andere kinderen, wat overigens nog niet wil zeggen dat ze dat ook vanzelf zullen doen. In open activiteiten kunnen kinderen *subject* zijn in de betekenis van initiator van iets nieuws, en *subject*, onderworpen aan reacties van andere kinderen op hun initiatief (vgl. Arendt 1998: 184). Ze kunnen ervaren wat hun handelen oproept bij anderen, en wat het handelen van andere kinderen oproept bij hen. Initiatief nemen is nadrukkelijk niet hetzelfde als *impulsief* handelen. Initiatief nemen vraagt om een mate van zelfbeheersing en zelfsturing, waarvoor kinderen structuur en houvast van de leerkracht nodig hebben. Ook speelt de leerkracht een belangrijke rol in het waarderen van initiatief, zodat het zelfvertrouwen van kinderen om initiatief te nemen niet afneemt, maar groeit; zodat ze het risico durven nemen dat reacties van anderen niet aansluiten bij hun eigen intenties; zodat ze ervaren dat hun eigen initiatieven, eenmaal in de wereld, tot iets heel anders kunnen leiden in de interactie dan ze van tevoren hadden bedacht, zonder dat dat afbreuk doet aan wie zij zijn als mens.

De functie van subjectwording vraagt van de leerkracht om bewust een context van pluraliteit te creëren en te borgen, een context waarin elk kind erkend wordt zoals het is. Overigens betekent dat niet, zoals Biesta (2012; 81) stelt, dat de leerkracht elk handelen en spreken maar goed hoeft te keuren; de evaluatie komt echter *na* het verschijnen – is niet als beperking vooraf aanwezig. Hier voeg ik aan toe dat de evaluatie van het handelen of spreken pedagogische tact van de leerkracht vereist: het vraagt om mildheid en mededogen voor de beweegredenen van het kind.

Behalve situaties waarin kinderen zelf verantwoordelijkheid voelen voor een ander kind en initiatief nemen, zijn ook die situaties waardevol waarin ze meemaken dat de *leerkracht* vanuit zijn uniciteit reageert, vanuit zijn verantwoordelijkheid voor het kind (een unieke ander). Dat gaat om een persoonlijk contact, om pedagogische momenten. Die zijn niet in te plannen, maar het is wel mogelijk om ze onmogelijk te maken.

Willen we ervoor zorgen dat jonge kinderen op school de mogelijkheid hebben om in te groeien in de sociale cultuur, dan hebben ze op school ervaringen nodig met bestaande sociaal-culturele praktijken, met de wereld waarin ze geboren zijn, maar dan wel in een variant die in de beschermende omgeving van de school past. De sociaal-culturele praktijken uit de echte wereld hebben dus een vertaling nodig naar de veilige context van de school. In het volgende hoofdstuk kom ik hier op terug. Het is belangrijk dat kinderen in hun deelname aan de activiteiten niet alleen hoeven *werken* (vgl. Arendt, 1998), maar ook de mogelijkheid hebben om vrij te *handelen*, om uit eigen initiatief iets nieuws in gang te zetten en daarin te ervaren hoe anderen op dat initiatief reageren.

En hoe zij omgekeerd op het initiatief van anderen reageren. De leerkracht heeft daarin meerdere taken: hij zorgt dat kinderen in aanraking komen met de sociaal-culturele wereld, waar hij als volwassene voor staat, zodat hij voor kinderen een houvast is en een betrouwbaar kompas om die wereld verder te verkennen. Maar de leerkracht zorgt ook dat kinderen de mogelijkheid hebben om iets geheel nieuws te beginnen, dat er ruimte is voor kindinitiatief, en dat dat initiatief belandt in een pluriforme context, een context waarin ieder kind de mogelijkheid heeft tot beginnen, waarin verschillen bestaan en mogen blijven bestaan (Biesta, 2011: 29). Alleen wanneer kinderen de vrijheid hebben om te handelen en te spreken en op elkaar te reageren, leren ze elkaar kennen, ervaren ze elkaars uniciteit. Een activiteit die maar één beoogde uitkomst kent, voldoet niet aan die eisen.

Voor een leerkracht betekent het dat hij heen en weer beweegt tussen zijn rol als representant van de wereld, en zijn rol als uniek persoon, die verantwoordelijkheid voelt voor het kind dat een appèl op hem doet. Een leerkracht die zich geen tijd meer gunt om het kind in het gelaat te zien, om *persoonlijk* te antwoorden, maar zich primair laat leiden door leerdoelen, doet daarmee niet alleen zijn eigen uniciteit tekort, maar vooral ook die van het kind.

Kennis door ervaring

Vanuit het hierboven geschetste beeld, waarin socialisatie en subjectwording beiden niet ondergesneeuwd hoeven te raken, kunnen we opnieuw de dimensie van kwalificatie in het onderwijs bezien. Een uitgangspunt daarbij zal zijn dat die dimensie de twee andere functies niet mag dwarsbomen. Van Oers (2011a: 59-60) stelt dat kwalificatie in onderwijs

onmogelijk is zonder ruimte te geven aan persoonlijke betekenisverlening. Wanneer onderwijs vaardigheden en kennis probeert over te brengen die vanuit de maatschappij bezien weliswaar waardevol zijn, maar het (nieuwe) kind geen mogelijkheid geeft om daar persoonlijke zin aan te geven, persoonlijke waarde aan toe te kennen, kan vervreemding ontstaan. Het kind eigent zich de vaardigheden of kennis niet toe en zal het maar moeilijk toepassen in andere situaties, los van de instructiecontext. Van Oers (2011a: 60) gaat er vanuit dat "onderwijs dat berust op een sterk extern gestuurd onderwijsproces waarin het handelen, de doelen en de eisen aan de prestaties extern worden opgelegd, het risico loopt vervreemding in de identiteitsontwikkeling van leerlingen te introduceren. Daarmee ontstaat ook het gevaar dat de leerling geen persoonlijke band krijgt met het geleerde of de gemeenschap die daarvan profiteert. Onderwijs dat leerlingen bijvoorbeeld via directe instructie de beschikking wil geven over de elementaire leesvaardigheden ('phonics') loopt dat risico en lokt mogelijkwerwijs uit dat leerlingen de letters kennen en door training ook kunnen toepassen voor het lezen, maar geen inzicht krijgen in de persoonlijke betekenis van deze vaardigheden als communicatiemiddelen. Zulk technisch leren lezen maakt van leerlingen niet altijd ook lezers en is dus vanuit het oogpunt van 'inleiden in de cultuur' van beperkte betekenis."

Hiermee wordt de noodzaak van technisch lezen niet bevraagd, maar wel de manier waarop kinderen ermee geconfronteerd worden. Dewey (1999: 76) spreekt in dit verband over het aanleren van leerstof die in een waterdichte ruimte is geplaatst en daar nooit meer vandaan komt. De dimensie van kwalificatie heeft verbinding nodig met de inner-

lijke drijfveer van kinderen om de wereld in te groeien en met hun uniciteit, met wie het kind is.

Een ander perspectief op kwalificatie dan in het huidige bestel gangbaar is, wordt mogelijk vanuit de kentheorie van Dewey (Biesta & Miedema, 1999). Dewey ziet kennis en kennisverwerving niet als de verwerving van informatie buiten onszelf: de mens construeert zijn eigen beeld van de wereld in de interactie met die wereld. Hierin bestaat de wereld of de omgeving uit alle factoren die in de situatie van de ervaring met elkaar interacteren, zoals andere mensen, aanwezig speelgoed, een boek of een combinatie van factoren.

In Deweys theorie staat handelen centraal als middel om te leren. Door te handelen ervaren we wat de effecten zijn van onze acties op de omgeving en hoe die effecten in de omgeving weer van invloed zijn op onszelf. "(...) elke ervaring die deel uitmaakt van een handeling of die wordt ondergaan, [brengt] een verandering teweeg (..) bij degene die handelt en ondergaat, waarbij deze verandering, of we het nu willen of niet, de kwaliteit van latere ervaringen beïnvloedt. Want het is een enigszins andere persoon die deze latere ervaringen ondergaat." (Dewey, 1999: 63) In het handelen ontstaat dus blijvende verandering, wat we leren kunnen noemen.

Niet elke ervaring heeft de kwaliteit om bij te dragen aan de ontwikkeling. Pedagogisch waardevolle ervaringen zijn die ervaringen die voor kinderen in het hier en nu (redelijk) aangenaam zijn en die de potentie hebben om nieuwsgierigheid op te wekken, initiatieven te versterken en wensen en doelen tot stand te brengen die het kind voldoende kracht verlenen om door te groeien in de toekomst (Dewey, 1999: 66). Het is de taak van de volwassene om deel te nemen aan de interactie en een omgeving te arrangeren "die op zo'n manier

met de bestaande mogelijkheden en behoeften van degene die worden onderwezen interacteert, dat er een waardevolle ervaring tot stand komt.” (Dewey, 1999; 73)

Ook is het de volwassene die kinderen helpt bij *reflexieve reconstructie* van de ervaring: het spreken en denken over handelen en ervaringen helpt het kind om grip te krijgen op de relatie tussen het handelen en de effecten ervan. Dat leidt tot een steeds intelligentere manier van handelen: door ons handelen en de resultaten daarvan in gedachten voor te kunnen stellen wordt het mogelijk op *symbolisch* niveau, via taal en denken, handelingen uit te proberen in plaats van feitelijk te moeten handelen. Dat leidt ook tot het vermogen van probleem oplossen. Ook verhalen, hypotheses, theorieën, overwegingen en dergelijke kunnen als symbolische hulpbronnen fungeren in dit proces (Biesta & Miedema, 1999; 30-32).

Vanuit de kentheorie van Dewey bezien is handelen dé manier om kennis op te doen, in de zin van het leren kennen van de effecten van ons handelen. Deze kijk op leren sluit direct aan bij de manier waarop jonge kinderen leren: door concrete ervaringen van handelen en spreken bouwen kinderen intuïtieve kennis op van scripts en patronen. Wanneer kinderen ondersteund worden om met de volwassene op hun ervaringen te reflecteren, krijgen ze steeds bewustere kennis over de relatie tussen hun handelen en de effecten daarvan. Het draagt bij aan het creëren van mentale representaties van handelen, wat vooraf nadenken over de verwachte effecten mogelijk maakt. Wanneer we willen dat kinderen nieuwe vaardigheden leren op school, dan zijn concrete ervaringen steeds onmisbaar: ontdekken van materialen en levensecht spelen staan centraal (Dewey in Berding, 2011: 31-32). De leerkracht benut daarbij steeds de mogelijkheden van de taal als

middel voor sociale verbinding en om in de interactie gezamenlijk betekenissen te construeren.

Betekenisverlening

Vanuit de hiervoor besproken kernconcepten van Dewey's theorie over ervaring en opvoeding zou kwalificatie in onderwijs mogelijk zijn door kinderen vooral veel concrete en pedagogisch relevante ervaringen op te laten doen. Bovendien is het van belang dat kinderen betekenis kunnen geven aan hun ervaringen, waarbij de leerkracht een belangrijke meerwetende partner is. Om die betekenisverlening te vergemakkelijken hebben kinderen een inhoudelijk referentiekader nodig, een 'verhaal' dat betekenisvol voor ze is, zoals bestaande sociaal-culturele praktijken, fantasiewerelden - die altijd ingebed zijn in onze cultuur - of de natuur (Janssen-Vos, 2003: 128-130). De leerkracht ontwerpt binnen het inhoudelijk referentiekader een rijk aanbod van activiteiten waarin kinderen initiatief kunnen nemen tot handelen en de effecten van hun handelen kunnen ervaren.

Jonge kinderen hebben het nodig om vanuit hun hele wezen te ervaren wat de handelingen voor hen betekenen. Het gaat daarbij om de lichamelijke ervaringen die kinderen opdoen in de activiteit (met hun zintuigen, hun lijf, hun vingers en handen), om de sociale verbintenissen en interactie in de activiteit, om de emotionele gewaarwordingen, om de verbale en non-verbale communicatie, om de gedachten en om de expressie van hun persoonlijke beleving. Deze *100 talen*^{vii} helpen het kind zich de voor hem nieuwe wereld eigen te maken. Voor kinderen zijn "spel en werk, realiteit en fantasie, wetenschap en verbeelding, hemel en aarde, verstand en droom" dingen die bij elkaar horen.

Doordat de leerkracht in het hier en nu over de schouders van het kind meekijkt en met het kind interacteert, wordt hem zichtbaar en inzichtelijk welke ervaringen het kind opdoet en hoe het kind de effecten van zijn handelen interpreteert en incorporeert. De reflectie daarover met de leerkracht en andere kinderen brengt kinderen verder in hun proces van kennen en kunnen. Hun handelingen worden gewoontes, en hun denken gaat een rol spelen in het handelen.

Vanuit de ervaringen die kinderen opdoen binnen het gezamenlijke referentiekader, ontstaan steeds nieuwe vragen en nieuwe behoeften aan volgende of betere handelingsmogelijkheden. Dan worden specifieke, concrete vaardigheden en kennis, maar ook waarden en normen van betekenis voor kinderen. Binnen het gezamenlijk gecreëerde 'verhaal' doen de aangeboden kennis en vaardigheden, waarden en normen ertoe.

Wat kinderen precies leren uit de activiteiten, en nog een stap verder, hoe dat bijdraagt aan hun ontwikkeling, is niet op voorhand te voorspellen. Immers, kinderen ordenen de ervaringen die ze opdoen op hun eigen manier en passend bij hun eigen mogelijkheden. "Handelingen van leerkrachten (...) zijn geen oorzaak, maar een mogelijkheid voor kinderen om te reageren en via hun reactie, iets te leren van deze mogelijkheid", stelt Biesta (2012: 42).

Voor jonge kinderen past dan ook nog geen lijst van leerdoelen en geen resultaatsverplichting aan scholen. De Onderwijsraad (2010) adviseert om, net als in Vlaanderen, ontwikkelingsdoelen^{viii} op te stellen voor groep 2, in plaats van leerdoelen. Ontwikkelingsdoelen geven wel richting aan het aanbod en scholen zijn ook verplicht zich daarvoor in te spannen. Er wordt

echter benadrukt dat ontwikkeling een doorlopend proces is en er is respect voor verschillen in ontwikkeling en ontwikkelingsverloop tussen jonge kinderen. Daar horen geen minimum eisen bij.

Wanneer de leerkracht zich in zijn aanbod van activiteiten kan richten op het hier en nu, nabij het kind, zodat het kind nieuwe ervaringen op kan doen in een betekenisvolle context, dan is het kind steeds voorbereid op de dag van morgen en hoeven we ons geen beelden te vormen van wat het kind moet gaan worden in de verre toekomst. Op die manier kan de leerkracht ervoor zorgen dat kinderen vertrouwen hebben in zichzelf, de leerkracht, de groep en de school.



Rol van spelen

Kinderen zijn uit zichzelf gemotiveerd om te spelen. “Het spel is de meest wezenlijke bezigheid van het veilige kind met een wereld die nog alles kan blijken te zijn.” (Langeveld, 1972:56) El’Konin (1977), voortbouwend op werk van Vygotsky, constateert dat voor peuters en kleuters spelen de leidende activiteit is: het is de meest betekenisvolle activiteit met het hoogste ontwikkelingspotentieel.

Hoewel internationaal erkend wordt dat spelen van groot belang is voor de ontwikkeling van kinderen (o.a. Van der Aalsvoort, 2009, 2011; Lester & Russell, 2008; Shipley, 2013), is er in het onderwijs geen duidelijk beeld van de mechanismen van het leren in het spel en de plek die spelen kan hebben in het onderwijs (Van Oers, 2011a: 51). Die onduidelijke beelden geven spel een hele kwetsbare positie in de op kwalificatie gerichte onderwijsbenadering. Leerkrachten van jonge kinderen maken vaak een onderscheid tussen activiteiten om van te leren en speelactiviteiten. *Leren* gebeurt volgens veel professionals op momenten waarop gestuurd aan cognitieve doelen wordt gewerkt, meestal ingegeven door de programmering van een methode. *Spelen* wordt gezien als de tijd voor de kinderen zelf. Deze benadering is riskant, omdat het de kwaliteit van spel als activiteit waarin kinderen zich in de breedte (ook cognitief) ontwikkelen niet waardeert. Daaruit vloeit voort dat ‘leren’ prioriteit krijgt boven ‘spelen’, zowel in het aanbod van activiteiten als in de aandacht die de leerkracht opbrengt voor spelen. Dat werkt verschooling in de hand. Een andere manier waarop het spelen in de knel komt, is doordat leeractiviteiten in de vorm van een spelletje worden gegoten en vervolgens worden bestempeld als ‘spel’. Echter,

speelse leeractiviteiten hebben weinig te maken met spel. De meest wezenlijke bezigheid van kinderen verdient een centrale plek in het onderwijs. Maar het kan die plek alleen veroveren en alleen dan als antwoord dienen op verschooling, wanneer we voor ogen hebben hoe zij als voertuig zou kunnen dienen om de bedoelingen van onderwijs, socialisatie, subjectwording en kwalificatie, dichterbij te brengen. Daarvoor kijken we eerst naar een werkbare definitie van spel.

Wat is spel?

Er zijn in de geschiedenis ontelbare pogingen gedaan om spel te definiëren als een lijstje van kenmerken (zie o.a. Miller & Almon, 2009; Van der Aalsvoort 2011: 15, Shipley 2013; 37). Denk daarbij aan kenmerken als: spel is vrijwillig, spel geeft plezier, in spel zijn kinderen actief, spel is procesgericht, spel bevat elementen van doen-alsof.

Dergelijke kenmerken bieden echter nog geen houvast om spel te verbinden aan de functies van onderwijs. De speltheorie van Van Oers (o.a. 2011a, 2013, 2014) biedt het meeste houvast in die zin dat hij spel inbedt in de sociale cultuur en ziet als middel van brede ontwikkeling. Zijn activiteitstheoretische visie op spel gaat uit van de cultuur-historische benadering van Vygotsky en zijn navolgers, zoals El’konin en Leont’ev. Vygotsky ziet spel als “een cultureel proces dat volgt op de behoefte aan sociale omgang” (Van Oers, 2011b: 40). Spelen is, anders dan bij dieren, niet gericht op het instinctmatig trainen van gedragingen, maar op het contact maken en deelnemen aan sociaal-culturele praktijken. Spel van kinderen is dus geen individuele, geïsoleerde bezigheid. Spel is verbonden met de sociale cultuur waarin kinderen opgroeien. Kinderen maken zich die wereld eigen door te handelen met

voorwerpen uit hun omgeving en door op hun eigen manier te imiteren wat ze in de volwassen wereld zien gebeuren in de sociale interactie en culturele praktijken. Spel is daarmee een bepaalde uitvoeringsvorm, een bepaald format van een sociaal-culturele activiteit uit de volwassen wereld (Van Oers, 2011a: 64).

In de speltheorie van Van Oers is het spelformat van een activiteit te herkennen aan drie parameters:

1. Kinderen doen er vanuit hoge betrokkenheid aan mee.
2. Het spel kent impliciete of expliciete regels.
3. De kinderen hebben vrijheidsgraden in de uitvoering van het spel.

Wanneer een activiteit niet voldoet aan een van de parameters, dan is er geen sprake van spel. Dat licht ik hieronder toe.

Ten eerste moet er, om van spel te kunnen spreken, sprake zijn van hoge betrokkenheid bij de activiteit. Met name in Ervaringsgericht Onderwijs is het begrip betrokkenheid sterk uitgewerkt (Laevers, 2002; 2006; 2013). Betrokkenheid kenmerkt zich door een hoge mate van concentratie, intense geboeidheid en aandacht voor de activiteit. Er is sprake van een tijdvergeten bezigheid, een volgehouden hoge mentale activiteit. Kinderen zijn op de grens van hun kunnen, voelen zich uitgedaagd, maar nog net competent. Net op de rand van de zone van naaste ontwikkeling.

Betrokkenheid wordt gezien als een voorwaarde om leren mogelijk te maken. Leren wordt dan opgevat als diepgaand leren (*deep-level learning*), wat inhoudt dat een kind niet zozeer 'kennis neemt' van nieuwe concepten, maar zich kennis werkelijk eigen maakt, door er een eigen betekenis aan toe te

kennen en het te verbinden met een eigen blik op de realiteit. Bij diepgaand leren is een kind in staat om transfer toe te passen van het geleerde in de specifieke situatie naar andere contexten, ook buiten de onderwijssituatie. Nog onder de voorwaarde van betrokkenheid ligt de notie van welbevinden: een toestand die kinderen open stelt voor input van buitenaf, voor gemotiveerd zijn en handelen.

Betrokkenheid is veelal gebaseerd op de vrijwilligheid van deelname aan de betreffende activiteit. Er is bij spel dus nooit sprake van verplichting, wat niet wil zeggen dat de leerkracht de kinderen niet uitdaagt en uitnodigt tot deelname.

De tweede parameter van het spelformat is dat spel geleid is door regels. Vygotsky (1978) gaf al aan dat spel zonder regels niet bestaat. Het begrip regels verwijst dan niet zozeer naar spelregels, maar gaat vooral om de regels die kinderen zichzelf opleggen in de situatie die ze spelen met betrekking tot het gebruik van de objecten, de uitvoering van handelingen, de invulling van rollen, en de verbeelde situatie, het spelverhaal.

Van Oers (2013, 2014) heeft die regels verder uitgewerkt in vier typen:

1. *Sociale* regels gaan over de omgang in sociale interactie, niet alleen als kind onder andere kinderen, maar ook vanuit de rol die gespeeld wordt. Ook passende vormen van communicatie en taalgebruik in de gespeelde context horen hierbij. Heel concreet gaat dat om regels als: hoe gedraagt een moeder zich, wat doet een kapper allemaal, wat zegt Superman?
2. *Technische* regels gaan over hoe we bepaalde voorwerpen of instrumenten hanteren. Dat kan gaan om een hamer of



schaar, maar ook om culturele instrumenten zoals schrijven, lezen, meten. Kinderen kunnen in hun spel deze instrumenten nodig hebben en behoefte hebben aan instructie over het gebruik ervan. Hoe kunnen we een verdieping bouwen op onze parkeergarage? Hoe tekenen we de tentakels van een octopus? Hoe schrijven we melk op ons boodschappenlijstje?

3. *Conceptuele* regels gaan om conceptueel begrip van bepaalde culturele objecten of gebruiken. Wanneer kinderen daar zelf om vragen of wanneer er vanuit hun spel vragen over ontstaan, kan de leerkracht daar op in gaan. Wat betekenen de metertjes op het dashboard van de auto? Hoe werkt een fiets precies? Waarom zijn er geen dinosaurussen meer?
4. *Strategische* regels gaan over het verloop van de activiteit. Hierover vindt metacommunicatie plaats. Wie speelt welke rol? Wat gaat er in het spel gebeuren? Of: Wat gaan we samen maken en hoe pakken we dat aan?

Vygotsky (1966: 9) stelt dat kinderen zich in het spel bewust worden van regels, die in het dagelijks leven impliciet blijven. Hij haalt daarbij een voorbeeld aan van twee zussen die spelen dat ze zussen zijn. Datgene wat ze vanuit hun dagelijkse ervaringen impliciet en onbewust hebben geleerd over het concept *zus zijn*, passen ze op een bewuster en explicieter niveau toe in het spelen van *zus zijn*.

Regels worden lang niet altijd expliciet verwoord. Ze zijn vaak impliciet aanwezig in het spel van kinderen, als stilzwijgende afspraken die richting geven aan het spel. Soms wordt pas bij conflicten duidelijk dat kinderen verschillende regels hanteren.

Niet in elke vorm van spel zijn regels overigens even pregnant. Met name het manipulerend spel van jonge kinderen is gericht op het ervaren van een object of materiaal uit de omgeving, en minder op het imiteren van de volwassene of de volwassen wereld. Het verkennen van het materiaal en de objecten is daarbij niet gebonden aan regels. Toch ontdekken kinderen wel dat de eigenschappen van het materiaal vast liggen en ontstaan er in het manipulerend spel vaak regelmatigheden. Kinderen herhalen hun handelingen steeds opnieuw, met kleine variaties en zijn vaak geboeid door het steeds opnieuw optreden van hetzelfde effect (Van Oers, 2010). Deze beide vormen van regelmaat zouden we kunnen scharen onder de technische regels.

De derde parameter die Van Oers hanteert voor spel betreft de vrijheidsgraden. Kinderen hebben altijd een zekere mate van vrijheid in de uitvoering van de activiteit. Die vrijheid betreft bijvoorbeeld de vorm en het moment van handelen, de voorwerpen in het spel, de doelen en de regels in het spel en de mate waarin de kinderen zich daaraan houden. Ook de betekenis die het spel voor de kinderen heeft, de interpretatie van de situatie is vrij (Van Oers, 2011a: 65). In spel hebben kinderen dus noodzakelijkerwijs de mogelijkheid tot eigen motieven, tot het nemen van initiatief en tot het wel of niet deelnemen aan (onderdelen van het) spel.

Aan de hand van de drie parameters komt Van Oers uit op de volgende definitie van spel: "Spel is een regelgeleide culturele activiteit waaraan kinderen vanuit een hoge betrokkenheid deelnemen en het recht krijgen een door de cultuur geaccepteerde mate van vrijheid te benutten bij de uitvoering van die activiteit." (Van Oers, 2011a: 65) Hoewel Vygotsky

(1978) met spel altijd rollenspel bedoelde, biedt de definitie van Van Oers ruimte aan zeer uiteenlopende activiteiten. Wanneer aan de drie parameters voldaan wordt in een activiteit, dan is er sprake van *lerend spelen* (Van Oers, 2011a).

Hoewel Van Oers dat niet zo benoemt, is zijn speltheorie te verbinden aan de visie van Arendt op onderwijs en de school. Het nieuwe kind in de wereld kan nog niet deelnemen aan de activiteiten van volwassenen en eigent zich die activiteiten toe door aspecten ervan als spel uit te voeren. Het groeit de bestaande wereld in door die wereld te spelen in een veilige, beschutte context, buiten het openbare leven. Dat gebeurt thuis, maar ook op school, de wereld tussen thuis en het publieke leven in. Vanuit Arendts visie op de plek van de school, kunnen we stellen dat de school (maar ook de thuisomgeving) kinderen de ruimte biedt om de sociaal-culturele wereld die nieuw voor hen is te ervaren en eigen te maken, in een veilige en beschutte wereld die hen beschermt als nieuw kind. Die beschermde wereld is in mijn ogen een essentiële setting voor de ontwikkelingswaarde van spel. Spelen is een manier om de volwassen wereld te ervaren, maar het kind is daarin niet blootgesteld aan de bedreigingen van die volwassen wereld, aan oneigenlijke verwachtingen van hem en van wie hij zou moeten zijn. Spel beschermt zo dus ook het nieuwe dat met het kind de wereld in komt.

Spel en de bedoelingen van onderwijs

Vanuit deze, enigszins bijgestelde visie op spel, stellen we de vraag of spelen in onderwijs mogelijkheden biedt om de bedoelingen van onderwijs dichterbij te brengen: kan spelen ertoe bijdragen dat het kind er in zijn nieuwheid, zijn uniekheid,

kan zijn (subjectwording), in de bestaande wereld ingroeit (socialisatie) en toegerust raakt om een inbreng te hebben in die wereld (kwalificatie)? Kan spelen *lerend spelen* zijn? Is spel pedagogisch gezien een wenselijk middel?

Hoewel de functies van onderwijs niet los staan van elkaar, bespreek ik voor de helderheid de mogelijkheden van spel in onderwijs vanuit elke functie afzonderlijk.

Subjectwording

In hoeverre biedt spelen op school de mogelijkheid aan kinderen om hun uniciteit te ervaren; om initiatieven te nemen in handelen en spreken, en om verantwoordelijkheid te voelen voor de ander? Dit is afhankelijk van de mate waarin de leerkracht open staat voor het nieuwe van elk kind. Wanneer de leerkracht een context schept waarin verschillen bestaan, ontstaat voor kinderen de ruimte in spel om initiatieven te ontplooiën, met nieuw handelen en spreken te beginnen, iets te creëren wat er daarvoor nog niet was. Dat kan een handeling zijn met een voorwerp, maar ook een gedachte of een gesprek. Hele jonge kinderen spelen nog vooral alleen, en nemen initiatieven los van andere kinderen. Geleidelijk aan doen kinderen dat ook naast anderen, en steeds vaker samen met anderen. Kinderen kunnen zo ervaren hoe hun initiatieven ontvangen worden door leeftijdsgenoten, en hoe zij de initiatieven van andere kinderen ontvangen. In het handelen, in het nemen van initiatief en het reageren op elkaars initiatief, kunnen interacties ontstaan waarin kinderen hun uniciteit ervaren en die van anderen. Of de context veilig genoeg is voor kinderen om initiatieven te nemen, is afhankelijk van de context die de leerkracht heeft gecreëerd. Is er werkelijk ruimte voor pluraliteit?

Belangrijk in dit verband is dat kinderen in spel niet alleen leren over de wereld, maar ook over de personen met wie ze interacteren. *“While we can learn about the world by observing how other people respond to it, we can also learn about other people by noting how they respond to the world.”* (Parker-Rees, 2014a: 371). Deze zachte vorm van kennis, zoals Parker-Rees het noemt, wordt in onderwijs vaak impliciet gelaten, maar is een heel fundamentele vorm van kennis. Zeker bij heel jonge kinderen zien we veelal spel tussen kinderen ontstaan met als enkel motief *samen* doen. Kinderen imiteren met het grootste plezier simpelweg elkaars bewegingen, handelingen of geluiden, en brengen variaties aan. In dit soort samenspel doen kinderen primair ervaringen op met verbondenheid, pluraliteit en uniciteit.

Socialisatie

De tweede vraag is of spel in onderwijs mogelijkheden creëert die ertoe bijdragen dat kinderen in de bestaande wereld ingroeien. Kan de bedoeling van socialisatie dichterbij komen door kinderen te laten spelen?

In de gekozen definitie van spel is het een format van een sociaal-culturele activiteit. Hieronder worden ook fantasiewerelden en de natuur verstaan. Spelen zorgt er dus voor dat kinderen deelnemen aan de sociaal-culturele wereld, op een manier waarop die wereld voor hen toegankelijk is. Kinderen maken kennis met sociaal-culturele waarden en normen, gebruiken en gewoontes, door erover te spelen. Dat gaat niet om cultuuroverdracht die eenrichtingsverkeer is. Kinderen hebben de mogelijkheid een eigen betekenis of eigen wending te geven aan de geldende regels en de samenhang tussen de regels. Door de concrete ervaringen die kinderen

opdoen met die wereld, waarin hun hart, handen en hoofd actief zijn, hebben ze een basis voor betekenisverlening en toe-eigening van die wereld.

Spel lijkt het middel bij uitstek om kinderen te laten ingroeien in de cultuur. Het spelen van kinderen is hun manier om zich de cultuur toe te eigenen. Voorwaarde is echter wel dat er verdieping plaatsvindt in de sociaal-culturele activiteit en dat er expliciet aandacht is voor persoonlijke betekenisverlening. Dit vraagt om een leerkracht die initiatief neemt om rijke speelleeromgevingen te scheppen, die nieuwe inhoud blijft aanreiken om te verkennen, die steeds nieuwe details of gedragingen inbrengt die deel uitmaken van de gespeelde sociaal-culturele wereld en die ruimte schept om te reflecteren op de betekenissen van de ervaringen. Spel kan socialisatie ondersteunen, wanneer de leerkracht steeds impulsen geeft aan het spel dat gespeeld wordt.

Kwalificatie

De derde vraag is of spel mogelijkheden biedt voor het leren van specifieke kennis en vaardigheden, voor kwalificatie. Aanknopingspunten daarvoor liggen vooral in de regels van spel. Die regels zijn ontleend aan de sociaal-culturele wereld die kinderen naspelen. In het spelformat waarin de sociaal-culturele wereld de klas in komt, worden kinderen zich van die regels bewust en krijgen ze betekenis voor de kinderen. Zo roept de context motieven op voor kinderen om nieuwe handelingen uit te voeren (een doen-alsof taart bakken in de oven), handelingen vloeiender te laten verlopen (de schaar goed leren hanteren omdat er slingers nodig zijn), handelingen te vervangen door geavanceerdere operaties (van denkbeeldig geld overhandigen in het winkeltje naar het af-



tellen van gepast geld) of steeds complexere middelen te gebruiken (een doktersrecept schrijven in plaats van pilletjes te tekenen). Ook wordt het binnen de context van het spel betekenisvol voor kinderen om zich te houden aan omgangsvormen en gedragsregels.

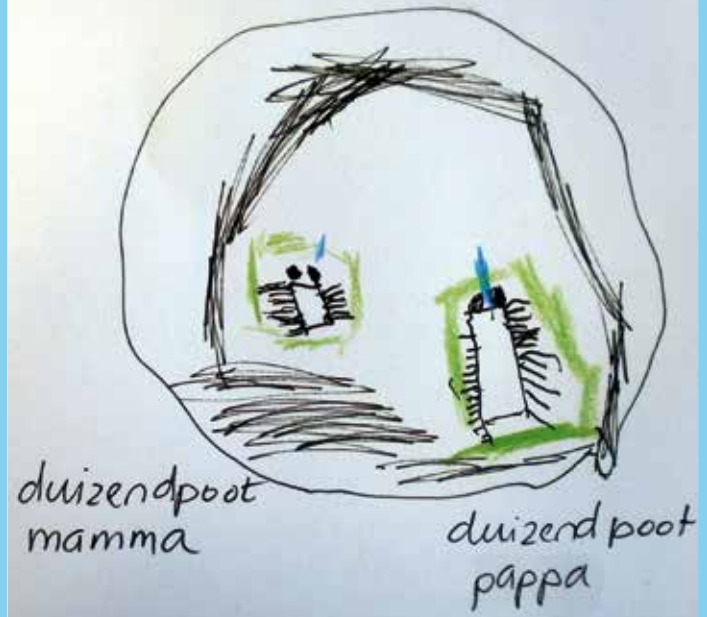
In de activiteitstheorie wordt leren opgevat als een proces waarbij in het handelen bestanddelen van een activiteit duurzaam worden veranderd. Hoewel er accentverschillen zijn, is deze opvatting verenigbaar met de theorie van Dewey (1999): in de ervaringen van het handelen, verandert degene die handelt. Aangezien spelen concreet handelen is, een activiteit in een bijzonder format, biedt spelen per definitie kansen tot leren. Door herhaling leren kinderen in hun spel hun handelingen te beheersen en de effecten van hun handelingen te kennen en voorspellen. Dat leidt tot mentale representaties van handelingen, wat doordachter handelen mogelijk maakt.

In de betekenisvolle context van het spel worden handelingen dus door herhaling en onder begeleiding van de leerkracht eigen gemaakt. Het gaat daarbij om sociaal handelen, om handelen met voorwerpen en (symbolische) instrumenten, om de vorming van concepten en om strategisch denken. Kinderen leren daarbij niet alleen door zelf te handelen, maar ook door het aandachtig kijken naar het handelen van andere kinderen, door samen met andere kinderen een handeling uit te voeren en vooral door een leerkracht die met hen samen handelt, denkt en praat over wat er gebeurt. Om doelgerichte en betekenisvolle leerprocessen in gang te zetten in de context van het spel, is de leerkracht essentieel. Hij ondersteunt door impliciete regelmatigigheden expliciet te maken of zelfs als regels te benoemen. Ook kunnen nieuwe regels ingebracht

worden in het spel wanneer dat betekenisvol is voor kinderen vanuit het spel dat ze spelen. Hierin is het ontwikkelingsniveau van kinderen niet leidend, maar veel meer de vraag of de regel betekenisvol is als respons op de behoeften van kinderen aan ondersteuning in het spel (Van Oers, 2014).

Spel als middel

Vanuit deze bespreking van mogelijkheden van spel lijkt er voldoende reden om aan te nemen dat spel een wenselijk pedagogisch-didactisch middel is om de bedoelingen van onderwijs dichterbij te brengen. Spel is niet alleen maar



vermaak voor kinderen, als ontspanning na het werken. Ook is spel niet alleen een kinderlijke manier om emoties te verwerken. Spelen is een manier voor kinderen om deel te nemen aan de sociale cultuur van de gemeenschap waarin ze opgroeien. Het is de manier voor kinderen om samen met andere kinderen als zichzelf in te groeien in de wereld.

Spel biedt kinderen de ruimte om initiatief te nemen, om nieuwe handelingen te initiëren en om de respons van anderen te ervaren. Ook biedt spel de mogelijkheid om kinderen in te leiden in de cultuur en doelgerichte, betekenisvolle leerprocessen op gang te brengen rondom voor de maatschappij waardevolle inhoud en vaardigheden. Het gemeenschappelijk referentiekader in de groep geeft samenhang en betekenis aan de ervaringen die kinderen in het spel opdoen, zodat er geen gevaar hoeft te zijn dat vervreemding ontstaat. Er is voldoende context voor jonge kinderen om nieuwe ervaringen te kunnen plaatsen en concepten te kunnen gaan begrijpen op een dieperliggend niveau. Naast de leerprocessen die al tijdens het spel plaatsvinden zijn gesprekken over het spel, verhalen, en expressieve activiteiten manieren om de ervaringen verder te verwerken, te ordenen en er betekenis aan toe te kennen. Spel lijkt dus veel mogelijkheden te bieden die pedagogisch gezien wenselijk en relevant zijn. Het is echter afhankelijk van de kwaliteit van de leerkracht of die mogelijkheden ook zullen ontstaan. Het vraagt om een andere omgang met spel, waarbij spel in onderwijs niet meer gezien wordt als tijd om te ontspannen, tijd voor de kinderen zelf, maar waarin het spel serieus genomen wordt als de motor van de ontwikkeling, als de leidende activiteit van het jonge kind (El'Konin, 1977).

Handelen van de volwassene

Rol van de leerkracht

In het vorige hoofdstuk heb ik laten zien dat de ontwikkelingspotentie van spel afhankelijk is van het handelen van de leerkracht. Spel is een mogelijk middel om onderwijsdoelen dichterbij te brengen, maar het vraagt om duidelijke inbreng van de leerkracht. De leerkracht zal zijn aandacht moeten richten op het spel.

Dit staat haaks op de sterke neiging in Nederland om het spel van kinderen ongemoeid te laten. In kindercentra zijn pedagogisch medewerkers 1,7% van de tijd betrokken bij doen-alsof-spel (Singer & De Haan, 2013); in kleutergroepen is dat 5% van de tijd (Leseman, Rollenbergh & Rispen, 2001). Ook in het vroegere KLOS-onderwijs werd leerkrachten niet geleerd om mee te spelen met kinderen. Toch is de stelling onhoudbaar dat leerkrachten zich afzijdig moeten houden van het spel, tenminste, wanneer we onderkennen dat onderwijs aan jonge kinderen de drie eerder genoemde bedoelingen heeft en dat spel daarvoor het primaire voertuig dient te zijn. Spelgeoriënteerd onderwijs dus.

Wat is precies de rol van de leerkracht? Volgens Arendt (2006) heeft de volwassene twee verantwoordelijkheden: verantwoordelijkheid voor *het kind* dat nieuw geboren is in de wereld, en nieuwe mogelijkheden brengt en verantwoordelijkheid voor *de wereld*, waarin de kinderen verschijnen. Wanneer we de kinderen aan zichzelf zouden overlaten in het spel, roept dat een onnatuurlijke scheiding op tussen kinderen en leerkracht: ze ontmoeten elkaar niet, handelen niet samen. Daarnaast is een kinderwereld zonder volwassenen geen veilige context voor subjectwording. De autoriteit binnen een groep kinderen

ligt in de groep zelf. Dat levert geen afgeschermd wereld op om in rust te kunnen groeien, maar een *publieke* wereld van kinderen onderling. Daar geldt, zoals Arendt het noemt, “de tirannie van de meerderheid” (2006: 178). Het is een context waarin een kind zich niet kan ontplooiën in zijn uniciteit omdat het daarvoor moet opstaan tegen de groep. In een context van groepsdruk is er geen ruimte voor het unieke, en is er geen behoud van pluraliteit. De leerkracht is dus nodig om de uniciteit van kinderen te beschermen en mogelijk te maken én de pluraliteit van de groep.

Ten derde is de leerkracht een onmisbaar persoon in de dimensie van socialisatie en kwalificatie. De leerkracht is de bemiddelaar tussen kind en de wereld, tussen de regels van de wereld en de regels in het spel. Het is de volwassene die kinderen in aanraking brengt met wat voor hen nog nieuw en onbekend is. Wanneer de impuls van de leerkracht de kinderen aanspreekt, gaan zij ermee aan de slag om er hun eigen versie van te maken. De volwassene introduceert in het spel van nu wat nog toekomst is voor het kind (Van Oers, 2005b: 7). Het loskoppelen van socialisatie en kwalificatie van spel leidt gemakkelijk tot een tweedeling tussen spelen en leren. Dat maakt het risico op verschooling groot.

De vervolgvraag is nu hoe de leerkracht inbreng in het spel kan hebben zonder het spel te verstoren. Met andere woorden: hoe kan de volwassene doelgerichte leerprocessen stimuleren in het spel, en tegelijkertijd de betrokkenheid en vrijheidsgraden in stand houden en ondersteunen?

De moeilijkheid van deze vraag zit hem niet zozeer in de concrete mogelijkheden die de leerkracht heeft om spel te stimuleren en te verrijken. In de literatuur (bijvoorbeeld over

Ontwikkelingsgericht onderwijs, Ervaringsgericht onderwijs en Actief leren) zijn daarvoor voldoende aanwijzingen te vinden die zich grofweg laten indelen in de volgende gebieden:

1. plannen van aanbod;
2. inrichten van de speelleeromgeving;
3. aanreiken of genereren van spelideeën;
4. kinderen plannen laten maken voor het spelen;
5. het spel begeleiden door mee te spelen of van de zijlijn ondersteuning te geven;
6. achteraf reflecteren op het spel en kinderen mogelijkheden geven ervaringen te verwerken.

Hoewel het zeer de moeite waard is om deze mogelijkheden tot inbreng verder te onderzoeken en te vervolmaken, wat we ook zeker doen in het lectoraat, richt ik de aandacht hier vooral op de kwestie hoe je deze inbreng kunt hebben zonder de betrokkenheid van kinderen te verstoren of de vrijheidsgraden te beperken. Alleen dan is er immers sprake van lerend spelen. Hier richt ik me vooral op betrokkenheid, de voorwaarde om tot diepgaand leren te komen. Inbreng door de leerkracht kan alleen succesvol zijn wanneer de betrokkenheid van kinderen in de activiteit in stand blijft. Daarvoor is het van het grootste belang dat de leerkracht aansluit bij de motieven van het kind zelf. Een leerkracht die de motieven van kinderen uit het oog verliest en te zeer gedreven is om eigen doelen te bewerkstelligen, kan rekenen op verlies van betrokkenheid, op vervreemding bij het kind. Dan is er geen sprake meer van vrijheidsgraden omdat de leerkracht de invulling van de activiteit alleen bepaalt. Dan zijn de goede bedoelingen van de leerkracht tevergeefs.

De spelcontext zelf, het imiteren van sociaal-culturele

activiteiten en rollen, vraagt om “de beheersing van bepaalde kennis en vaardigheden” en doet een beroep “op in die activiteiten besloten sociale en morele normen” (Van Oers, 2011a: 67). Kinderen ontwikkelen zich dus op meerdere lagen tegelijk. Binnen de context van het spel ontstaat bij kinderen de behoefte om beter deel te gaan nemen aan de geïmiteerde activiteit, om aan meer regels uit de activiteit te gaan voldoen, zodat het spel steeds beter lijkt op de echte (of gefantaseerde) wereld. Wanneer instructie daarin verankerd wordt, ervaren kinderen die als betekenisvol. Er wordt dan niet alleen geleerd omdat dat volgens algemene maatschappelijke waarden vereist is, maar ook omdat het leren antwoord is op persoonlijke vragen van de kinderen. De motieven van de leerkracht en van de kinderen zijn op elkaar afgestemd.

Verrijken van spel vraagt dus om pedagogische tact. De leerkracht gaat door de knieën om met de handen van kinderen de omgeving te ervaren en door de ogen van kinderen de wereld te bekijken. Niet om zelf weer kind te worden, maar om zich te kunnen inleven in wat de kinderen beweegt. Wanneer de leerkracht zich met de kinderen verbindt en van daaruit didactische impulsen geeft aan het spel, kunnen betekenisvolle leermomenten voor kinderen worden benut en gecreëerd. Didactische momenten zijn dus altijd primair pedagogische momenten. Deze manier van leerkrachthandelen is door De Haan (2012; De Haan en Schut, 2006) verwoordt als *de drie V's*: *verkennen*, *verbinden* en *verrijken*. De eerste twee hiervan, *verkennen* en *verbinden*, zijn voorwaardelijk voor geslaagde vormen van verrijking. Het gaat daarbij om het tot stand brengen van afstemming op elkaar, in contact, interpretaties en bedoelingen. Het gaat daarbij om het tot stand brengen

van *intersubjectiviteit*. In dit hoofdstuk bespreek ik verder hoe intersubjectiviteit de onderlegger is voor de brede ontwikkeling van kinderen.

Intersubjectiviteit

In het leren van kinderen gaat het niet om een objectieve wereld die buiten hen zelf bestaat. Het gaat altijd en in alle omstandigheden om een subjectieve interpretatie van wat zij in de wereld ervaren. Die interpretaties ontstaan in het handelen en geven sturing aan het verdere handelen. Het is (bij jonge kinderen) alleen zinvol om te spreken over de subjectieve gewaarwording en interpretatie van de wereld, en niet om een feitelijke wereld.

Intersubjectiviteit is gedeelde subjectiviteit: de aandacht en intenties van beide subjecten zijn gelijkgericht en de interpretatie van de wereld raakt op elkaar afgestemd, met elkaar verbonden. Daarin wordt de inbreng van elk individu niet opgeheven. Het is niet zo dat gewaarwordingen en interpretaties van de subjecten gelijk worden aan elkaar: in de ruimte tussen subject en subject wordt een interpretatie geconstrueerd die alleen bestaat in en door de interactie. In intersubjectiviteit is uniciteit, maar ook pluraliteit van deelnemers van belang. Immers, zonder pluraliteit zou intersubjectiviteit niets toevoegen.

Intersubjectiviteit is niet alleen een belangrijke stap in de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkracht. Het is een aangeboren menselijke behoefte aan het delen met elkaar van intenties, gedachten en gevoelens. Mensen voelen de noodzaak “*for a continuity of shared actions and beliefs, and a well-understood and agreed awareness of an imaginative 'reality'.*” (Trevarthen, 2009: 507)

De affectieve component

Intersubjectiviteit kent een affectieve en een mentale component. De affectieve component heeft te maken met het contact met elkaar, het kennen van elkaar, het voorspelbaar zijn van de ander. Al van jongs af aan speelt deze *primaire intersubjectiviteit*, zoals Trevarthen (1979) het noemt, een belangrijke rol. Bij baby en volwassene is het enige wat telt het contact, de interactie zelf. Er is nog geen object in het contact betrokken. Maar ook wanneer twee subjecten wel hun aandacht delen voor iets buiten henzelf, een object, een activiteit, is het delen van het gevoel van samenzijn, van *togetherness*, altijd onderliggend aanwezig. *Togetherness* betekent dat “*the participants in that activity demonstrate an implicit or explicit wish to continue their shared activity.*” (Van Oers & Hännikäinen, 2001: 105)

Parker-Rees (2014a) laat zien dat hele jonge kinderen al een intuïtieve kennis opbouwen van de ander door met elkaar om te gaan. Dat betekent niet dat ze zich bewust zijn van kenmerken van de ander, maar veeleer dat ze weten hoe het voelt om met de ander in interactie te zijn. En hoe voorspelbaarder dat gevoel voor hen is, hoe speelser ze kunnen zijn in het contact met de ander. Dan is er minder behoefte aan houvast van structuren of sociale scripts om te voorspellen wat er gaat gebeuren, waardoor ze zich vrijer voelen. Alleen wanneer kinderen vertrouwd genoeg zijn met de leerkracht, en met elkaar, zullen ze voldoende houvast voelen om nieuwe initiatieven te nemen, nieuw handelen en spreken te beginnen. Dan maken ze gebruik van de vrijheidsgraden die ze hebben in het spel. Juist in de context van spel is het voor kinderen mogelijk om als uniek persoon te verschijnen en de ander als ander te ervaren. De borging van vrijheidsgraden is dus sterk gekoppeld

aan de affectieve component van intersubjectiviteit.

Een volwassene die met jonge kinderen werkt, is voortdurend onderliggend bezig met het creëren van een wij-gevoel, met relatie en interactie als doel op zichzelf^{fV}. Het is in de omgang met de ander dat een kind de ander leert kennen en daarmee ook zichzelf. Wanneer relatie als doel op zich uit het oog verloren raakt, dan ontbreekt het pedagogisch hart van onderwijs. Dan voelen kinderen zich niet vrij om initiatieven te nemen en is er geen vruchtbare bodem voor didactische impulsen.

De mentale component

De mentale component van intersubjectiviteit betreft een gelijke oriëntatie van subjecten, *een verstaan* van elkaar: afstemming op percepties, gedachten, interpretaties, motieven en waardering. Het gaat om een gezamenlijke betekenis die aan de situatie wordt toegekend. “*Intersubjectivity is present when people perceive things in the same way, interpret them in the same way, value them in the same way, use the same categories of understanding, respond in the same way, and expect the same response back from the world.*” (Tharp et al. 2000: 59) Ook hierbij geldt weer dat deze gedeelde betekenissen ontstaan vanuit de unieke bijdrage die elk van de verschillende participanten inbrengt.

Fleer (2010) onderscheidt verder contextuele en conceptuele intersubjectiviteit. Contextuele intersubjectiviteit gaat over een gemeenschappelijk referentiekader, handelen met dezelfde objecten, een gezamenlijke activiteit waarin gedeelde motieven zijn. Hierin ontstaat intuïtieve, *narratieve* kennis. Conceptuele intersubjectiviteit betreft afstemming in *theoretische* kennis, zoals Fleer het noemt, zoals concepten, redeneringen en argumentaties.





Mentale intersubjectiviteit ontstaat in het samen deelnemen aan een activiteit. Wanneer de aandacht gezamenlijk gericht is op het creëren van iets wat er nog niet was, een bouwwerk, een spelverhaal, een oplossing, een dans, dan raken motieven op elkaar afgestemd. Dan veranderen individuele doelen in gezamenlijke doelen en ontstaat er een gedeeld referentiekader. Van daaruit wordt het makkelijker voor een mens zich in te leven in de ander, zich voor te stellen wat de ander wil dat hij wil, samen plezier of teleurstelling te voelen. (Tharp et al. 2000: 58) Het wordt makkelijker om elkaar te begrijpen en mogelijk om een gemeenschappelijke taal, non-verbaal of verbaal, te spreken.

Co-constructie

Een leerkracht die in staat is om intersubjectiviteit te creëren tussen kinderen onderling en tussen kinderen en zichzelf, legt daarmee een bodem voor de ontwikkeling van kinderen. Intersubjectiviteit op affectief niveau is een voorwaarde voor welbevinden. Het ervaren van relatie is een basisbehoefte van elk kind. Alleen vanuit die veiligheid is het voor kinderen mogelijk zich helemaal open te stellen voor het nieuwe in de wereld en zich te laten zien in hun uniciteit, als subject tussen subjecten. Het intuïtief kennen van elkaar, het weten hoe het voelt om met de leerkracht en de andere kinderen samen te spelen, biedt de veilige ruimte om speels te zijn, buiten de kaders om te gaan, om initiatieven te durven nemen. Een hechte, betrouwbare relatie maakt het voor kinderen dus mogelijk om te handelen en zichzelf als uniek te ervaren, omdat ze weten dat pluraliteit gewaarborgd is. Ieder kind mag er zijn in zijn eigenheid. De inbreng van het nieuwe wordt gewaardeerd. Intersubjectiviteit op mentaal niveau maakt het mogelijk om

met kinderen samen tot betekenisverlening te komen van elementen uit de nieuwe wereld. Een leerkracht die afstemt op het spel dat kinderen spelen, op hun motieven, hun interpretaties, hun betekenissen, herkent waar nieuwe vragen en behoeften van kinderen in het spel ontstaan, waar hun zone van naaste ontwikkeling ligt. En dat is niet hetzelfde als de volgende stap in de leerlijn: de zone van de naaste ontwikkeling is datgene wat een kind nog niet helemaal alleen kan, maar waar het wel de behoefte aan voelt om het te kunnen, waar het intrinsiek gemotiveerd toe is (Vygotsky, 1978).

Vanuit een setting van intersubjectiviteit neemt een leerkracht initiatief om kinderen uit te nodigen nieuwe aspecten van de gespeelde context te verkennen waarvan hij vermoedt dat ze betekenisvol zullen zijn voor de kinderen. Maar hij sluit ook aan op de vragen en behoeften die kinderen expliciet maken in hun spel: hij volgt de initiatieven van kinderen en ondersteunt ze. De leerkracht creëert kansen en grijpt kansen.

In een gezamenlijke activiteit waarin intersubjectiviteit is ontstaan, kan door co-constructie van de deelnemers nieuwe kennis ontstaan; zowel intuïtieve, narratieve kennis, als, daaraan verbonden, theoretische, conceptuele kennis.

Parker-Rees (2014b) vergelijkt co-constructie met het beeld dat in de hersenen ontstaat op basis van informatie van beide ogen samen. Het tweedimensionale beeld van het linkeroog en het beeld van het rechteroog versmelten niet met elkaar, maar leiden tot een nieuw, driedimensionaal beeld, dat het linker- noch het rechteroog alleen zou kunnen doen ontstaan. Een leerkracht is een van de ogen in het proces van co-constructie. Maar de kinderen vormen ieder ook één van de ogen. Het beeld dat zo gezamenlijk ontstaat, de betekenisverlening in de activiteit, is gebaseerd op de kennis van de

volwassen wereld die de leerkracht inbrengt, en de intuïtieve kennis die de kinderen hebben opgedaan op basis van hun eerdere ervaringen. Die co-constructie van nieuwe beelden gaat niet vanzelf. Daarvoor is interactie nodig in de activiteit, om bij elkaar te blijven in het gevoel van samen zijn, en de gezamenlijkheid van de oriëntatie en motieven steeds te blijven controleren. Kinderen hebben veel ervaring nodig met interacties met anderen, voordat ze de vaardigheid ontwikkelen om bij zichzelf te herkennen welke betekenissen ze toekennen aan voorwerpen en activiteiten (Parker-Rees, 2014a: 372).

Leseman, Rollenberg & Rispen (2001) hebben laten zien dat er in spel meer mogelijkheden zijn tot co-constructie dan in begeleide creatieve activiteiten in de kleine groep, zowel tussen kinderen onderling als tussen leerkracht en kinderen.

Co-constructie vindt ook plaats in gezamenlijke reflectie op de activiteit, waarin ervaringen expliciet worden gemaakt en verbindingen gelegd worden vanuit contextuele intuïtieve kennis naar conceptuele kennis, naar symbolische representaties en abstracter begrijpen van handelingen en scripts, van waarden en normen. In dat gesprek is alle ruimte voor redeneringen en conclusies die niet 'geldig' zouden zijn onder volwassenen of in de volwassen wereld. Zolang ze dat wel zijn in de gedeelde kinderlogica, is de co-constructie geslaagd.

Fleer (2010) bespreekt concrete handelwijzen van leerkrachten om met kinderen samen van op ervaring gebaseerde intuïtieve kennis naar conceptuele kennis te komen. Het voert te ver om hier de precieze aanpak te bespreken, maar in haar benadering verkent de leerkracht altijd eerst wat de intuïtieve, contextuele kennis van een kind is, en zorgt dat er op dit niveau verbinding ontstaat, contextuele intersubjectiviteit. Ook is de leerkracht niet huiverig om een duidelijk conceptueel frame

neer te zetten voor een activiteit, zodat gedeelde motieven en intenties in het spel gemakkelijker kunnen ontstaan. In de verbinding van conceptuele kennis aan de intuïtieve kennis, ten slotte, spelen mentale representaties van handelingen en situaties een belangrijke rol. Fleer beschrijft hiervoor mogelijkheden tot *conceptueel spel*, dat een beroep doet op hogere cognitieve taalfuncties, verbeelding en creativiteit.

Intersubjectiviteit als onderlegger voor ontwikkeling

Een nieuw kind is een mens in wording, maar is ook een nieuw mens in de sociaal-culturele wereld die er al is. De essentie van opvoeding en onderwijs is kinderen zo te begeleiden dat ze mens kunnen worden in de sociaal-culturele wereld die ze zich eigen hebben gemaakt. De bedoeling van opvoeding en onderwijs is dat kinderen verantwoordelijkheid leren dragen voor de sociaal-culturele wereld en verantwoordelijkheid leren dragen voor de ander, wat alleen mogelijk is vanuit hun eigen uniciteit.

Dat zijn geen doelen die vreemd zijn voor kinderen: dat sluit aan bij intrinsieke drijfveren, bij het aangeboren vermogen om contact te maken, een aangeboren nieuwsgierigheid naar de wereld om hen heen en een aangeboren behoefte om te participeren in een groep. Voor jonge kinderen is het spel de context waarin de nieuwe wereld en hijzelf als nieuw mens met elkaar verbonden raken in het handelen. Een volwassene ondersteunt dat proces enerzijds door de wereld te beschermen en deze zo aan kinderen te presenteren dat zij er een eigen versie van kunnen maken. Een volwassene ondersteunt dat proces anderzijds door het kind te beschermen en het de ruimte te geven om er te zijn in zijn uniciteit die ingebed is in een context van pluraliteit.

Het kind de ruimte geven om er te zijn in zijn eigenheid is alleen mogelijk wanneer er sprake is van intersubjectiviteit tussen kind en leerkracht, kind en andere kinderen. Samen zijn, contact om het contact, is de onderlegger van de ontwikkeling van intuïtieve kennis van de ander en van zichzelf. Vertrouwdheid met elkaar is nodig om tot nieuw handelen te durven komen, om initiatieven te nemen en de reacties van anderen daarop te ontvangen, en om daarmee de eigen uniciteit te ervaren. Affectieve intersubjectiviteit is nodig om de zekerheid te hebben dat er ruimte is voor pluraliteit en daarmee voor uniciteit. Alleen dan kan een kind betrokkenheid voelen bij de ander, zich inleven; kan het het appèl gewaarworden dat de ander op hem doet. Dan voelen kinderen zich zo verbonden met de ander dat ze hun handelen en hun spreken de wereld in durven brengen, om deel te nemen aan wat zich afspeelt.

Het kind introduceren in de wereld is alleen mogelijk wanneer er sprake is van intersubjectiviteit tussen leerkracht en kind, kind en andere kinderen. Een gemeenschappelijk referentiekader, een gezamenlijke activiteit, gezamenlijke motieven zijn de onderlegger voor de ontwikkeling van gedeelde betekenissen en gedeelde interpretaties. Alleen wanneer de leerkracht zijn inbreng kan verbinden aan de motieven, betekenissen en behoeften van de kinderen in het spel, blijft betrokkenheid in stand en raken kinderen niet vervreemd.

Het lectoraat Jonge kind

Kernaspecten

In deze herbezinning op onderwijs zijn een aantal kernaspecten naar voren gekomen. Ten eerste zijn er vanuit het werk van Arendt (1998, 2006) twee verantwoordelijkheden van de leerkracht duidelijk geworden:

- De verantwoordelijkheid voor de sociaal-culturele wereld, representant zijn van die wereld.
- De verantwoordelijkheid voor het nieuwe in het kind, voor een context van pluraliteit, zodat ruimte voor uniciteit ontstaat.

Vervolgens hebben we gezien vanuit de speltheorie van Van Oers (2011a, 2013, 2014) dat spel niet alleen een wezenlijke bezigheid is van jonge kinderen (Langeveldt, 1972), maar dat het ook een voertuig kan zijn om de bedoelingen van onderwijs zoals Biesta ze formuleert (2011, 2012) dichterbij te brengen. Daarmee kan spelgeoriënteerd onderwijs een antwoord zijn op verschooling van het onderwijs aan jonge kinderen, mits de leerkracht in staat is kansen tot leren te grijpen en te creëren, gericht op (specifieke) regels in het spel. Daarbij is het ondersteunen van betrokkenheid voorwaarde voor diepgaand leren, wat mogelijk wordt als de motieven van de leerkracht en van de kinderen met elkaar verbonden raken, als kinderen zich eigenaar voelen van de (regels in de) activiteit. Ook het ondersteunen van betekenisverlening en eigen initiatief in de vrije context van het spel zijn taken van de leerkracht.

Ten slotte hebben we gezien dat onder de ontwikkelingspotentie van spel in ieder geval twee kwaliteiten van de leerkracht liggen. De leerkracht kan *intersubjectiviteit op affectief niveau*

tot stand brengen en *intersubjectiviteit op mentaal niveau*. Deze gelaagde intersubjectiviteit is de onderlegger voor het werkelijke ontwikkelproces, omdat het de inbreng van de leerkracht en de inbreng van kinderen met elkaar verbindt. Alleen vanuit die verbinding kan betekenisvolle co-constructie ontstaan van nieuwe kennis, zowel contextuele, narratieve kennis als conceptuele kennis. Intersubjectiviteit beschermt op deze manier zowel het nieuwe kind, als de bestaande wereld.

Opleiding van studenten en leerkrachten jonge kind

Het lectoraat Jonge kind van Hogeschool iPabo is nauw verbonden met het uitstroomprofiel Jonge kind en VVE. Studenten zijn nieuwkomers in de al bestaande wereld van het onderwijs, en zijn nog steeds mensen in wording, een blijvend proces.

In de opleiding gaat het niet meer om socialisatie in en kwalificatie voor de sociaal-culturele wereld in zijn algemeenheid, maar gaat het specifiek om een inleiding in de wereld van onderwijs aan jonge kinderen. Binnen dit profiel, maar ook breder in de opleiding en de nascholing op plekken waar jonge kinderen centraal staan, zijn we zo'n drie jaar geleden begonnen om wegen van spelgeoriënteerd onderwijs aan jonge kinderen met onze studenten te verkennen en uit te proberen, daarbij geïnspireerd door de onderwijsbenaderingen van onder andere Ontwikkelingsgericht onderwijs, Ervaringsgericht onderwijs en Actief leren.

Voor deze verkenningstocht zijn de ervaringen die studenten opdoen en hun onderzoeksactiviteiten in de stagepraktijk van groot belang, net als die van de leerkrachten die participeren in de specialisatie jonge kind. Samen met onze studenten en leerkrachten in het veld zoeken we naar mogelijkheden voor



spelgeoriënteerd onderwijs aan jonge kinderen en proberen we in kaart te krijgen welke specifieke kennis, vaardigheden en attitude dat van leerkrachten vraagt. Welke toerusting hebben onze studenten en leerkrachten in het veld nodig om het spel centraal te kunnen zetten en als voertuig te kunnen gebruiken om de verschillende bedoelingen van onderwijs dichterbij te brengen?

Momenteel zijn belangrijke doelen in ons uitstroomprofiel dat studenten goed thuis raken in de kwaliteiten van spel, in het scheppen van gemeenschappelijke spelcontexten voor kinderen, in het doordacht ontwerpen van betekenisvolle activiteiten en in verschillende vormen van begeleiding van spel en van de ervaringen die kinderen bij het spel opdoen. Studenten worden zich bewust van zowel het belang van kindinitiatief als leerkrachtinitiatief in spel. Ze proberen in de praktijk hoe ze verrijking tot stand kunnen brengen vanuit verbinding. Het gaat met andere woorden om het zich eigen maken van specifiek vakmanschap.

Ook proberen we hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van inlevingsvermogen in kinderen, zodat ze niet alleen de buitenkant, maar vooral ook *de binnenkant* van kinderen leren begrijpen. Pedagogische tact wordt weleens gepresenteerd als een ongrijpbare intuïtie, iets wat je *moet kunnen*, maar intuïtieve kennis heeft zich ooit gevormd in concrete ervaringen. Studenten hebben houvast nodig om te leren hoe ze contact kunnen maken met kinderen en interactie tot stand kunnen brengen, non-verbaal en verbaal, hoe ze kinderen kunnen observeren en interpreteren.

Een belangrijk aspect, tot slot, ligt in de ontwikkeling van de wil, de moed en het vermogen om verantwoordelijkheid

te gaan dragen. Voor de wereld, en voor het kind. Dat betekent dat studenten zich op hun eigen manier met de wereld verbinden en ervoor *staan*; dat ze pluraliteit als uitgangspunt beschouwen en zich er hard voor maken, ook door zichzelf te durven zijn. Op sommige momenten zien we studenten hier al sterk in zijn, vooral op het moment dat ze in het uitstroomprofiel hun visie op onderwijs aan jonge kinderen voor het voetlicht brengen. Dan zien we hoe ze vanuit persoonlijke ervaringen en waarden en op een unieke wijze tot een voor hen betekenisvolle invulling komen van hun beroep.

Er zijn al mooie resultaten geboekt, maar op al deze aspecten willen we nog een stap verder gaan. Ook wij willen onze opbrengsten verhogen, maar dan wel opbrengsten voor de brede ontwikkeling tot leerkracht jonge kind, waarin plaats is voor subjectwording, socialisatie en kwalificatie. In dat proces hebben we zelf als docenten nog veel te leren. Daarbij lijken parallellen te bestaan tussen de kernaspecten voor jongekindonderwijs en de kernaspecten voor ons opleidingsonderwijs. Ook onze studenten hebben het nodig om tot eigen betekenisverlening te komen van wat wij hen als opleiders presenteren uit de onderwijswereld, zodat zij die onderwijswereld tot hun eigen wereld gaan maken en blijven vernieuwen, van onderaf, systematisch en doordacht. Ook voor onze studenten is het dus van belang dat hun motieven en onze motieven op elkaar afgestemd raken, dat er mentale intersubjectiviteit ontstaat, zodat er geen vervreemding optreedt bij het leren van nieuwe vaardigheden en er co-constructie kan ontstaan van nieuwe inzichten en interpretaties, en van nieuwe handelwijzen. Dat vraagt van ons als opleiders een open houding voor het

nieuwe, het eigene dat elke student inbrengt, en dus oog voor pluraliteit. Verbondenheid met de docent, maar vooral ook verbondenheid met mede-studenten, is de basis van waaruit studenten tot initiatieven kunnen komen, hun gedachten de wereld in brengen en kunnen ervaren dat hun unieke inbreng ertoe doet^x. Want de durf om te *staan* voor het jonge kind is hard nodig in het onderwijsveld.

Het lectoraat Jonge kind zal zich de komende jaren verder bezighouden met de vertaling van de genoemde kernaspecten naar concrete werkwijzen voor het opleidingsonderwijs over jonge kind en, parallel daaraan, voor de nascholing aan leerkrachten.

Onderzoek naar het jonge kind

Het lectoraat Jonge kind ziet het als haar missie om met onderzoek bij te dragen aan spelgeoriënteerd onderwijs aan jonge kinderen. De centrale vraag daarbij is: hoe kan de volwassene doelgerichte leerprocessen in het spel ondersteunen en uitlokken, zonder daarbij de betrokkenheid van het kind te verstoren en de ruimte voor kindinitiatief in te perken? (vgl. Van Oers, 2011a). Deze vraag wordt met name bestudeerd in de context van manipulerend spel (verkennen van en handelen met materialen) en rollenspel.

Een belangrijk streven van het lectoraat is dat het onderzoek gezamenlijk met het werkveld vorm krijgt. In de herfst van 2012 is een eerste aanzet gedaan tot de vorming van een leer-gemeenschap. Dat heeft in februari 2013 geleid tot een eerste bijeenkomst, waarin de leerkrachten jonge kind van vier basisscholen en de professionals van een voorschool deelnamen.

Op deze locaties zijn het afgelopen jaar kleinschalige ontwerp-onderzoeken gestart, waarin in eerste instantie de aandacht uitging naar de voorwaarden voor rijke spelcontexten, en steeds meer het spel als middel om te leren centraal is komen te staan. Een mooi voorbeeld hiervan is het onderzoek op een voorschool naar de mogelijkheden om het contact en de communicatie met nauwelijks Nederlands sprekende peuters op gang te brengen in de context van spel (Veldhuis, Arbouw en Boland, 2014). In de eerste ontwerpronde bleek het creëren van intersubjectiviteit een belangrijk element tot verbetering. Vanuit onze ervaringen met de leerkrachten en pedagogisch medewerkers is ook nieuw onderzoek ontstaan naar de opvattingen van leerkrachten over spelbegeleiding (Boland & Arbouw, 2014). Daaruit bleek dat zij het tot stand brengen van intersubjectiviteit zeer waarden, maar minder duidelijk voor ogen hebben hoe ze van daaruit op verschillende manieren spel kunnen verrijken.

Om meer inzicht te verkrijgen op de invloed van verschillende typen materialen op het spel van kinderen, is er ten slotte een onderzoek uitgevoerd naar de verschillende effecten van open en gesloten materialen op het spelgedrag van peuters op het schoolplein (Fagel, Boschloo en Boland, 2014).

De komende twee jaar participeert het lectoraat samen met De Marnix Academie, De Activiteit en het Kohnstammstituut in het RAAK-project *Kansen in Spel* (Van der Zalm et al. 2014). Hierin staat de gelijktijdige stimulering van rollenspel en mondelinge taal van kinderen centraal.

Naast deze al lopende onderzoeken wil het lectoraat zich geleidelijk aan ook gaan richten op de onderliggende mechanismen van spel als middel om te leren. Hierbij zijn verschillende vragen relevant: Hoe brengen kinderen intersubjectiviteit

in spel tot stand en welke ondersteuning kan de leerkracht daaraan bieden? Hoe construeren jonge kinderen en de leerkracht gezamenlijk nieuwe inzichten en betekenissen over hun ervaringen? Welke factoren helpen kinderen om initiatieven te nemen tot handelen en spreken? Hoe ontstaat een zone van naaste ontwikkeling in spel? Hoe herkennen we motieven tot leren? Hoe gaan kinderen om met regels en met vrijheidsgraden? Hoe kunnen we het leren van jonge kinderen zichtbaar maken? Om dergelijke vragen te onderzoeken zijn nauwkeurige observaties van spelende kinderen nodig. Micro-analyses van verbaal en non-verbaal gedrag in spel (Boland, 2014) lijken daarvoor aangewezen methodieken.

Studenten in het uitstroomprofiel Jonge kind en VVE vervullen een belangrijke brugfunctie tussen onderzoek, opleiding en praktijk. De nieuwste ervaringen en inzichten worden met hen gedeeld en zij zijn op hun stageschool vaak pioniers wanneer ze werkwijzen van lerend spelen uitproberen. Hun praktijkonderzoeken op de stagescholen zorgen voor overdracht van kennis naar de praktijk en omgekeerd dragen hun ervaringen in de praktijk weer bij aan nieuwe richtingen voor onderzoek van het lectoraat.

Met de kenniskringleden, pedagogen jonge kind en ook alle vakdocenten die aan Hogeschool iPabo onderwijs verzorgen over het jonge kind, zetten we ons in om spelgeoriënteerd onderwijs voor jonge kinderen mogelijk te maken. En door het enthousiasme en de moed die we in het veld ontmoeten, heb ik goede hoop dat er veranderingen mogelijk zijn.

Inmiddels is mijn zoon Aron vier en een half jaar oud. Hij gelooft nog steeds in de draak. Het is in zijn beleving overigens

niets om je zorgen over te maken: het beest ligt er gewoon te slapen met zijn kop onder de grond. Zo af en toe praten we nog even over de draak en inmiddels heb ik gesprekjes met hem over dinosaurussen die wel echt hebben bestaan, ooit, maar nu allemaal dood zijn en over draken die dan weer niet echt hebben bestaan, nooit. Dat wil er bij hem niet in, en ik laat dat voorlopig maar even zo. Ik begrijp heel goed dat de wereld zoals wij hem zien, voor hem niet logisch in elkaar zit.

De wereld van het jonge kind ziet er anders uit dan die van ons. Wij kunnen als volwassenen wel vertellen hoe de wereld in elkaar zit, maar die boodschap kan voor kinderen wartaal zijn. Wat wij gewoon vinden is voor jonge kinderen een wonder of een mysterie. En wat jonge kinderen gewoon vinden, is voor ons een onbegrijpelijke fantasie. We hebben verschillende talen, jonge kinderen en volwassenen, en alleen wanneer we de talen van kinderen enigszins leren verstaan, is het mogelijk om met ze verbonden te raken, tot intersubjectiviteit te komen, werkelijk met ze in gesprek te zijn. Dat is een moeilijk en subtiel vak, dat vraagt om deskundigheid en een enorm warm hart. Ik heb diep respect voor al die pedagogisch medewerkers en leerkrachten jonge kind die iedere ochtend klaar staan voor de allerjongsten in onze wereld, voor de nieuwe kinderen die het begin van iets nieuws beloven.



Dank

Vanaf 2011 is er op Hogeschool iPabo steeds meer aandacht voor het jonge kind. Er kwam een uitstroomprofiel Jonge kind en VVE, het Speleon werd geopend en er werd een kenniskring Jonge kind ingesteld. Een jaar geleden werd ik aangesteld als lector. Ik ben het College van Bestuur zeer erkentelijk voor de ingeslagen weg en voor het in mij gestelde vertrouwen.

Een woord van dank gaat uit naar mijn collega's van pedagogiek, van wie ik veel heb geleerd en nog steeds leer. Speciale dank verdient Anke van Seters, die mij ingeleid heeft in de wereld van het jonge kind. Met Marita Melchers en Petra Schorn heb ik veel bevlogen gesprekken gevoerd. Anne Arbouw dank ik omdat ze mijn belangrijkste critical friend is. Ik bedank de kenniskringleden en deelnemers aan de leer gemeenschap Ruimte voor Kindinitiatief voor hun onnoemelijke inzet en wederzijdse inspiratie. Ik dank mijn collega-lectoren, Ronald Keijzer en Monique Leygraaf, voor hun deskundigheid en prettige feedback. Ik ben dankbaar voor de hartelijkheid waarmee ik in het veld ben ontvangen door ervaren jonggekinddeskundigen.

Studenten en cursisten, ik bewonder jullie toewijding aan het jonge kind en jullie moed om steeds nieuwe initiatieven te nemen, in handelen en spreken. Ik geniet er ontzettend van om dat te mogen meemaken. Dank jullie wel daarvoor.

Tot slot bedank ik mijn geliefde Jan en mijn moeder die het me met hun vertrouwen en ondersteuning mogelijk maken om me te richten op het wonder van het jonge kind.



ⁱIk spreek in de hele tekst over *leerkracht*; in plaats daarvan kan echter ook pedagogisch medewerker gelezen worden. Ook gebruik ik consequent de mannelijke aanspreekvorm, als generalisatie voor zowel mannelijke als vrouwelijke professionals.

ⁱⁱ*Risicokinderen*: een term die uitdrukt dat deze kinderen op basis van hun thuissituatie meer risico lopen op een achterstand in hun ontwikkeling. Met *achterstand in ontwikkeling* wordt bedoeld dat de kinderen ten gevolge van te weinig stimulans van de omgeving in hun daadwerkelijke ontwikkeling achterblijven op hun potentiële ontwikkeling. In de praktijk worden er vaak de kinderen mee bedoeld die een andere moedertaal hebben dan Nederlands en dus door gebrek aan blootstelling geen Nederlands verwerven.

ⁱⁱⁱOok internationaal gezien is deze ontwikkeling gaande. Zie bijvoorbeeld het alarmerende rapport van Miller & Almon (2009) over het gebrek aan speeltijd in ECE-instellingen in de Verenigde Staten, de vergelijkende studie van Weikart, Olmsted & Montie (2004) of van Nicolopoulou (2010).

^{iv}www.slo.nl/jongekind/doelen.

^vIn de visie van Arendt ligt de verantwoordelijkheid voor de wereld uitdrukkelijk bij de volwassenen. Vanuit die visie horen kinderen bij Arendt dan ook geen deel te nemen aan de publieke wereld. Pols (2001: 197) nuanceert dit standpunt terecht: volwassen worden is een geleidelijk proces en door de leerkracht begeleide confrontaties met de publieke wereld zijn hiervoor zinvolle ervaringen.

^{vi}Persoonlijk antwoorden staat in tegenstelling tot het antwoorden vanuit het *representant zijn* van een bepaalde groep of gemeenschap, spreken vanuit een sociale rol in de maatschappij. In die situaties spreek je niet vanuit je persoonlijke uniciteit.

^{vii}Uit het gedicht *De 100 talen van het kind* van Loris Malaguzzi, stichter van het onderwijsconcept Reggio Emilia.

^{viii}In Ontwikkelingsgericht onderwijs wordt gesproken van *ontwikkelingsperspectieven*, wat nog duidelijker verwijst naar de doorgaande beweging die ontwikkeling is (Janssen-Vos, 2003).

^{ix}Concrete aanwijzingen voor het ondersteunen van een *samengevoel* tussen kinderen onderling, tussen professional en kind, en tussen professional en groep, zijn te vinden in Singer & De Haan (2006, 2013) en De Haan en Schellekens (2014).

^xLeijgraaf (2014) heeft waardevolle opleidingspraktijken ontworpen die bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van oog voor diversiteit en van kritisch burgerschap.

Ik dank Monique Leygraaf, Ronald Keijzer, Marita Melchers, Lydia Kes en Jorine Lamsma voor hun commentaar op een eerdere versie van deze tekst.

- Aalsvoort, D. van der (2009). *Spel en spelen op de HU*. Lectorale rede. Utrecht: Grafisch bedrijf Tuijtel.
- Aalsvoort, D. van der (red.) (2011). *Van spelen tot serious gaming*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. 2e ed. London: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006). The Crisis in Education. In H. Arendt, *Between past and Future*. New York: Penguin Books, 170-193.
- Berding, J. (2011). John Dewey over spel. In G.M. van der Aalsvoort (red.). *Van spelen tot serious gaming*. Leuven & Den Haag: Acco, 25-37.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus en W. Wardekker, *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers, 15 - 35.
- Biesta, G. & S. Miedema. (1999). John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. Inleiding bij J. Dewey. *Ervaring en opvoeding*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boland, A. (2014). Ouderbetrokkenheid. Maak het leren van kinderen zichtbaar. *De wereld van het jonge kind*, 41(10), 22-25.
- Boland, A. & A. Arbouw (2014). *Teachers' concepts on scaffolding make-believe play*. Presentatie EECERA 2014, Kreta.
- Bosch, W. & C. Boomsma (2013). *Onderwijs aan het jonge kind...een vak apart*. Baarn: HBUitgevers.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Driessen, G., B. Leest, L. Mulder, T. Paas, T. Verrijt (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: ITS
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. (Vert. en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema.) Houten / Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- El'konin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology, an anthology. White Plains/ New York: M.E. Sharpe*.
- Fagel, E., A. Boschloo en A. Boland (2014), *Blokken of barbecue? Buitenspel van jonge kinderen (3-4 jaar) verrijken met behulp van materialen*. Posterpresentatie ORD 2014, Groningen.
- Fukkink, R.G., et al. (2013) *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play*. New York: Cambridge University Press.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2006). Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren? *De wereld van het jonge kind*, 33 (5), 132-135.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2012). *Wat, Waarom, Hoe, Wanneer. Opbrengstgerichte of pedagogisch-didactische aandacht voor het jonge kind*. Lectorale rede. Leeuwarden: Stenden Hogeschool.
- Haan, A. de, P. Leseman, & E. Elbers (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010*. Onderzoeksrapportage oktober 2011. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Haan, D. de. (2012). *Verkennen, Verbinden, Verrijken: didactiek voor een goede interactie met jonge kinderen*. Basistraining Voor- en Vroegschoolse educatie. Amsterdam: DMO.
- Haan, D. & E. Schellekens. (2014). *Onze klas, mijn wereld. Theorie en praktijk van werken aan sociale competentie, taal en ICT in de groepen 1 tot en met 4 van de basisschool*. Amsterdam: SWP.
- Haan, D. de & J. Schut (2006). *Kennis door spel: co-constructie van leidster en kinderen*. Paper voor de Onderwijs Research Dagen, 10-12 mei 2006, Amsterdam
- Heckman, J.J. (2007). The economics, technology and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (33), 13250- 13255.

- Heckman, J.J. & Masterov, D.V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. NBER Working paper 13016.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisonwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2012). *Baanbrekers en boekhouders. Herinneringen aan 50 jaar kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Keijzer, R. (2013). *Wiskunde als educatieve uitdaging*. Lectorale rede. Amsterdam / Alkmaar: Hogeschool iPabo.
- Klarus, R. & W. Wardekker (2011). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Laevers, F. (2002). Het oog van de meester. Een repliek. *De wereld van het jonge kind*, 30 (1), 26-27.
- Laevers, F. & L. Dupondt (2006). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F. & L. Heylen. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO.
- Langeveld, M.J. (1972). *Opvoedingshulp als groeiende wetenschap*. Afscheidsrede Universiteit Utrecht. Amsterdam: Agon Elsevier.
- Lester, S. & S. Russell (2008). *Play for a change. Play policy and practice: A review of contemporary perspectives*. London: Play England.
- Leijgraaf, M. (2014). *Kritisch burgerschapsonderwijs als bijdrage aan social justice*. Lectorale afscheidsrede. Amsterdam / Alkmaar: Hogeschool iPabo.
- Leseman, P., L. Rollenberg & J. Rispens (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Marcon, R.M. (2002). Moving up the grades, relationship between preschool model and later school success. *Early childhood research and practice*, 4 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam; SWP.
- Miller, E. & J. Almon (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Oenema-Mostert, I. (2012). *De opdracht voor het onderwijs aan jonge kinderen. Een dynamische visie op ontwikkeling*. Lectorale rede. Leeuwarden: Stenden Hogeschool.
- Oers, B. van (2003a). Het spel en de knikkers. *De wereld van het jonge kind*, 30 (5), 139-142.
- Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek*. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam, leerstoel Cultuur-historische Onderwijspedagogiek.
- Oers, B. van (2009). Developmental education: improving participation in cultural practices. In M. Flear, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and Practices at global and local levels- World Yearbook of Education 2009*. New York: Routledge, 293 - 317.
- Oers, B. van (2011a). Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschooling. In R. Klarus en W. Wardekker (red.) *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 55-72
- Oers, B. van (2011b). Spel vanuit Vygotskiaans perspectief. In G.M. van der Aalsvoort (red.) *Van spelen tot serious gaming*. Leuven & Den Haag: Acco, 37-48)
- Oers, B. van (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (2), 185-198.
- Oers, B. van (2014). Cultural historical perspectives on play: central ideas. In Brooker, E., M.Blaise, S.Edwards (eds), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood*. Los Angeles / London: SAGE, 56-66.
- Van Oers, B. & M. Hännikäinen (2001) Some thoughts about togetherness: an introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 101-108.
- Onderwijsraad (2004). *Koers primair onderwijs. Werken aan gezamenlijke doelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Parker-Rees, R. (2014a). Playfulness and the co-construction of identity in the first years. In Brooker, E., M. Blaise, S. Edwards (eds), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood*. Los Angeles / London: SAGE, 366 – 377.
- Parker-Rees, R. (2014b). *How do we get to know each other? Questions of epistemology in work and play with young children*. Presentatie op EECERA, 2014, Kreta.
- Pols, L. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek* 21 (3), 195-199.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53, 1-4.
- Sammons, P. et al. (2007a). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Influences on children's development and progress in key stage 2: Social/Behavioural outcomes in year 5*. Research report No. DCSF-RB007. Nottingham: DCSF Publications.
- Sammons, P. et al. (2007b). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Influences on children's development and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. Research report No. DCSF-RB828. Nottingham: DCSF Publications.
- Schweinhart, L.J., et al. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997a). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 12). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Shiple, D. (2013). *Empowering children. Play based curriculum for lifelong learning*. (5e ed). USA: Nelson Education.
- Singer, E. & D. de Haan. (2006). *Kijken, kijken, kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Singer, E. & D. de Haan. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Siraj-Blatchford, I., et al. (2003). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical paper 10- Intensive case studies of practice across the foundation stage*. London: DfES / Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., et al. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical paper 12 – The final report*. London: DfES / Institute of Education, University of London.
- Tavecchio, L. (2008). Succesfactoren op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie. *Kind en Adolescent Review*, 15 (3), 362-365.
- Tharp, R.G., P. Estrada, S. Dalton, & L. Yamauchi (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Colorado: Westview Press.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity*. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication*. London: Cambridge University Press, 321-347.
- Trevarthen, C. (2009). The intersubjective psychobiology of human meaning: learning of culture depends on interest for co-operative practical work—and affection for the joyful art of good company. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 507–518.
- Veen, A. et al. (2010). *Onderzoek ter voorbereiding op het advies van de Onderwijsraad over het kleuteronderwijs: Onderwijs en opvang voor jonge kinderen, deelname aan opvang door driejarige en kwaliteit van onderwijs en opvang voor drie- en vierjarige*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veldhuis, D., A. Arbouw, A. Boland (2014) *Kleine stapjes, grote sprongen: het effect van veranderingen in (spel)begeleiding op een voorschool op de taalontwikkeling van NT2-kinderen*. Posterpresentatie ORD 2014, Groningen.
- Weel, B. ter, A. van der Horst & G. Gelauff (2010). *The Netherlands of 2040*. Den Haag: CPB.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weikart, D.P., P.P. Olmsted & J. Montie (2004). *A World of Preschool Experience: Observations in 15 Countries (The Iea Preprimary Project Phase 2)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Zalm, E. van der, R. Damhuis, A. Boland, M. Boogaard, D. de Haan, D.Veldhuis. (2014) *Kansen in Spel*. Projectplan RAAK-Publiek. Utrecht: Marnix Academie.

In verkorte vorm uitgesproken als lectorale rede.
Amsterdam, 7 januari 2015

Annerieke Boland

Annerieke studeerde Nederlands en Algemene Taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam en promoveerde in 2006 op een proefschrift naar de spontane taalverwerving van kinderen tussen anderhalf en zeven jaar oud.

Sinds 2005 werkt zij aan Hogeschool iPabo als docent Nederlands. Vanaf september 2011 zijn haar werkzaamheden steeds meer toegespitst geraakt op onderwijs aan het jonge kind. Sinds 1 januari 2014 is zij als lector Jonge kind aangesteld.



Adressen

Hogeschool iPabo Amsterdam
Jan Tooropstraat 136
1061 AD Amsterdam

Hogeschool iPabo Alkmaar
Gabiël Metsulaan 34
1816 EP Alkmaar

a.boland@ipabo.nl
020-6137079
www.ipabo.nl

Colofon

Vormgeving De Praktijk, Hoorn
Fotografie Sjaak Bos, Robert Stieltjes
Druk Drukkerij Groen, Hoofddorp