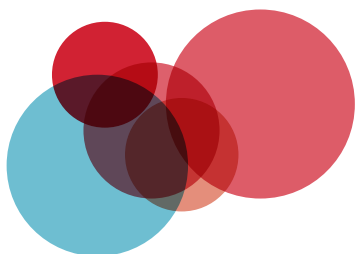




Van de wetenschap, voor de praktijk

Tien essays over opvang en educatie van 0- tot 12-jarigen



Van de wetenschap, voor de praktijk





Van de wetenschap, voor de praktijk

Tien essays over opvang en educatie van 0- tot 12-jarigen



Het Expertisecentrum Ontwikkeling, Opvang en Onderwijs voor 0-12 jarigen (EC O3) is een initiatief van het Kohnstamm Instituut, Sardes en het Nederlands Jeugdinstituut. Samen vormen zij een open netwerkstructuur waarbinnen zij een nauwe samenwerking nastreven met andere kennisorganisaties en instellingen uit de beroepspraktijk. Hierdoor wordt kennis beter inzetbaar om de ontwikkeling, opvang en het onderwijs van jonge kinderen te ondersteunen.

Doel van dit expertisecentrum is het bevorderen, bundelen en verspreiden van kennis over ontwikkeling, opvang en onderwijs in de leeftijd van 0 tot 12 jaar. Kennis uit wetenschappelijk onderzoek wordt vertaald naar de praktijk zodat het toegankelijk wordt voor professionals en managers werkzaam bij kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, basisscholen en beleidsmakers op lokaal en landelijk niveau en onderzoekers. EC O3 fungeert ook als verzamelplek voor praktijkgerichte onderzoeksvragen die in het werkveld leven en koppelt deze terug naar de wetenschap. Zo worden wetenschap, praktijk en beleid verbonden.

© 2011 EC O3

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag vermenigvuldigd worden en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door middel van druk, fotokopie, opname of op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van EC O3, de uitgever en de auteurs.

Auteurs

*Pieter Appelhof, Alfons ten Brummelhuis,
Hans Cohen de Lara, Marjolein Deunk,
Jeannette Doornenbal, Sylvia Peters en
Marc de Vries, Coosje van der Pol,
Liesbeth Schreuder, Elly Singer,
Frank Studulski*

Redactie

Paulien Muller

Vormgeving

Lucien Voeten

Foto's

*Bettine Neuman,
Wilbert van Woensel (www.humantouchphoto.nl)*

Website

www.eco3.nl

ISBN

978-90-5563-000-4

Voorwoord

In *Van de wetenschap, voor de praktijk* bundelt EC O3 een aantal essays van wetenschappers voor mensen die in basisscholen, de kinderopvang of het peuterwerk werken. EC O3 heeft – gesteund door een startsubsidie van de rijksoverheid – prima werk verricht. Want deze bundel maakt de afstand tussen wetenschap en werkvloer een beetje kleiner. Op deze manier kunnen actuele inzichten uit onderzoek snel doordringen tot de praktijk van alledag, en daar zo goed mogelijk worden toegepast. Jammer genoeg lukt dit om allerlei redenen nog niet altijd.

Onze kennis neemt snel toe, maar we gebruiken die kennis maar ten dele. En dat is zonde. Voor de kwaliteit van de opvang en het onderwijs in ons land is het van belang dat we een oplossing vinden voor deze ‘kennisparadox’. *Van de wetenschap, voor de praktijk* is een kleine maar betekenisvolle stap in de goede richting. Het is een mooie ondersteuning voor de professionals die zich elke dag weer inzetten om voor jonge kinderen te zorgen, hun een veilige en stimulerende omgeving te bieden en ze voor te bereiden op onze complexe samenleving. Ik hoop dat veel wetenschappers het voorbeeld van hun collega’s zullen volgen. En ik hoop, andersom, dat ook wetenschappers signalen uit de praktijk zullen meenemen in hun onderzoek.

José Lazeroms



(Directeur-generaal Primair en Voortgezet Onderwijs, ministerie van Onderwijs
Cultuur en Wetenschap)



Inhoud

• Jonge kinderen in een groep. Nieuwe pedagogische inzichten	<i>Elly Singer</i>	9
• Peuters maken kennis met lezen en schrijven	<i>Marjolein Deunk</i>	23
• Waarom doen wij mee met VVE?	<i>Liesbeth Schreuder</i>	31
• Kwaliteit ontwikkelen en vasthouden. Inhoudelijk management in de voor- en vroeg- schoolse educatie	<i>Hans Cohen de Lara</i>	39
• Literaire competentie in de kleuterklas	<i>Coosje van der Pol</i>	47
• Hoe kinderen te interesseren voor wetenschap en techniek	<i>Sylvia Peters en Marc de Vries</i>	53
• Onderwijsverlenging: waarom en hoe?	<i>Pieter Appelhof</i>	61
• Misvattingen over jeugd en nieuwe media	<i>Alfons ten Brummelhuis</i>	69
• Buitenschoolse opvang: ontspannen of inspennen?	<i>Frank Studulski</i>	75
• Triple S: Smart, Small en Social. Over de pedagogische basis van de brede school	<i>Jeannette Doornenbal</i>	85



Jonge kinderen in een groep

Nieuwe pedagogische inzichten

Dr. Elly Singer • UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

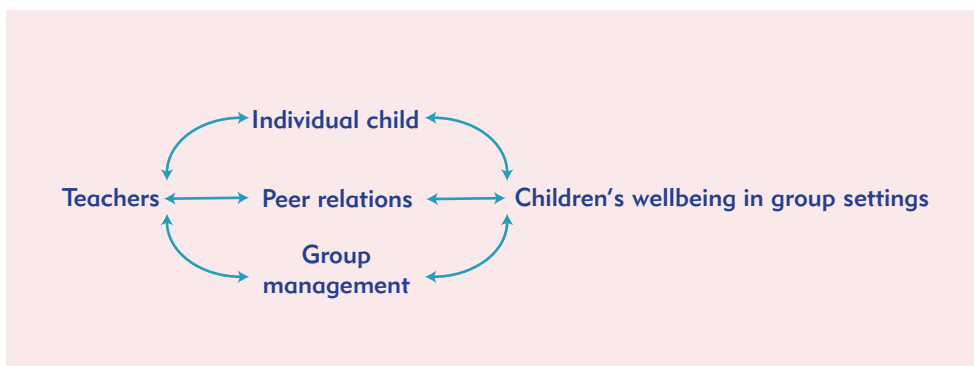
Als kinderen wordt gevraagd wat ze fijn vinden op de crèche, antwoorden de meesten: "Spelen met vriendjes" (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Ook ouders vinden dat belangrijk. Ze verwachten dat het dagverblijf bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind. Op dit punt kunnen kinderdagverblijven een 'extra' bieden naast de opvoeding in het gezin. Maar daar is wel een specifieke aanpak voor nodig. Momenteel hebben kinderen in Nederlandse dagverblijven relatief veel conflicten (Rourou e.a., 2006; Singer & De Haan, 2006); de betrokkenheid bij het spel is relatief laag (Leseman, 2011); terwijl de pedagogisch medewerkers nog weinig doen om de interacties tussen kinderen te stimuleren (De Kruif e.a., 2009). Maar een pedagogiek specifiek gericht op het opvoeden van jonge kinderen in groepen is volop in ontwikkeling (Singer & Kleerekoper, 2009). Niet alleen op de werkvloer, maar ook op wetenschappelijk niveau. Sinds midden jaren '90 is aan de Universiteit Utrecht bij Ontwikkelingspsychologie onderzoek gedaan naar de sociale relaties tussen jonge kinderen in kindercentra.¹ Deze bijdrage is gebaseerd op dit onderzoek en op internationale literatuur over het samen spelen en leren van jonge kinderen (Kernan & Singer, 2011).

Emotionele veiligheid in de groep

De basis van een goede ontwikkeling wordt gevormd door hechte, warme en vertrouwde relaties van het kind met zijn of haar opvoeders. Dit geldt zowel in het gezin als in het dagverblijf. Uit landelijk representatief onderzoek van het Nederlands Consortium Kinderopvang (NCKO) blijkt dat de meeste pedagogisch medewerkers voldoende sensitief en responsief op de kinderen reageren, de autonomie van kinderen respecteren, en grenzen stellen (De Kruif e.a., 2009). Daarbij wordt gelet op de manier waarop de pedagogisch medewerker met individuele

¹ Dit onderzoek werd uitgevoerd onder leiding van dr. Elly Singer en/of dr. Dorian de Haan, met medewerking van drs. Nienke Bekkema, dr. Danielle Heesbeen, drs. Anne-Greth van Hoogdalem, drs. Anke van Keulen en vele studenten pedagogiek van de UvA en ontwikkelingspsychologie UU. Het onderzoek werd mogelijk gemaakt door subsidies van de Stichting Kinderpostzegels en de Bernard van Leer Foundation.

kinderen omgaat. Begrippen als sensitieve responsiviteit vinden hun oorsprong in onderzoek naar de moeder-kindrelatie (Singer, 1992), maar in de groep is het sociale netwerk complexer. Ahnert en anderen (2006) vonden in een meta-analyse van vele onderzoeken naar emotionele veiligheid van jonge kinderen in dagverblijven dat de manier waarop de groep door de pedagogisch medewerkers wordt begeleid van grotere invloed is dan hun sensitieve responsiviteit. Kernan & Singer (2011) stellen daarom het volgende schema voor:



Figuur 1 Invloed van relaties op welbevinden van kinderen in groepsverband

Bron: Kernan & Singer, 2011

In het hier volgende gaan we in op verschillende aspecten van groepsmanagement en het steunen van de relaties tussen kinderen.

Er zijn voor de kinderen

Volgens de gehechtheidtheorie zijn twee zaken belangrijk: sensitieve responsiviteit en beschikbaarheid (Bowlby, 1969). Beschikbaarheid gaat over het gevoel van het kind dat de opvoeder er is als het nodig is. Jonge kinderen hebben nabijheid nodig en met het ouder worden bewegen ze zich van de opvoeder vandaan en door vragend te kijken zoeken ze emotionele bevestiging (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). In de NCKO-monitor (2009) wordt de nadruk gelegd op de sensitieve responsiviteit en blijft de beschikbaarheid onderbelicht. Pedagogisch medewerkers lopen vaak rond om alles te overzien en op ieder kind te reageren als dat nodig

is, wat hun beschikbaarheid verlaagt. Als de pedagogisch medewerker daarentegen in een bepaalde speelhoek blijft, wordt de controle omgedraaid. Dan bepaalt het kind de afstand en loopt het kind naar de pedagogisch medewerker toe als hij of zij haar nodig heeft. Bovendien blijkt de rustige aanwezigheid van de pedagogisch medewerker op een speelplek het spel te verrijken (Van Schijndel e.a., 2010), terwijl rondlopen samenhangt met controlerend taalgebruik van de pedagogisch medewerker (Dickinson, 1991). Verder onderzoek is nodig om na te gaan of het vergroten van de beschikbaarheid de kinderen rust geeft en leidt tot minder conflictjes en zwerfgedrag.

Dagritmes, routines en rituelen

Pedagogisch medewerkers proberen om de groep voor de kinderen overzichtelijk en begrijpelijk te maken. Terecht wordt in de NCKO-monitor (2009) gesproken van het belang van structuur, goede indeling en inrichting van de ruimte, en regels en grenzen stellen. Hieraan moet worden toegevoegd: het werken met dagritmes, routines en rituelen. Uit onderzoek blijkt dat jonge kinderen sociale situaties vooral begrijpen door het herkennen van gedragspatronen (Stern, 1995). Het dagelijkse samenleven is gebaseerd op psychofysiologische cycli (voeden, laten slapen), herhalingen zijn de regel. Als een kind een gedragspatroon weet, kan het anticiperen en ermee spelen. Corsaro (2004) laat zien dat jonge kinderen in een groep zelf ook samen routines en rituelen creëren. Ruimte voor variaties op basispatronen biedt het kind uitdaging om te improviseren en houdt het spel spannend. Dagritmes, rituelen, kringspelletjes, routines behoren dan ook tot de klassieke pedagogische middelen in kindercentra en het kleuteronderwijs (Post & Hohmann, 2000; Singer & Kleerekoper, 2009). Zij vormen de basis, waardoor het grenzen stellen tot een minimum beperkt blijft.

Interacties als dans en muziek

Uit microanalyses van interacties van baby's met hun opvoeders en speelkameraadjes blijkt dat hun communicatie gebaseerd is op ritmes; er is 'synchronie'. De baby, de opvoeder of het andere kind maken om beurten bewegingen en geluidjes, die qua ritme het karakter hebben van een 'emotionele dans' (Malloch & Trevarthen, 2010). Door het ritme of de 'beat' kunnen pasgeboren baby's al anticiperen op wat hun ouder gaat doen of 'zeggen'. Samen bouwen kind

en opvoeder of speelkameraadje ritmes op van beurt nemen en vraag-en-antwoord.² Volgens Stern (1995) en Malloch & Trevarthen (2010) vormt de gezamenlijke muzikale non-verbale communicatie de grondslag van de menselijke ervaring van verbondenheid en wederzijds begrip.

Deze inzichten hebben ons begrip van de interacties tussen pedagogisch medewerkers en de kinderen verrijkt. De metafoor van dans en muziek richt de aandacht op het gezamenlijke of de ‘co-constructie’ tijdens de communicatie, in plaats van de eenzijdige aandacht op de pedagogisch medewerker. Het kind heeft een actieve rol, de communicatie ‘stroomt’ als pedagogisch medewerker en kind op elkaar zijn ingespeeld. Howes (2011) wijst erop dat kinderen voordat ze op het dagverblijf komen al vertrouwd zijn geraakt met culturele en intieme omgangsvormen in het gezin. Op het dagverblijf moeten pedagogisch medewerkers en kinderen dergelijke gezamenlijke patronen opnieuw ontwikkelen en verdiepen. Daarvoor is herhaald contact en continuïteit in de relaties tussen kinderen en pedagogisch medewerkers onontbeerlijk. Uit onderzoek blijkt dat vertrouwde muziek, zingen en wiegen of dansen het ontstaan van gezamenlijke patronen steunt (Bradley, 2010). Door vertrouwd contact met de ouders weten pedagogisch medewerkers meer van het kind en gaan de interacties ‘stromen’ (Dickinson, 1991).

Imitatie: de taal van preverbale kinderen

Baby's zijn gepredisponeerd om hun aandacht te richten op bewegingen die overeenkomen met hun eigen bewegingen. Dus als het kind toevallig lacht, en de pedagogisch medewerker imiteert dat lachen, trekt dat de aandacht van het kind en versterkt dat het lachen. Meltzoff (2005) noemt dat de ‘Like me’-hypothese. Het imitatieonderzoek heeft een nieuwe impuls gekregen door de neuropsychologische ontdekking van de zogeheten ‘spiegelneuron’: als kinderen of volwassenen kijken naar de beweging van iemand anders, wordt hetzelfde deel van de hersens geactiveerd als wanneer ze zelf die beweging zouden maken. Mensen zijn open systemen en op neurologisch niveau met elkaar verbonden. Kinderen en volwassenen leren door te kijken en imiteren. Zo ontstaat ook een emotionele band: herkenning en erkenning door wederkerige imitatie.

Imiteren is een actief proces (Parker-Rees, 2007). Kinderen kunnen alleen imiteren binnen

2 Zie voor een prachtig voorbeeld op YouTube: ‘Talking Twin Babies’. Op deze video ‘praat’ een tweeling non-verbaal gesticulerend en door praatgeluiden te maken; het geheel heeft het karakter van een opera.

hun cognitieve en fysieke bereik. Daarom zijn leeftijdgenootjes zo aantrekkelijk. Die hebben plezier in hetzelfde en dagen elkaar uit. Jonge kinderen communiceren door elkaar afwisselend te imiteren, nieuwe initiatieven te nemen en te kijken of de ander hen imiteert (Verba, 1994). Dreumesen rennen achter elkaar aan of maken samen ‘rare’ geluidjes en bewegingen. Voor het ontstaan van imitatiespelletjes zijn herhaling en kleine speelse variaties belangrijk. Door de herhaling ontstaan patronen waarop het kind kan anticiperen; door de variaties ontstaan verrassing, creativiteit en uitdaging. Ook kinderhumor is gebaseerd op bekende patronen. Ze lachen om wat het verwachtingspatroon doorbreekt: rare geluidjes maken, bouw-sels omgooien, dingen doen die niet mogen (Singer & De Haan, 2007). Pedagogisch medewerkers kunnen kinderen helpen door imitatiespelletjes te doen: treintje spelen, kiekeboe, verstoppertje, kringliedjes.

Improviserend samenspel

Het samenspel van jonge kinderen is fragiel. Tweejarigen spelen veelal alleen of spelen in elkaars buurt ongeveer hetzelfde spel (parallelspeel). Echt samenspel met een afgesproken doel, plan of regels komt bij 2- en 3-jarigen minder voor; de kinderen improviseren (DeZutter, 2007). Ze spreken niet af “we gaan een treinrails bouwen”, maar één kind ziet een ander met rails, gaat meedoen, en brengt zijn of haar eigen verhaallijn in, die de ander overneemt of niet. Ze reageren associatief op elkaar. Iedere volgende stap in de interactie is afhankelijk van de voorgaande, en niet afhankelijk van een plan. Het samenspel is daardoor sterk bepaald door de concrete situatie en bekendheid met vertrouwde handelingspatronen. Ook hier gaat het om de balans tussen herhalen en vertrouwde patronen en variaties daarop om het spel spannend en interessant te houden (Malloch & Trevarthen, 2010).

Naarmate kinderen elkaar langer kennen en routines of rituelen delen, zoals broertjes en zusjes of vriendjes, wordt langer durend en complexer samenspel mogelijk. De kinderen ontdekken ook hun macht. Ze nemen de leiding bij spelinitiatieven en ze experimenteren. Zoals een 3-jarig meisje dat stiekem onder tafel tegen de benen van een jongetje schopte en met een uitgestreken gezicht toekeek hoe dat jongetje terecht werd gewezen omdat hij zo hard schreeuwde. Bij jonge kinderen speelt de non-verbale communicatie de hoofdrol. Maar ze gebruiken ook taal in combinatie met wijzen (*die*), als argument (*diehaddik*), als compromisvoorstel (*nog 1 rondje*) of om de relatie te versterken (*jij bent toch mijn vriend?*) (De Haan & Singer, 2003).

In ons onderzoek vonden we dat kinderen tijdens vrij spel 46% van de tijd alleen spelen, 27% parallel en 27% improviserend samen. De jongere kinderen speelden iets meer parallel en de oudere speelden meer samen. De pedagogisch medewerkers waren het meest actief betrokken bij parallel spel: 40% van de tijd dat een kind parallel speelde. Bij samenspel waren de pedagogisch medewerkers het minst betrokken (6% van de tijd dat het kind samenspeelde).



Figuur 2 Betrokkenheid pedagogisch medewerkers bij verschillende spelvormen

Conflicten en moreel leren

In de groep leren kinderen spelenderwijs sociale regels en leren zij elkaar aanvoelen. Ze leren dat je door storend gedrag je speelkameraadje kwijt raakt. Ze leren om speelgoed te delen, om afwijzingen te accepteren en om rekening met anderen te houden. Conflicten van jonge kinderen duren gemiddeld kort (20 seconden). In ons onderzoek vonden we relatief veel conflicten vergeleken met buitenlands onderzoek (Rourou e.a., 2006). Gemiddeld had ieder

kind per uur 5 irritaties, 6 meningsverschillen en 1 ruzie. De meeste conflicten gingen over elkaar storen en irriteren (50%); speelgoed (45%); niet mee mogen spelen (16%) en over de inhoud van het spel (12%).

Jonge kinderen beschikken over een scala aan conflictstrategieën, zoals slaan, duwen en afpakken. Maar ze gebruiken ook prosociale strategieën zoals vragen stellen, argumenteren, glimlachen en compromissen aanbieden. De meeste conflicten losten de kinderen zelf op. In 20% van de conflicten intervenieerde een pedagogisch medewerker en in 17% een ander kind. Hoe ernstiger het conflict, hoe duidelijker de kinderen richting pedagogisch medewerkers keken voor hulp. Die intervenieerden in 74% van de ruzies (Van Hoogdalem e.a., 2008). Interventie door een pedagogisch medewerker leidde in ons onderzoek niet vaker tot samenspel na een conflict (De Haan & Singer, 2010; Singer & De Haan, 2006). De kinderen in de nabijheid van ruziënde kinderen keken vaak intens en geëmotioneerd toe. Daar ligt een enorme kans voor pedagogisch medewerkers om kinderen te helpen elkaar te begrijpen en om goede oplossingen te vinden. Maar de pedagogisch medewerkers in ons onderzoek maakten van die kansen zelden gebruik.

Vriendschap

Kinderen van 2 of 3 jaar hebben al vrienden (Howes & Ritchie, 2002; Singer & De Haan, 2006; Cranley Gallagher e.a., 2007). Vrienden spelen graag samen en vertonen ook meer positief sociaal gedrag tegenover elkaar dan tegenover niet-vrienden. In ons onderzoek vonden we een duidelijke samenhang tussen veel samen spelen, elkaar helpen, elkaars emoties begrijpen, imitatie en initiatieven naar elkaar nemen (Singer e.a., submitted). Vriendschap heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van jonge kinderen, ook op langere termijn. Vrienden vertonen complexer samenspel, zijn sociaal vaardiger, en steunen elkaar emotioneel, bijvoorbeeld bij de overgang naar een nieuwe groep (Howes & Ritchie, 2002). In ons onderzoek had 43% van de 2- en 3-jarigen een of meer vrienden. Dit is lager dan de 57% tot 70% die in buitenlands onderzoek is gevonden (Roopnarine & Field, 1984; Howes, 1988). Niet alle vriendschappen in ons onderzoek waren probleemloos. Een derde van de vriendschappen was ambivalent. Eén kind werd dan regelmatig afgewezen door de ander, bijvoorbeeld als er een aantrekkelijker alternatief was.

Kinderen zijn vaker bevriend naarmate ze minder in leeftijd verschillen en ze hebben een lichte voorkeur voor de eigen sekse. Dit komt overeen met de eerder genoemde 'Like me'-

hypothese. Een voorkeur voor dezelfde etnische achtergrond hebben we niet gevonden (Van Hoogdalem e.a., submitted). De voorkeur voor gelijke sekse hing samen met spelvoorkeur. Jongenstweetallen speelden vaker met auto's dan meisjestweetallen (respectievelijk 18% en 0%; en meisjestweetallen vaker in de huishoudhoek dan jongenstweetallen (respectievelijk 10% en 4%).

De stabiliteit in de groep bleek ook van invloed. Tweetallen die vaker op dezelfde dag kwamen, bleken in 7 van de 8 groepen die we bestudeerden, significant vaker bevriend. In één groep was dat niet het geval. In die groep waren er twee subgroepen van jongens die veel heftige conflicten hadden.

De rol van pedagogisch medewerkers in samenspel van kinderen

Pedagogisch medewerkers kunnen op veel manieren het samenspel beïnvloeden door een goede sfeer in de groep te creëren. Door de indeling en inrichting van de ruimte; beschikbaarheid; dagritmes, routines en rituelen; muziek, dans en synchrone communicatie; samenwerken met ouders. Kinderen die zich veilig voelen, spelen beter samen met andere kinderen (Howes, 2011); daar kunnen pedagogisch medewerkers aan bijdragen door synchrone communicatie, door sensitief reageren, imiteren, herhalen en variëren, en grappjes maken. Maar de manier waarop pedagogisch medewerkers direct steunend zijn voor samenspelende kinderen is minder duidelijk.

In ons onderzoek vonden we dat de nabijheid van pedagogisch medewerkers de kans op parallel spel doet toenemen. Een pedagogisch medewerker die in de zandbak zit en af en toe impulsen geeft, verhoogt de complexiteit van het spel (Van Schijndel e.a., 2010). Maar we vonden geen samenhang tussen betrokkenheid van de pedagogisch medewerker en de kans dat kinderen samenspelen. In verschillende onderzoeken wordt zelfs een negatieve samenhang gevonden tussen de actieve betrokkenheid van de pedagogisch medewerker en samenspel van kinderen (Kontos e.a., 2002; Harper & McCluskey, 2003). Bemoeienis van de pedagogisch medewerker lijkt zelfs het samenspel te verstoren. Uit een Zweeds onderzoek blijkt dat jonge kinderen zelden aan pedagogisch medewerkers vragen om mee te spelen (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Misschien zijn pedagogisch medewerkers ongewild te dominant en sluiten ze niet goed aan bij de kinderen. In ons onderzoek vonden wij bijvoorbeeld dat zij bij conflicten regelmatig het verkeerde kind de schuld gaven (Singer & De Haan, 2006). Misschien is het samenspel van 2- en 3-jarigen nog te fragiel door het improviserende karakter

om iets te hebben aan bemoeienis van een ‘machtige buitenstaander’. Op dit gebied is nog veel observatie- en praktijkgericht onderzoek nodig.

Tot slot

Jonge kinderen gedijen in een sociale omgeving van warmte en vertrouwen tussen kinderen, pedagogisch medewerkers en ouders. Ze hebben een balans nodig van vertrouwde gedragspatronen en ruimte voor initiatieven, variatie en improvisatie. Zo’n leefgemeenschap ontstaat als mensen elkaar kennen en in elkaar investeren. Op dit punt kan er nog veel worden verbeterd. Er is weinig continuïteit van kinderen en pedagogisch medewerkers in de groepen. In ons onderzoek kwamen twee kinderen gemiddeld niet vaker dan 1,5 dag per week op dezelfde dag. Per groep waren gemiddeld 30 kinderen geplaatst. We bestudeerden de kindergroepen twee maal met een tussenperiode van 5 maanden. Na 5 maanden bleek slechts 29% van de onderzochte tweetallen nog op dezelfde dagen te komen, en slechts 11% van de bevriende tweetallen (Van Hoogdalem e.a., submitted). Tijdens de onderzoeksperiode van 3 maanden kwamen de kinderen in hun groep gemiddeld 9 pedagogisch medewerkers tegen: 4 vaste krachten en 5 invallers. De sfeer en de structuur in de groep was na 5 maanden totaal anders. Wellicht kan instabiliteit van de groep worden opgevangen door een goed pedagogisch beleid. Daarvoor is meer praktijkgericht onderzoek nodig: naar de rol van pedagogisch medewerkers in het ontstaan van het sociale weefsel van synchrone communicatie, rituelen, routines en ritmes waarin kinderen zich veilig voelen, uitgedaagd worden, onderzoeken en improviseren.

Bronnen

Ahnert, L., Pinquart, M., en Lamb, M.E. (2006). Security of children’s relationships with non-parental care providers: a meta-analysis. *Child Development*, 74, p. 664-679.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1 Attachment*. New York: Basic books.

Bradley, B. (2010). Early trios: patterns of sound and movement in the genesis of meaning between infants. In: S. Malloch en C. Trevarthen, *Communicative musicality*, p. 263-280. Oxford: University Press.

Cranley Gallagher, K., Dadisman, K., Farmer, T.W., Huss, L., en Hutchins, B.C. (2007). Social dynamics of early childhood classrooms: considerations and implications for teachers. In: B. Spodek en O.N. Saracho (red.), *Contemporary Perspectives on Research in Early Childhood Social learning*, p. 17-48. Charlotte NC: Information Age Publishers.

Corsaro, W. (2004). *The sociology of childhood, 2nd edition*. Thousand Oaks, C.A.: Pine Forge Press.

DeZutter, S. (2007). Play as group improvisation: a social semiotic, multimodal perspective on play and literacy. In: B. Spodek en O.N. Saracho (red.), *Contemporary Perspectives on Research in Early Childhood Social learning*, p. 217-242. Charlotte NC: Information Age Publishers.

Dickinson, D. (1991). Teacher agenda and setting: constraints on conversation in preschools. In: A. McCabe en C. Peterson (red.), *Developing narrative structure*, p. 255-301. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Haan, D. de, en Singer, E. (2010). The role of language in young children's adaptive modifying strategies during peer conflicts. *First Language*, 30, p. 421-440.

Haan, D. de, en Singer, E. (2003). 'Use your words'. The teacher's role in the transition from nonverbal to verbal strategies of conflict resolution. *Journal of Early Childhood Research*, 1, p. 95-109.

Harper, L.W. en McCluskey, K.S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, p. 163-184.

Hoogdaem, A. van, Singer, E., Streck, L., en Bekkema, N. (2008). Young children who intervene in peer conflicts in multicultural child care centers. *Behavior*, 145, p. 1653-1670.

Hoogdalem, A. van, Singer, E., Wijngaards, L., en Heesbeen, D. (submitted). *The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in Dutch day care centers.*

Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. In: M. Kernan en E. Singer (red.), *Peer relationships in early childhood education and care*, p. 15-26. Abington: Routledge.

Howes, C. (1988). Peer interaction in young children. *Monographs of the Society for the Research in Child Development*, 53, p. 1-78.

Howes, C., en Ritchie, S. (2002). *A matter of trust. Connecting teachers and learners in the early childhood classroom.* New York/ London: Teachers College Press.

Kernan, M., en Singer, E. (red.) (2011). *Peer relationships in early childhood education and care.* Abington: Routledge.

Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S. en Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, p. 239–258.

Kruif, R.E.L. de, Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deyoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C., en Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008.* Amsterdam: NCOK.

Leseman, P. (2011). *Lezing op seminar Child Care and Diversity, Child Care International, Driebergen, 23 maart 2011.*

Malloch, S., en Trevarthen, C. (red.) (2010). *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship.* Oxford: Oxford University Press.

Meltzoff, A.N. (2005). Imitation and other minds: the 'Like me' hypothesis. In: S. Hurley en N. Chater (red.). *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science*, 2, p. 75-77. Cambridge, MA: MIT Press.

NCKO-Kwaliteitsmonitor (2009). Amsterdam: SWP.

Parker-Rees, R. (2007). Liking to be liked. Imitation, familiarity and pedagogy in the first years of life. *Early years*, 27, p. 3-17.

Post, J., en Hohmann, M. (2000). *Tender care and early learning*. Ypsilanti: High/Scope Press.

Pramling Samuelsson, I., en Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education and Research Association Journal (EECERAJ)*, 17, p. 77-94.

Roopnarine, J.L. en Field, T.M. (1984). Play interactions of friends and acquaintances in nursery school. In: T. Field, J.L. Roopnarine en M. Segal (red.). *Friendships in normal and handicapped children*, p. 89-98. Norwood, NJ: Ablex.

Rourou, A., Singer, E., Bekkema, N., en Haan, D. de (2006). Cultural perspectives on peer conflicts in multicultural Dutch child care centres. *European Early Childhood Education and Research Association Journal (EECERAJ)*, 14, p. 35-55.

Schijndel, T. van, Singer, E., en Raymakers, M.E.J. (2010). The effect of a science program on young preschool children's exploratory behavior. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, p. 603-617.

Singer, E. (1992). *Child care and the psychology of development*. London: Routledge.

Singer, E., en Haan, D. de (2006). *Kijken, kijken, kijken. Samen spelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.

Singer, E., en Haan, D. de (2007). Social life of young children. Co-construction of shared meanings and togetherness, humor, and conflicts in child care centers. In: B. Spodek en O.N. Saracho (red.). *Contemporary Perspectives on Research in Early Childhood Social learning*, p. 309-332. Charlotte NC: Information Age Publishers.

Singer, E., en Haan D. de (2011). Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. In: M. Kernan en E. Singer (red.). *Peer relationships in early childhood education and care*, p. 88-102. Abington: Routledge.

Singer, E., Hoogdalem, A., Eek, A., en Heesbeen, D. (submitted). *Friendship in Young children: construction of a behavioral sociometric method*.

Singer, E., en Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Reed Gezondheidszorg.

Stern (1995). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

Verba, M. (1994). The beginnings of peer collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, p. 125-139.



Peuters maken kennis met lezen en schrijven

Dr. Marjolein Deunk • RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

Peuters kunnen over het algemeen nog niet lezen en schrijven. Dat hoeven ze ook nog niet te kunnen, want het officiële lees- en schrijfonderwijs begint pas in groep 3 van de basisschool, met een aanloopje in groep 1 en 2. Het is wél belangrijk om jonge kinderen alvast voor te bereiden op het latere lezen en schrijven. Dit kan gedaan worden door kinderen te laten ontdekken hoe belangrijk lezen en schrijven is in de volwassen wereld en hoe leuk en vooral handig het is om deze vaardigheid zelf onder de knie te hebben. Peuterspeelzalen en de kinderopvang kunnen een belangrijke rol spelen in deze voorbereiding.

Ontluikende geletterdheid in de VVE

Jonge kinderen leren door wat ze meemaken in hun omgeving, niet alleen thuis, maar ook in de peuterspeelzaal of de kinderopvang. Door programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) wordt geprobeerd om deze omgeving zo leerzaam en stimulerend mogelijk te maken voor kinderen. Een van de belangrijkste doelen van VVE is het stimuleren van de taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid, en daarmee het voorbereiden op de basisschool. Ontluikende geletterdheid is een voorbereiding op het latere lezen en schrijven (Bus, 1995; Teale & Sulzby, 1986). Het is belangrijk dat jonge kinderen zich bewust worden van het bestaan van geschreven tekst, de vorm die geschreven tekst aan kan nemen en van het gebruik en het nut van lezen en schrijven. Kinderen moeten leren dat lezen en schrijven belangrijk is in de volwassen wereld en dat het heel handig is om te communiceren via het geschreven woord. Kinderen die al veel kennis hebben over boeken, lezen en schrijven, zullen eerder de wens hebben om zelf te kunnen lezen en schrijven, het nut hiervan inzien, en zullen deze vaardigheden later dus ook makkelijker aanleren.

Peuters komen op verschillende manieren in aanraking met boeken en tekst (Duke & Purcell-Gates, 2003). Het voorlezen van (prenten)boeken is waarschijnlijk de meest bekende en meest voorkomende manier. Een extra voordeel van voorlezen is dat kinderen via boeken ook in aanraking kunnen komen met nieuwe onderwerpen en werelden en dat ze woorden en zinnen kunnen horen die ze normaal in het dagelijks leven niet zo snel tegenkomen. Om kinderen

thuis ook met boeken en voorlezen in aanraking te laten komen, kan de peuterspeelzaal of de kinderopvang een boekenuitleen organiseren, in samenwerking met de bibliotheek. Boeken en voorlezen zijn dus belangrijk om jonge kinderen voor te bereiden op het latere lezen en schrijven. Er zijn echter ook andere, aanvullende manieren om hier aandacht aan te besteden.

Spontane interesse voor lezen en schrijven

Bij ontluikende geletterdheid is het belangrijk dat het kind zelf het *nut* van lezen en schrijven in gaat zien. Dit gebeurt vooral als lezen en schrijven relevant worden voor het kind. Eigenlijk geldt voor iedereen dat het veel makkelijker is om iets nieuws te leren als die kennis en vaardigheden echt nodig zijn voor de activiteit waar je al mee bezig was. Zo leer je bijvoorbeeld een computerspelletje meestal niet door het bijbehorende informatieboekje te lezen, maar door gewoon te beginnen en gaandeweg meer functies binnen het spel te ontdekken, op het moment dat je ze nodig hebt (Gee, 2007). Om duidelijk te maken hoe dit werkt voor ontluikende geletterdheid, gaan we in de peuterspeelzaal op zoek naar momenten waarop een kind *zelf* de aandacht op geschreven tekst vestigt. Het gaat dan immers om momenten waarin het kind met iets bezig is en lezen of schrijven spontaan of terloops naar voren komt en dus onderdeel wordt van de bezigheid van het kind (Deunk, 2009).

Raoul van 3½ geeft hier een mooi voorbeeld van. Raoul zit met een paar klasgenootjes en leidster Diana aan tafel te kleuren. Tijdens deze activiteit benoemen leidster Diana en de kinderen regelmatig de kleuren van de verschillende potloden. Op een gegeven moment is Raoul echter niet geïnteresseerd in de kleur, maar in de tekst 'Hema' op het uiteinde van zijn potlood.

Raoul: Hm kleur

Melanie: Blauw!

Leidster: Ja daar heb je lichtblauw Melanie, goed zo ...

Raoul: Dit is nog een licht, kijk (*Raoul houdt zijn potlood omhoog*)

Raoul: Kijk! (*Raoul buigt zich naar de leidster*)

Raoul: Kijk! (*Raoul buigt zich nog dichter naar de leidster*)

(*De leidster kijkt naar Raouls potlood*)

Leidster: Dat is paars

Raoul: Kijk (*Raoul wijst de tekst op het potlood aan*)

Leidster: Ja daar staat - daar staat Hema

(*De leidster wijst ook de tekst op het potlood aan*)

Raoul: Hema?

Leidster: **Hema**

Raoul: Ja?

Leidster: Ja

Raoul: Heb e koch?

(*Raoul gaat weer verder met kleuren*)

In dit voorbeeld is mooi te zien hoe Raoul hard zijn best doet om de aandacht van de leidster te krijgen en deze ook nog te verschuiven van de kleur van het potlood naar de tekst op het potlood. Raoul vraagt tot drie keer toe aandacht voor zijn potlood voordat leidster Diana reageert. Leidster Diana gaat er in eerste instantie vanuit dat ze nog steeds aan het 'kleuren benoemen' zijn. Zij zegt dan ook tegen Raoul: "Dat is paars". Blijkbaar is dit niet wat Raoul wil weten. Hij houdt vol en wijst nu specifiek het woordje 'Hema' op het potlood aan. Leidster Diana leest vervolgens voor wat er staat. Dan volgt er een klein gesprekje over de tekst. Behalve een bevestiging van het woordje 'Hema', zegt Raoul iets waaruit blijkt dat hij ook betekenis verleent aan de tekst. Hij praat nog wat onduidelijk, maar we kunnen wel begrijpen dat hij zegt "heb gekocht?" en daarmee de link legt tussen het woordje 'Hema' en de winkel Hema, waar je potloden kunt kopen.

Dit voorbeeld lijkt misschien zo klein en onbelangrijk dat het moeilijk is voor te stellen dat dit een voorbereiding kan zijn op het latere lezen en schrijven. Toch zijn dit soort momenten belangrijk bij de ontluikende geletterdheid. Het punt is namelijk dat het kind zijn aandacht richt op tekst en zorgt dat hij de expertise van de leidster kan gebruiken om de 'code te ontcijferen'. We zien peuters vaker hun leidsters inschakelen om iets te lezen of te schrijven, zoals in het voorbeeld van Kirsten van 2½ jaar oud, Paula van bijna 4 en hun leidster Molly. Kirsten en een paar andere kinderen hebben tekeningen gemaakt. Leidster Molly heeft zojuist Kimberly's naam op haar tekening geschreven. Kirsten wil dit ook.

Leidster: Moet ik er nog wat opschrijven Kimberly? Ja?

Kirsten: Nee mijne!

Leidster: *(tegen Kimberly)* Wat zal ik er op schrijven dan? Wat zal ik er op schrijven?

Daar? Daar schrijven? En wat zal ik schrijven? Kimberly schrijven? Zodat iedereen weet dat ie van jou is?

(Kirsten roept 'mijn' tussendoor)

...

Kirsten: Mijne ook!

Leidster: *(tegen Kirsten)* Moet ik ook wat op die van jou schrijven?

... *(een ander kind vraagt iets aan de leidster tussendoor)*

Kirsten: Ik ook!

Leidster: Ook wat schrijven?

Ga ik hier schrijven

(Leidster schrijft Kirstens naam op haar papier. Kirsten kijkt mee)

Kirsten

Daar staat Kirsten

(Kirsten trekt het papier naar zich toe)

Paula: Staat daar! *(Paula wijst naar Kirstens papier)*

Leidster: Staat Kirsten

...

Paula: Heeft Kirsten dat zelf geschrijft?

Leidster: Heeft ze dat zelf geschreven?

Nee, heb ik gedaan

Kan Kirsten al zelf schrijven denk je?

(Paula en leidster schudden 'nee' met hun hoofd)

In het voorbeeld van Kirsten en Paula gebeuren een aantal interessante dingen. In eerste instantie is de leidster degene die voorstelt om Kimberly's naam op de tekening te schrijven. Nu wordt in schoolse situaties vrijwel altijd de naam geschreven op werkjes, tekeningen en later bijvoorbeeld op werkbladen en opstellen. Dit is een hele praktische manier om eigenaarschap aan te geven, zeker als er veel leerlingen zijn met een vergelijkbaar werkstuk. Voor

peuterleidsters is het dus handig om de naam van de kinderen op de tekeningen te schrijven, zodat deze later mee naar huis kunnen worden genomen. Leidsters kunnen dit even snel tussendoor doen, maar kunnen ook expliciet aandacht besteden aan het naam schrijven, zoals leidster Molly doet in het voorbeeld. Tussen neus en lippen door benadrukt ze ook nog het *nut* van het schrijven van een naam, door te zeggen “zodat iedereen weet dat ie van jou is”. Kirsten is heel standvastig in haar wens om leidster Molly ook iets voor haar te laten schrijven. De leidster gaat hier op in en markeert heel duidelijk wat ze doet: ze kondigt aan dat ze gaat schrijven (“ga ik hier schrijven”), ze zegt wat ze schrijft terwijl ze bezig is (“Kirsten”) en ze vat samen wat ze geschreven heeft (“Daar staat Kirsten”).

Het aardige is dat de interesse van andere kinderen gewekt kan worden doordat de leidster zoveel nadruk legt op het schrijven (Larson, 1999). In dit geval zien we dat gebeuren bij Paula. Paula zet net als Raoul de expertise van de leidster in om de tekst te ontcijferen, omdat ze zelf nog niet kan lezen. Vervolgens hebben zij en leidster Molly een kort gesprekje over het geschrevene. Uit het gesprekje blijkt dat Paula al weet dat schrijven een vaardigheid is die (nog) niet iedereen bezit. Dit besef kan bijdragen aan de wens om zelf ook te leren lezen en schrijven.

Het stimuleren van de spontane interesse

In bovenstaande voorbeelden zijn we steeds uitgegaan van de spontane interesse voor lezen of schrijven bij een kind. Het probleem is dat deze momenten van spontane interesse niet vaak voorkomen. Uit onderzoek blijkt dat individuele kinderen tijdens een ochtend of middag op de peuterspeelzaal slechts bij enkele momenten betrokken zijn waarbij lezen of schrijven een rol speelt en dan gaat het meestal om voorlezen (Deunk, 2009). Voorlezen is om allerlei redenen erg belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen, maar het zou goed zijn om de geletterde ervaringen van peuters aan te vullen met meer spontane momenten van lezen en schrijven. Peuterleidsters (en andere volwassenen) hoeven gelukkig niet af te wachten tot een kind spontaan interesse toont in lezen of schrijven. Zoals we zagen bij het voorbeeld van Kirsten en Paula kan de manier waarop de leidster expliciet praat over lezen en schrijven en de aandacht die ze eraan besteedt de nieuwsgierigheid van de kinderen prikkelen. Het is daarom belangrijk dat volwassenen zich aanwennen om iedere keer als ze zelf lezen of schrijven in het bijzijn van een kind dit te benoemen. Juist deze alledaagse lees- en schrijfactiviteiten maken kinderen bewust van het gebruik en het nut van geschreven taal en dit is erg belangrijk voor

de latere lees- en schrijfontwikkeling. In volwassen ogen ‘onopvallende’ geletterdheid zoals het schrijven van een naam op een tekening of de aanwezigheid van tekst in de omgeving (niet alleen op potloden, maar bijvoorbeeld ook op pakjes drinken of op een bedrukt T-shirt) is voor kinderen interessant. Kortom, door als volwassene expliciet stil te staan bij de eigen lees- en schrijfactiviteiten, hoe klein en vluchtig ook, kunnen jonge kinderen stapje voor stapje worden ingewijd in de alledaagse geletterde wereld en kan hun nieuwsgierigheid naar lezen en schrijven worden gewekt en versterkt.

Bronnen

Bus, A.G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam: Boom.

Deunk, M.I. (2009). *Discourse Practices in Preschool. Young Children's Participation in Everyday Classroom Activities*. Proefschrift: Rijksuniversiteit Groningen. Beschikbaar via: <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2009/m.i.deunk>.

Duke, N.K. en Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school. Bridging the known to the new. *The Reading Teacher*, 57(1), p. 30-37.

Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy (Revised and Updated Edition)*. New York: Palgrave Macmillan.

Larson, J. (1999). Analyzing Participation Frameworks in Kindergarten Writing Activity. The Role of Overhearer in Learning to Write. *Written Communication*, 16, p. 225-257.

Teale, W.H. en Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.





Waarom doen wij mee met VVE?

Drs. Liesbeth Schreuder • NEDERLANDS JEUGDINSTITUUT

De programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) kennen voor- en tegenstanders en dat geldt met name voor de voorschoolse component. De discussie is vaak verwarrend, omdat deze op verschillende niveaus wordt gevoerd. Soms gaat het over visies op hoe kinderen leren. En soms gaat het over de wijze waarop de VVE-programma's in kindercentra worden uitgevoerd. Intussen voeren de tegenstanders steeds meer een achterhoedegevecht. De opmars van VVE-programma's in peuterspeelzalen is al jaren bezig en neemt nu ook in kinderdagverblijven een grote vlucht (Beekhoven e.a., 2009). In dit artikel bekijken we of het nu goed of slecht is dat we allemaal meedoen met VVE. We betogen dat er vooral schijngevechten gevoerd worden en dat een betere pedagogische kwaliteit juist in zicht komt met behulp van VVE. Of dat ook leidt tot effecten op de ontwikkeling van de kinderen waarvoor het allemaal bedoeld was, dat moet wetenschappelijk onderzoek nog uitwijzen.

Wat heeft het kind nodig?

Visies op wat jonge kinderen nodig hebben voor hun ontwikkeling, worden vaak verschillend verwoord en lijken daardoor strijdig met elkaar. De een zegt dat een kind tussen 0 en 5 jaar de motor is van zijn eigen ontwikkeling. Dat hij – met andere woorden gezegd – zijn eigen leerproces vormgeeft en daarvoor de input gebruikt die hij in zijn omgeving vindt. Gerichte stimulans is in deze visie strijdig met de kinderlijke natuur. Het zou de natuurlijke nieuwsgierigheid doorkruisen en bergt het risico in zich dat kinderen dingen aangeboden krijgen waar ze nog niet aan toe zijn. Een VVE-programma wordt te aanbodgericht gevonden en wordt daarom afgewezen.

De ander benadrukt dat kinderen zich niet kunnen ontwikkelen zonder stimulans van de buitenwereld. En als die stimulans onvoldoende aanwezig is, dan gaat de ontwikkeling stagneren. Meestal wordt de taalontwikkeling als voorbeeld gegeven. Kinderen leren de taal niet als er niet met hen gesproken wordt. Een VVE-programma is in die opvatting juist een mogelijkheid om het kind meer stimulans te bieden voor zijn ontwikkeling en zo te behoeden voor een onderwijsachterstand die hij later nooit meer kan inhalen.

Deze visies worden vaak als strijdig met elkaar gezien en toch zijn ze beide waar. Het punt is dat men vaak verschillende situaties in het achterhoofd heeft om de stelling te verdedigen. Verdedigers van de eerste opvatting denken vooral aan een kind met stimulerende ouders en stimulerende, ervaren pedagogisch medewerkers. Dat kind krijgt volop gelegenheid om de wereld om zich heen te ontdekken en heeft VVE daarvoor niet nodig. Pleitbezorgers van de tweede visie zien een jong kind voor zich dat thuis het Nederlands alleen op de televisie hoort en op het kindercentrum pedagogisch medewerkers heeft met een weinig stimulerende houding. Voor dat kind kan VVE een belangrijk verschil maken, zeker als de ouders daarbij betrokken worden. De tweede groep heeft VVE nodig, de eerste groep niet. Toch bepleit ik VVE op alle kindercentra, dus voor alle kinderen. Ten eerste is dit om segregatie te voorkomen. Want bij een aanbod voor alleen de groep in een achterstandspositie moet je deze kinderen apart nemen, terwijl juist het samenspelen met kinderen met een wat hoger taal- of ontwikkelingsniveau voor hen zo stimulerend is. En ten tweede vanwege de kwaliteitsimpuls die van VVE uitgaat voor het werk van de pedagogisch medewerker.

Top-downinstructie of speelse stimulans?

Het tweede punt waarover de voor- en tegenstanders strijden, is over de VVE-methoden. Ook hier ontstaat vooral een schijndiscussie tussen voor- en tegenstanders, afhankelijk van het beeld dat zij van een VVE-programma schetsen. De tegenstanders zien vooral een lesmethode, waarbij de pedagogisch medewerker voor de hele groep tegelijk een thema introduceert en de kinderen nieuwe woordjes aanleert, zonder rekening te houden met het individuele ontwikkelingsniveau en de individuele behoeften van de kinderen. Zij vinden VVE te cognitief voor jonge kinderen. De voorstanders benadrukken juist dat een VVE-programma de brede ontwikkeling van kinderen stimuleert: sociaal-emotioneel, motorisch, creatief en cognitief. Zij zien ook een speelse aanpak voor zich, waarbij de kinderen zelf experimenteren en initiatieven mogen nemen.

Helaas kunnen beide partijen gelijk hebben. In oorsprong zijn de meeste VVE-programma's uit het goede hout gesneden: breed en speels. Dergelijke VVE-programma passen dan ook prima in het *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*, waarin een holistische benadering en experimenterende leerwijze van jonge kinderen centraal staan.

Maar ze worden niet altijd zo uitgevoerd als de bedoeling van de makers was. Voor een goede

uitvoering zijn pedagogische basisvaardigheden nodig: het scheppen van een veilige sfeer in de groep, gesprekken met kinderen voeren, het zien van ontwikkelingskansen en het inspelen op initiatieven en signalen van kinderen, enzovoort. In de kinderopvang ontbreekt het daaraan nogal eens, zo blijkt uit landelijk wetenschappelijk onderzoek (NCKO, 2011). En hoe het in peuterspeelzalen met deze basisvaardigheden is, weten we niet, omdat het daar niet is onderzocht.

De vraag is dus: wat moet eerst komen? Eerst de basisvaardigheden in orde en dan VVE? Of kan de kwaliteit van de basisvaardigheden misschien groter worden, juist door het uitvoeren van VVE?

De praktijk van VVE

Het Nederlands Jeugdinstituut deed het afgelopen jaar onderzoek in acht kinderdagverblijven waar veel van de kinderen tot de doelgroep van VVE behoren (Schreuder e.a., 2011). Hierbij zagen we veel goede pedagogisch medewerkers, maar er waren ook pedagogisch medewerkers die de basale pedagogische vaardigheden nog niet zo goed in de vingers hadden. Hoe werkt het VVE-programma in dat geval in de praktijk uit?

De pedagogisch medewerkers begonnen allemaal tussen 9.30 – 10.00 uur met de grotegroepsactiviteit: een kwartier samen bezig zijn in de grote groep of twee kleine groepen met de kleur rood of het thema regen, enzovoort. Sommige pedagogisch medewerkers konden daarna gedurende de dag op een natuurlijke manier terugkomen op het behandelde thema, maar voor anderen was het na de groepsactiviteit voorbij en gingen ze over op de gewone orde van de dag. Hier waren de geprogrammeerde groepsactiviteiten dus wel degelijk 'lesjes'. Echter ook die lesjes waren heel stimulerend om te doen, zowel voor de kinderen als voor de pedagogisch medewerker zelf. Het groepsprogramma was vaak een hoogtepunt in het dagprogramma. Ze vonden het leuk en stimulerend om deze activiteiten uit te voeren. En zij zagen ook voorde- ringen van de kinderen en praatten daar onderling veel over. *“De kinderen spreken zo mooi Nederlands, heel duidelijk. En ze gaan ook veel meer met je praten”,* vertelt de een. En de ander zegt: *“Vanochtend hoorde ik Laila in de poppenhoek zeggen ‘mmm, wat lekker’. En toen zei Leonardo: ‘eet smakelijk’. Dat hadden we net in de grote kring behandeld.”*

De pedagogisch medewerkers krijgen met het VVE-programma een duidelijke opdracht en verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de kinderen en dat bevalt hun goed. Ze krijgen meer oog voor de ontwikkeling van de kinderen en hun invloed daarop.

Belangrijk om te vermelden is dat ook de peuters veel plezier hadden in die groepsactiviteiten, althans vanaf de leeftijd van 2½ jaar. De peuters holden enthousiast naar de kring of de tafel en waren leergierig, geconcentreerd en enthousiast bezig met hun taak. Ze waren zowel op hun eigen taak als op elkaars werk betrokken. Ze leken zo'n groepstaak vaak stimulerender te vinden dan het veel ongestructureerdere vrije spelen na de groepsactiviteit. Er sprak een honger uit naar kennis en een behoefte aan structuur. Kortom: het waren soms lesjes, maar dat pakte niet slecht uit voor kinderen die thuis waarschijnlijk weinig stimulans krijgen.

Conclusie: VVE is een stimulans voor de pedagogische benadering

Heeft een goede professional een methode of voorgeschreven programma nodig? Een goede professional kan zonder zo'n programma prima de ontwikkeling van peuters bevorderen door met de peuters te praten over wat hen bezighoudt, door geschikte en gevarieerde spelmaterialen neer te zetten en in te spelen op eigen spelideeën van de peuters. Als die basisvaardigheden voldoende zijn, komt het met de stimulans wel in orde. Ik zou echter niet weten waarom we die goede professional het houvast van een goed VVE-programma moeten ontfeggen. Waarom haar dwingen om alles uit het hoofd te doen of uit haar tenen te halen? Een pedagogisch medewerker mag best net als de leerkracht op de basisschool over goed programma-materiaal en een goede programmaopbouw beschikken.

En hoe zit het bij gebruik door slechte of onervaren professionals? Kunnen zij het VVE-programma zoals bedoeld gebruiken, of gaan ze zich te veel op dat programma richten zonder zich door initiatieven van kinderen te laten leiden? In ons onderzoek zagen we dat professionals een ontwikkelingsgerichte houding krijgen van het gebruik van zo'n VVE-programma. We vermoeden daarom dat het gebruik hen zal helpen en motiveren om betere pedagogisch medewerkers te worden. Daarom durven wij te stellen dat VVE-programma's een belangrijke kwaliteitsimpuls voor de kinderopvang kunnen betekenen.

En het effect op de kinderen?

Of een VVE-programma ook het beoogde effect op de kinderen heeft, is vooralsnog de vraag. In wetenschappelijke onderzoeken is dit voor Nederland niet aangetoond. Alle ontwikkelaars van VVE-programma's benadrukken dat hun programma alleen een positief effect heeft op kinderen met een (taal)achterstand als het precies zo wordt uitgevoerd als voorgeschreven is. En daaraan schort het nog in Nederland. Dat geldt niet alleen voor de basale pedagogische

vaardigheden, maar ook voor de structurele voorwaarden (zie kader). Mijn optimistische stelling is dat door het gebruik van VVE een kwaliteitsimpuls kan optreden in de kinderdagverblijven, waardoor op de lange termijn wellicht toch de beoogde effecten voor de kinderen worden behaald. Wetenschappelijk onderzoek gaat dat hopelijk aantonen.

Twaalf structurele voorwaarden voor effectieve VVE

1. Extra aandacht voor de doelgroep (kinderen met risico op taalachterstand)
2. Ouders betrekken
3. Uitvoering van het hele programma
4. Ten minste vier dagdelen per week
5. Voldoende tijd per dag
6. Stabiele (vaste) groepen
7. Eén pedagogisch medewerker per 8 peuters
8. SPW-3-opleiding
9. Specifieke scholing in de uitvoering van het VVE-programma
10. Voldoende voorbereiding(stijd) voor inrichting en klaarmaken materialen
11. Doorgaande lijn met basisschool
12. Aandacht voor borging

(Bron: Schreuder e.a., 2011)

Bronnen

Beekhoven, S., Jepma, IJ., Kooiman, P. en Vegt, A.L. van der (2009). *Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie VVE*. Utrecht: Sardes.

Doolaard, S. en Leseman, P.P.M. (2009). *Versterking van het fundament*. Groningen/Utrecht: GION.

NCKO (2011). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen. Een longitudinale studie*. Amsterdam: NCKO.

Schreuder, L., Gemmeke, M. en Schonewille, J. (2011). *Wij doen mee met VVE. Ervaringen van kinderdagverblijven in Amsterdam Zuidoost*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Singer, E. en Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Amsterdam: Elsevier gezondheidszorg.





Kwaliteit ontwikkelen en vasthouden

Inhoudelijk management in de voor- en vroegschoolse educatie

Drs. Hans Cohen de Lara • SARDES

Voor- en vroegschoolse educatie werkt! Althans, als de kwaliteit van het aanbod goed is. Publicaties over de positieve effecten van VVE op de schoolloopbaan en het maatschappelijk functioneren van kinderen benadrukken dat gunstige resultaten alleen maar optreden als de kwaliteit van de vroege ontwikkelingsstimulering hoog is (Chetty e.a., 2010; OECD, 2010; Cunha & Heckman, 2010; Vera Llanos, 2009). De laatste jaren investeert de Nederlandse overheid dan ook terecht veel in de deskundigheidsbevordering van VVE-professionals (via Vversterk). Want die moeten tenslotte die noodzakelijke kwaliteit leveren. Maar alle investeringen zullen pas optimaal renderen als de geschoolde leidsters en leerkrachten binnen hun instellingen steun en inspiratie krijgen om het geleerde in praktijk te brengen. Het management¹ van de instelling kan voor deze ondersteuning zorgen. Daarvoor is het wel nodig dat de manager functioneert als pedagogisch-didactisch leider: iemand die weet wat effectieve ontwikkelingsstimulering is, die de ontwikkelingen op dit terrein bijhoudt, en die een sfeer creëert waarin medewerkers het vanzelfsprekend vinden om te blijven schaven aan hun eigen stimuleringsaanpak. Over dit type managers gaat het artikel.

In het primair onderwijs is men er inmiddels van doordrongen dat een school met een sterk inhoudelijk leider betere resultaten boekt dan een school waar het management zich alleen bezighoudt met beheer en organisatie. De onderzoekers Creemers (1994) en Scheerens (1989) waren in Nederland de eersten die aantoonde dat het in de praktijk ook echt zo werkt. En inmiddels zijn er in binnen- en buitenland legio vernieuwingsprojecten die de onderwijskundig leider een centrale rol geven als aanjager van de vernieuwing. Een voorbeeld is het Amerikaanse *Collaborative Coaching and Learning* (Russo, 2004) dat de inspiratie leverde voor het in Nederland ontwikkelde project *Taal 100* (Gijssels e.a., 2010), een vernieuwingsproject voor de basisschool.

1 Locatiemanagers van peuterspeelzalen en kinderopvang en directies van basisscholen.

Ook binnen VVE komt er meer aandacht voor de positieve rol die de inhoudelijk leider kan spelen bij vernieuwingen. Steeds vaker wordt binnen die sector het management aangesproken in de rol van pedagogisch didactisch leider. Zo krijgen bij de invoering van sommige VVE-programma's naast de leidsters en de leerkrachten tegenwoordig ook de leidinggevendenden een training. Dat gebeurt uit zorg voor de borging van de vernieuwing.

In Nederland doet bijvoorbeeld Stichting de Meeuw dit bij de invoering van het programma *Ben ik in Beeld* (voor de kinderopvang). En in Amerika biedt de National Association for the Education of Young Children (NAEYC) een accreditatietraject aan waarin het management een centrale rol krijgt bij het versterken van het aanbod op hun *preschool*.

Het zijn dit soort voorbeelden waar we van kunnen leren, onder meer op de volgende drie punten:

- Wat zijn de kenmerken van inhoudelijk leiders in VVE?
- Hoe kunnen ze kwaliteit in hun instelling ontwikkelen en vasthouden?
- Welke kansen kunnen ze hierbij benutten en welke valkuilen moeten ze vermijden?

Kenmerken van inhoudelijk leiders

Een succesvol manager zorgt niet alleen voor een goede bedrijfsvoering en voor naleving van de regelgeving, maar creëert ook een omgeving met optimale zorg voor en stimulering van kinderen. Volgens de NAEYC zijn daar leiders voor nodig die hun teamleden in hun dagelijks werk kunnen ondersteunen, door ze te

- inspireren met informatie over het belang van het werk dat ze doen
- helpen bij het effectief uitvoeren van een programma
- coachen bij het gericht stimuleren van de kinderen
- helpen om speciale ontwikkelingsbehoeften bij kinderen te herkennen en daarop in te spelen.

Niet alle VVE-managers zullen hier zonder meer toe in staat zijn. Die situatie kan verbeteren door in managementtrainingen expliciet aandacht te besteden aan bovengenoemde taken. Een doelgerichte training kan duidelijk maken dat inhoudelijk management efficiënt te organiseren is en veel kan opleveren. Niet alleen voor de kwaliteit van opvang en stimulering van de kinderen, maar ook voor het plezier in het werk, zowel van de teamleden als van de manager zelf. De volgende voorbeelden illustreren dit.

Kwaliteit ontwikkelen én vasthouden

Wie op een willekeurige dag in Rotterdam het kinderdagverblijf KSH Pendrecht binnenloopt, kan aan een tafel in de gang een groepje leidsters aantreffen die samen met hun locatie-manager een video-opname bekijken die bij een van hen in de groep is gemaakt. Het valt op hoe vanzelfsprekend en ontspannen men daarbij opmerkingen maakt als: “Wat een goede introductie van dat prentenboek, de kinderen zitten op het puntje van hun stoel!” of “Bij het woord ‘overkant’ had je misschien nog wel wat duidelijker naar het plaatje kunnen wijzen, dat is voor veel kinderen toch nog een moeilijk woord, denk ik.” Iedereen kijkt geïnteresseerd naar de beelden en geeft elkaar complimenten en ook tips voor wat beter kan. Het is een voorbeeld van de manier waarop inhoudelijk management vorm kan krijgen. De manager van KSH Pendrecht heeft het bespreken van video-opnamen tot vaste activiteit in de weekplanning gemaakt, naar aanleiding van de training die ze kreeg bij de invoering van het programma *Ben ik in Beeld*. De videobesprekingen blijken een effectief instrument voor de manager te zijn om de leidsters in hun werk te inspireren.

Maar er zijn meer manieren voor een manager om aan kwaliteit te werken. In het meerjarige accreditatietraject van het Amerikaanse NAEYC leren *preschool*-managers bijvoorbeeld curriculumdoelen formuleren en periodiek sterkte-zwakteanalyses uitvoeren. Uiteindelijk is het NAEYC-traject erop gericht dat de *preschool* aan tien standaarden voldoet zoals: de kwaliteit van het curriculum, de professionaliteit van de medewerkers, de functionaliteit van de relatie met de ouders, en de effectiviteit van het management.²

Het meest opvallende kenmerk van dit accreditatietraject is misschien wel dat het management uitgebreide ondersteuning krijgt (zelfbeoordelingsinstrumenten, consultaties, trainingsbijeenkomsten, intervisie) om met het team te werken aan de kwaliteitsverbetering die uiteindelijk tot accreditatie moet leiden. De NAEYC voert tussentijdse audits uit om samen met het management een route uit te stippelen voor verdere verbeteringen.

Bij een bezoek aan het Baldwin Early Learning Center in Boston bleek dat deze procedure veel teweegbrengt in een instelling. In de woorden van de manager daar: “Het klimaat hier is veel professioneler geworden. De teamleden zijn meer geïnspireerd. Ze werken met veel plezier aan de best mogelijke aanpak in de groepen. En ieders aanpak wordt in grote openheid met elkaar besproken”.

2 Zie voor de volledige lijst standaarden: www.naeyc.org.

Ook Nederlandse instellingen zien steeds meer de waarde in van inhoudelijk leiding geven. Een voorbeeld hiervan is de manier waarop het management van KinderRijk (een organisatie voor kinderopvang in Amsterdam en omgeving) de NCKO-kwaliteitsmonitor inzet (Scheepers, 2010). Onder het motto ‘Goed kan altijd beter’ besloot men daar de monitor te gebruiken om de mogelijkheden voor kwaliteitsverbetering in kaart te brengen. Maar dat gebeurde pas nadat de managers grondig hadden besproken of het de tijdsinvestering wel waard was en vooral, of de monitor voldoende informatie zou opleveren om zinvolle verbeterplannen te maken. “En dat laatste is waar het allemaal om draait”, volgens Mariët van IJzendoorn, eindverantwoordelijke voor de pedagogische kwaliteit bij KinderRijk: “Met behulp van de resultaten kunnen we veel preciezer inzoomen op de inhoudelijke aansturing per groep, per vestiging of voor de hele organisatie.” Voor het management van KinderRijk bleek de monitor dus een goede prikkel om kwaliteitsverbetering weer eens uitdrukkelijk op de agenda te zetten.

Maar die kwaliteitsverbetering moet natuurlijk ook op de agenda *blijven*. Goed inhoudelijk management zorgt ervoor dat het team voortdurend werkt aan verbetering van de pedagogisch-didactische aanpak. Managers zullen hier het beste in slagen als ze hun kwaliteitszorg een vorm weten te geven die inspirerend is voor de teamleden en die niet te veel tijd kost. Om dit voor elkaar te krijgen, doen zich allerlei kansen voor. Maar er zijn ook valkuilen.

Kansen en valkuilen

Een kans die inhoudelijk managers met beide handen zouden moeten aangrijpen, is het inspireren van hun team met ‘het grote verhaal’. Er is inmiddels veel informatie beschikbaar over hoe belangrijk vroege ontwikkelingsstimulering is. Het zijn vooral de economen en hersenonderzoekers die laten zien hoe cruciaal het werk van VVE-professionals is voor de toekomstige kansen van jonge kinderen.³ Als managers erin slagen deze informatie op een overtuigende manier over het voetlicht te brengen, kan dit de beroepstrots van hun teamleden versterken. En die beroepstrots is een krachtige motor voor leidsters en leerkrachten om voortdurend de beste kwaliteit te leveren.

Managers kunnen voor het grote verhaal uit allerlei bronnen putten. Niet alleen de vakliteratuur staat er vol mee, ook kranten komen met prikkelende informatie. Het artikel *Kindjes let goed op: Leerling van een ervaren juf krijgt succesvolle carrière* (nrc.next, 17 november

3 Zie bijvoorbeeld de informatie op http://developingchild.harvard.edu/topics/science_of_early_childhood/.

2010) is hier een sprekend voorbeeld van. In dit artikel werd over het positieve effect van vroege stimulering (van 5-jarigen in dit geval) gerapporteerd door een groep economen van Harvard University. Dit soort signalen kunnen inhoudelijk managers uitstekend gebruiken om teamleden te motiveren.

Dat motiveren kan ook nog op andere manieren. Bijvoorbeeld door met een kwaliteitsanalyse iedereen weer eens te wijzen op de noodzaak om de kwaliteit hier en daar aan te scherpen. Een valkuil hierbij is wel dat het soms bij de analyse blijft en dat het management te weinig investeert in het realiseren van de noodzakelijke verbeteringen. Dan is de analyse natuurlijk zonde van de tijd en de energie, want *You cannot fatten a pig by weighing it*⁴.

Door deze uitdrukking goed in hun oren te knopen, kunnen managers zich behoeden voor wat misschien wel de grootste valkuil is bij kwaliteitszorg. Namelijk, dat de hele operatie leidt tot een administratief circus, waarbij de professionals van hun eigenlijke werk worden gehouden doordat zij administratie, checklists en evaluatieformulieren moeten bijhouden. Het is een risico dat ook ter sprake kwam bij een bezoek aan het NAEYC in Washington DC: “Bij onze consultatiegesprekken drukken we de managers altijd op het hart dat het bijhouden van evaluatieformulieren en dergelijke slechts een middel is en dat ze vooral energie moeten stoppen in het coachen van hun leerkrachten. Maar toch was er laatst nog een manager die het niet kon laten om zelf nog wat extra formulieren te ontwikkelen en te laten invullen.”

Voor die administratiezucht moeten we in Nederland natuurlijk ook waken. Analyses zijn nuttig, maar dan liefst wel in de vorm van *quick scans*, met weinig papieren rompslomp.

Inhoudelijk managers moeten zich concentreren op het uitdragen van een krachtige visie op zorg en ontwikkelingsstimulering en vooral veel tijd besteden aan het coachen van de medewerkers om die visie in praktijk te brengen.

Ondersteuning voor managers

Managers kunnen op verschillende manieren ondersteuning krijgen om hun inhoudelijke rol vorm te (leren) geven. Het scholingstraject voor leidinggevenden van *Ben ik in Beeld* is een voorbeeld. Het traject is recent uitgebreid met terugkombijeenkomsten waarin managers ervaringen uitwisselen over het borgen van de ingezette verbeteringen. En in het eerder genoemde

4 Een uitdrukking uit de Amerikaanse discussie over meten en testen in het onderwijs.

NAEYC-traject krijgen managers instrumenten in handen om de eigen kwaliteit periodiek in kaart te brengen en te borgen.

Op landelijk niveau heeft de aanstaande *Vversterk*-scholing⁵ een prima uitgangspositie om managers te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun inhoudelijk leiderschap. De managers die de scholing gaan volgen, geven namelijk in de meeste gevallen leiding aan leidsters en leerkrachten die al door *Vversterk* getraind zijn. Het gaat er nu om dat de managers vaardigheden en instrumenten krijgen om de ingezette verbeteringen verder uit te bouwen en te borgen. Hun inspanningen moeten ertoe leiden dat je op bezoek in de groepen onmiddellijk merkt dat de neuzen van de leidsters en de leerkrachten allemaal dezelfde, goede kant op wijzen. Pas als dat het geval is, kun je spreken van geslaagd pedagogisch didactisch leiderschap. Dit is beslist nog geen gemeengoed binnen VVE. Maar bovenstaande voorbeelden laten wel zien dat inhoudelijk leiderschap mogelijk is en dat sommige managers er al in slagen om dit in de praktijk goed vorm te geven. Dit moet voor meer managers mogelijk zijn. Er is echter op dat vlak nog veel werk te verzetten. Naast de scholing die ze soms al krijgen, verdienen managers vooral ondersteuning om hun inhoudelijk leiderschap binnen de eigen instelling ook echt waar te maken. Door hierin te investeren zou VVE een substantiële kwaliteitsimpuls kunnen krijgen.

Bronnen

Chetty, R., Friedman, J.N., Hilger, N., Saez, E., Whitmore Scanzanbach, D. en Yagan, D. (2010). *How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR*. NBER Working Paper No. 16381. Cambridge: National Bureau for Economic Research.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Cunha, F. en Heckman, J.J. (2010). *Investing in Our Young People*. NBER Working Paper No. 16201. Cambridge: National Bureau for Economic Research.

Gijssel, M., Westerbeek, K., Zouw, K. van der en Abell, O. (2010). *Taal 100. Interactief taalonderwijs op de basisschool*. Utrecht/Nijmegen: Sardes/Expertisecentrum Nederlands.

5 Zie www.vversterk.nl.

OECD (2010). Performance, socio-economic background and participation in pre-primary education. In: *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Volume II, p. 95-99.

Russo, A. (2004). *School Based Coaching*. Harvard Education Letter op:
<http://www.edletter.org/past/issues/2004-ja/coaching.html>.

Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. Den Haag: SVO.

Schepers, L. (2010). Meten is weten. Pilot NCKO-kwaliteitsmonitor bij KinderRijk. In: *Beleid Bestuur Management & Pedagogiek in de Kinderopvang*. Augustus/september, p. 21-23.

Vera Llanos, R. (2009). *Early Childhood Education and Care. An Economic Analysis*. Master Thesis in Economics and Social Sciences. Utrecht: Utrecht University.



Literaire competentie in de kleuterklas

Dr. Coosje van der Pol • TILBURG UNIVERSITY

Aandacht voor literaire aspecten van prentenboeken komt in het kleuteronderwijs zelden voor. Maar kleuters blijken prentenboeken ook te kunnen lezen op een manier die 'literair competent' genoemd kan worden.

“Bij kleuters draait het om de beleving” is een vaak gehoorde opvatting wanneer het gaat over het voorlezen van verhalen aan kinderen uit groep 1 en 2. Beleving is inderdaad belangrijk. Het kan zorgen voor betrokkenheid bij het verhaal, maakt dat kinderen openstaan voor de wereld van het verhaal en zelf kunnen invullen wat niet verteld wordt. Er is zoveel belangstelling voor het fenomeen beleving, dat men zelfs kan spreken van een belevingscultuur. In populaire cultuuruitingen voor kinderen gaat het vaak om beleven, om ervaren en meemaken, bij voorkeur op *interactieve* wijze. Denk bijvoorbeeld aan de bekende slagzin van Disney ‘Beleef een magisch avontuur’, de Efteling die zichzelf aanprijst als ‘Een sprookjesachtige belevenis’ of een reclameboodschap als ‘Beleef de avonturen van kabouter Plop op dvd’. Ook mensen die naar het theater gaan zijn volgens theaterproducenten meer en meer geïnteresseerd in het ondergaan van een ervaring, in het beleven van een voorstelling, dan in het aanschouwen van een verhaal. En we zien tevens dat musea steeds vaker installaties exposeren waar mensen doorheen kunnen wandelen om het kunstwerk (interactief) te beleven.

Behalve naar beleving gaat bij het voorlezen aan kleuters op school ook veel aandacht uit naar taalontwikkeling, vooral naar de woordenschat, naar sociale en emotionele ontwikkeling, en naar wereldoriëntatie. Doorgaans kiezen leerkrachten verhalen uit die aansluiten bij thema's zoals ‘op reis’, ‘het ziekenhuis’ of ‘muziek’. “Met prentenboeken kun je veel doen”, zeggen leerkrachten regelmatig. In deze visie is het kinderboek meestal een middel dat wordt ‘ingezet’ om een verder gelegen leerdoel te bereiken. Maar kinderliteratuur lezen *als literatuur* gebeurt in het kleuteronderwijs zelden. Meestal omdat men veronderstelt dat kleuters daar nog niet aan toe zijn, of dat een literaire leeswijze het plezier in verhalen kan bederven. Toch zijn er volop redenen waarom een literaire leeswijze óók voor kleuters belangrijk is en bovendien ook plezierig kan zijn.

Wat is een literaire leeswijze en waarom is die voor kleuters belangrijk?

In *Prentenboeken lezen als literatuur* (Van der Pol, 2010) wordt het klassikale voorlezen benaderd met speciale aandacht voor de manieren waarop verhalen zijn opgebouwd en voor de conventies van het vertellen. Deze leeswijze heeft dus belangstelling voor de structuur van verhalen en voor hoe verhalen werken. Een belangrijk inzicht wat betreft de verhaalopbouw is bijvoorbeeld dat er in een prentenboek verhaalfiguren meedoen en dat daarbij meestal sprake is van een (of meer) hoofdpersone(s) en bijpersonages. Een ander aandachtspunt is hoe spanning tot stand kan komen. Een verhaal is bijvoorbeeld spannend wanneer je niet weet hoe het afloopt of 'wie het gedaan heeft'. Een voorbeeld van een vertelconventie is het gebruik van dierensymboliek, zoals de gewoonte dat in verhalen vossen meestal sluw zijn en leeuwen moedig. Een lezer die bekend is met die conventies ziet bovendien wanneer er in een verhaal een loopje met deze vaste gebruiken wordt genomen, wat kan leiden tot ironische effecten. De leeuw is dan bang of de vos is goedgegelovig. Aandacht voor deze en andere verhaalkenmerken leidt bij kleuters tot inzicht in hoe verhalen werken. Kleuters zijn doorgaans bijzonder geïnteresseerd in hoe dingen werken en ze ervaren deze leeswijze daarom vaak als spannend en uitdagend. Een literaire leeswijze werkt vooral goed wanneer zij voor de kinderen impliciet didactisch is. Dat wil zeggen dat literaire verschijnselen tijdens het voorlezen op indirecte wijze aan de orde worden gesteld.

Het lezen van prentenboeken als *literatuur* begint met inzicht in het verschijnsel 'fictie', oftewel weten dat verhalen niet echt zijn, maar bedacht en gemaakt worden door een schrijver en een tekenaar. Een voorbeeld van een indirecte manier om deze abstracte kwestie aan de orde te stellen is (tijdens of na afloop van het voorlezen) te vragen of de kinderen bij een van de verhaalfiguren op bezoek kunnen gaan:

Juf: Luister eens even, ik heb een vraagje. Als wij nou naar Rikki toe willen gaan, kunnen we hem dan gaan opzoeken in zijn kasteel, want ik vind Ridder Rikki eigenlijk best wel stoer. En ik zou hem eigenlijk best wel eens in het echt willen zien.

Kinderen: Jaaaaa.

Juf: Kunnen we hem dan gaan opzoeken?

Kinderen: Jaaa, jaaa. Nee! Nee. Dat is veel te ver. Die bestaat niet echt.

Juf: Joaquin.

Joaquin: Dan moet je eigenlijk met een vliegtuig.
 Juf: Met het vliegtuig. Leona. Waarom zeg jij dat wij dat niet kunnen?
 Leona: Omdat ie niet bestaat in het echt.
 Juf: Bestaat die niet in het echt? Hoe zou dat komen dan, dat ie niet in het echt bestaat?
 Leona: Omdat hij in een boekje is gefilmd.
 Juf: [lacht] In een boekje is gefilmd? In een boekje is *getekend*! Dat zou inderdaad kunnen.
 Kinderen: Maar die is ook niet ... die is alleen in een boekje.
 Juf: Die bestaat alleen in een boekje.
 Kinderen: En niet in het echt! [...]
 Juf: Maar Leona zei al tegen mij van dat kan niet en die zei ook van ja, juf dat is een verhááltje [...]
 Sabine: Ja, en het is ook getekend.
 Juf: En het is getekend, inderdaad.

Deze eenvoudige vraag over een bezoek aan het kasteel lokte een discussie uit waaruit blijkt dat sommige kleuters denken dat zo'n bezoek inderdaad mogelijk is. Andere kinderen menen dat dat niet kan omdat het personage alleen in een boek bestaat en niet in het echt, of te wel "nep is" zoals kleuters dat ook wel eens omschrijven. Op deze manier onderzoeken kinderen de grens tussen fictie en werkelijkheid. Een andere voor het literaire lezen relevante opdracht, het identificeren van de hoofdpersoon, kan benaderd worden door te vragen wie er allemaal meedoen in het verhaal. Vervolgens kunnen de kinderen vaststellen wie van die verhaalfiguren het belangrijkste is. Kinderen ontdekken daarbij dat de verhaalfiguur die het belangrijkste is meestal voor op het boek staat afgebeeld, dat zijn of haar naam voorkomt in de titel, dat deze figuur het meeste meemaakt en daarom in bijna iedere tekening te zien is.

Doelstellingen beginnende geletterdheid en literatuureducatie

De hier kort geschetste literaire leeswijze sluit goed aan bij het onderdeel 'verhaalbegrip' uit de doelstellingen voor 'Beginnende Geletterdheid' (taaldoelstellingen van het kleuteronderwijs) en de 'Doorgaande Leeslijn 0-18 jaar' (beleidsnotitie literatuureducatie) van Stichting Lezen.

Deze twee documenten beschrijven onder meer de inhoud en de richting van de literaire ontwikkeling van kleuters. Deze ontwikkeling houdt onder andere in dat kinderen leren dat een verhaal meestal begint met een situatieschets die informatie geeft over de hoofdpersonen en plaats en tijd van handeling en dat ze kennismaken met beeldspraak (zoals figuurlijke uitdrukkingen) en stijlfiguren (zoals ironie).

De kleuterleeftijd is bovendien een goed moment om aandacht te besteden aan literaire kenmerken van verhalen omdat kleuters meestal worden voorgelezen uit *prentenboeken*. Dit genre bevat verschillende kenmerken die de ontwikkeling van literaire competentie kunnen ondersteunen. Prentenboeken kennen doorgaans een rijk taalgebruik en complexe vertelstructuren en daardoor zijn ze in literair opzicht veel interessanter en uitdagender dan de eerste leesboeken die kinderen lezen vanaf groep 3. Doordat in prentenboeken tekst en beeld vaak complementair zijn, het beeld laat zien wat de tekst niet vertelt en andersom, zijn prentenboeken ook in cognitief opzicht uitdagend. Het voorlezen van een prentenboek nodigt uit tot een kritische, aandachtige leeshouding en tot het stellen van vragen. Verder zijn voor de ontwikkeling van literaire competentie de tekeningen in prentenboeken van groot belang. Zij kunnen voor kleuters ingewikkelde verhaalelementen zoals perspectief en tijd heel aanschouwelijk maken. Ook worden kleuters klassikaal voorgelezen, wat kan zorgen voor stimulerende interactie tussen kinderen en leerkracht en tussen kinderen onderling.

Literatuurlessen in het kleuteronderwijs?

De aandacht voor literaire competentie roept soms de vraag op of al in de kleuterklassen met literatuuronderwijs kan worden begonnen. Dat hoeft eigenlijk niet, want net zoals kleuters nog geen formeel lees- en schrijfonderwijs krijgen maar wel bezig zijn met 'beginnende geletterdheid', kan men ook aandacht besteden aan 'beginnende literaire competentie'. Verschillende uitgangspunten van beginnende geletterdheid¹ zijn immers ook van toepassing op vroege vormen van literaire competentie. Onder meer de volgende parallellen zijn daarbij van belang:

¹ 'Beginnende geletterdheid' heeft betrekking op de kennismaking met geschreven taal op de kleuterleeftijd. Het centrale idee bij deze vroege vorm van geletterdheid is dat 4- tot en met 6-jarigen al veel over lezen en schrijven leren voordat ze daar in het onderwijs formeel mee kennismaken. Beginnende geletterdheid kent geen strikte hiërarchie van ontwikkelingsfasen, maar volgt de ontwikkeling van spontane en aangemoedigde acties van het kind.

net zoals jonge kinderen al enkele ideeën hebben over lezen en schrijven, weten kleuters vaak ook al het een en ander over hoe verhalen werken. Deze kennis ontwikkelen ze via het voorlezen op school en thuis, via zelf 'lezen', maar ook door te kijken naar (teken)films (Van der Pol, 2010). We kunnen het literaire lezen dus benaderen vanuit een ontwikkelingsperspectief, vanuit wat kinderen al weten en kunnen, in plaats van uit te gaan van noodzakelijke voorwaarden zoals technische leesvaardigheid. Het is dan ook belangrijk het literaire lezen impliciet te benaderen en niet vanuit een formele didactiek.

Bij beginnende geletterdheid is de ontdekking dat woorden bestaan uit letters, en zinnen uit woorden voor kleuters van groot belang. Dit inzicht lijkt op het ontwikkelen van ideeën over hoe verhalen zijn opgebouwd. Een verhaal bestaat eveneens uit kleinere elementen (zoals episodes of hoofdstukken, maar ook illustraties) die samen een betekenisvol geheel vormen. Dit inzicht kan verder worden ontwikkeld door samen met kinderen vanuit de afzonderlijke verhaalelementen naar het geheel te kijken en vanuit het geheel naar afzonderlijke elementen. Een ander belangrijk inzicht van beginnende geletterdheid is dat lees- en schrijfactiviteiten van kleuters geen imitaties van volwassenen zijn. Ook bij het literaire lezen is het belangrijk kinderen te zien als kritische, denkende personen die thuis en op school ideeën vormen over verhalen en de manier waarop verhalen werken. Het is daarom essentieel dat kinderen volop gelegenheid krijgen ervaringen en denkbeelden met betrekking tot literatuur op te bouwen en te ordenen. Net als bij beginnende geletterdheid is ook bij beginnende literaire competentie de interactie met volwassenen en tussen kinderen onderling van groot belang. Zo is het goed met kinderen te praten over wat ze denken bij het lezen van een verhaal en hen te helpen zelf literaire vraagstukken (zoals: waarom is een bange leeuw bijzonder?) op te lossen.

Aandacht voor beginnende literaire competentie zorgt ervoor dat het latere literatuuronderwijs op de middelbare school niet het begin is van een proces, maar het doortrekken van de ingezette lijn. Het is daarom beter niet te spreken over voorbereidende literatuureducatie, evenmin als men spreekt over voorbereidende geletterdheid. De omschrijving 'voorbereidend' impliceert immers dat het nog niet meetelt, dat het literaire lezen later pas écht begint. Maar ook voor kleuters is het lezen van een prentenboek *als literatuur* een echte, betekenisvolle activiteit.

Leren door te doen

Jonge kinderen beschikken via voorlezen en het kijken naar (teken)films vaak al over een verrassend goed inzicht in hoe verhalen werken. Elk verhaal kent immers een opbouw en vertelconventies, al is het ene verhaal in dit opzicht interessanter of uitdagender dan het andere. Voor het literaire lezen is het essentieel dat we via het voorlezen van verhalen, deze ‘spontaan’ opgedane kennis mobiliseren, verdiepen en verrijken. Literaire competentie is dan niet het resultaat van een lang en moeizaam proces, maar iets wat kinderen al doende ontwikkelen. Kleuters ervaren daardoor voldoening aan het doorgronden van uitdagende verhaalstructuren en aan een kennismaking met allerlei verschillende vertelconventies. Wanneer we kleuters verhalen voorlezen die interessante literaire fenomenen bevatten en we via prikkelende vragen en opdrachten hun aandacht op deze verschijnselen richten, zullen kinderen ervaren dat een literaire leeswijze leuk en spannend kan zijn.

Door prentenboeken voor te lezen *als literatuur* ontwikkelen kleuters een gevoel, en hopelijk ook waardering voor verhalen die spannend of grappig verteld zijn, die in mooie taal zijn geschreven en die knap getekend zijn. De ontwikkeling van literaire competentie begint dan al in de kleuterklas.

Bronnen

Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept ‘literaire competentie’ voor kleuters*. Amsterdam/Delft: Stichting Lezen/Eburon.

Hoe kinderen te interesseren voor wetenschap en techniek

Dr. Sylvia Peters • KENNISNET EN SYLVIA PETERS ONDERWIJSINNOVATIE

Prof. dr. Marc de Vries • HOOGLERAAR SCIENCE EDUCATION AND COMMUNICATION, TU DELFT

Wetenschap en techniek geven kinderen mogelijkheden om creatief, kritisch, innovatief en ondernemend te worden. Al vanaf jonge leeftijd groeit hun kennis van en inzicht in concepten op deze gebieden en ontwerpen en onderzoeken zij voortdurend in nieuwe contexten. Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en op school geboeid door natuuronderwijs en de exacte vakken. Zij krijgen hierin helaas alleen (te) weinig les, ondanks het feit dat leraren het belangrijke aandachtsgebieden vinden en zij ook gemotiveerd zijn voor deze vakken (Peters e.a., 2010). In deze bijdrage wordt ingegaan op het belang van wetenschap en techniek, de huidige ontwikkelingen op het gebied van wetenschap en techniek in Nederland, factoren die van invloed zijn op het onderwijs en toekomstige perspectieven.

Recente ontwikkelingen

De afgelopen jaren is in Nederland veel ontwikkeld op het gebied van wetenschap en techniek in het basisonderwijs, omdat hierin veel mogelijkheden tot vernieuwing zijn geweest. De programma's *VTB* en *VTB-Pro* van het Platform Bèta Techniek hebben hier onder andere aan bijgedragen. Ruim een derde van de scholen koos voor wetenschap en techniek als beleids-speerpunt. Meer dan 5000 leraren zijn daarnaast geschoold op dit gebied en de meeste pabo's hebben het curriculum herzien waardoor nog eens ruim 5000 studenten hebben geprofiteerd van deze nieuwe ontwikkelingen. Wetenschap en techniek staan dus op de kaart van scholen en opleidingen. Het zijn relevante, nieuwe ontwikkelingen, ook door de wetenschappelijke onderbouwing die de afgelopen jaren is ontstaan en die heeft geleid tot een unieke kennisbasis wetenschap en techniek (De Vries e.a., in druk).

Duidelijk is dat leraren zich betrokken voelen bij het onderwerp omdat het boeiend en motiverend is voor kinderen en omdat het veel mogelijkheden biedt voor onderzoekend leren. Ook bestuurders vinden het van belang, maar formeel is er weinig toezicht op een domein

als wetenschap en techniek en worden scholen er niet op afgerekend. Echter, door de recente ontwikkelingen neemt de druk op scholen om zich in deze gebieden te profileren toe.

Internationale ontwikkelingen

Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de prestaties in exacte vakken op Nederlandse basisscholen goed zijn, maar dat het niveau relatief licht daalt. Voor natuuronderwijs behoort Nederland niet (meer) tot de top 10. De ambitie van de huidige politiek en recent ook de PO-Raad is evenwel om bij de top 5 te behoren (PO-Raad, 2010). Dit heeft natuurlijk ook te maken met maatschappelijke ontwikkelingen. Als Nederland wil meetellen en streeft naar een optimale kenniseconomie, is het van belang kinderen hier al op de basisschool voor te interesseren, zodat er meer kans is dat zij later kiezen voor een bètastudie en -carrière. De afgelopen 15 jaar is er een toename geweest in de meeste Europese landen van het aantal studenten in het hoger onderwijs. Het absolute aantal studenten op het gebied van wetenschap en techniek is ook gestegen, maar de proportie studenten in dat gebied is in dezelfde periode gedaald. Dat is een van de redenen voor extra aandacht voor wetenschap en techniek in het onderwijs. Internationaal werd science educatie de afgelopen jaren vormgegeven aan de hand van projecten zoals *La Main à la Pâte*, *Pollen* en *Sinus-Transfer*. De nadruk lag op samenwerking tussen leraren en het opzetten van duurzame netwerken van scholen.

Hoe kunnen leraren uitdagend en stimulerend onderwijs in wetenschap en techniek bieden?

In het dagelijks onderwijs liggen de onderwerpen voor wetenschap en techniek voor het oprapen; denk daarbij bijvoorbeeld aan de klimaatveranderingen maar ook aan nieuwe technologische ontwikkelingen zoals de iPad. Deze onderwerpen beheersen het dagelijks nieuws. Leraren kunnen dus in feite moeiteloos ingaan op deze onderwerpen om kinderen voor wetenschap en techniek te boeien. Bovendien hebben kinderen een gezonde nieuwsgierigheid om de werkelijkheid om hen heen te verkennen, ook wanneer die niet zo spectaculair is als een iPad, of wereldwijd zoals het klimaatprobleem. Juist de 'gewone' dingen in de leefomgeving van het kind kunnen intrigeren en tot een onderzoekende en ontwerpende houding leiden. De attitude van leraren is bepalend voor de interesse die kinderen ontwikkelen. Daarnaast gaat het om kennis van wetenschap en techniek en manieren om deze kennis te vergaren (Rocard e.a., 2007). (Natuur)wetenschap en techniek gaan over het verwerven en toepassen van kennis,

gebaseerd op de (natuur)wetenschappelijke en technologische methoden. Dit refereert aan de 'knowledge of science and technology' en de 'knowledge about science and technology' en het heeft betrekking op vijf domeinen: natuurkundige systemen, levende systemen, aarde- en ruimtesystemen, techniekssystemen en mathematische systemen.

In Nederland hebben leraren weinig aandacht voor natuur- en scheikunde in het onderwijs (Meelissen & Drent, 2008). Dat heeft ook te maken met de relatief beperkte aandacht voor deze vakken in de bestaande curricula. De afgelopen jaren is via wetenschappelijk onderzoek duidelijk geworden op welke manieren kinderen kennis kunnen verzamelen ('knowledge about science', De Vries e.a., 2007). De kern daarvan is dat het daarbij gaat om onderzoeksvaardigheden en vaardigheden in het ontwerpen (Harlen & Qualter, 2009). Kinderen leren niet alleen door observeren, hypothesen vormen, voorspellen, experimenteren en concluderen, maar ook door praktisch redeneren, ontwerpen en visualiseren. Kinderen ontwikkelen hierdoor conceptueel inzicht in fysische verschijnselen, levende organismen, de aarde en de omgeving. Het is dus van belang dat leraren ruimte maken en tijd nemen voor het onderzoekend en ontwerpend leren door leerlingen. Daar hoort ook bij dat leraren een inspirerende leeromgeving creëren samen met de leerlingen. Deze is zo realistisch mogelijk. Als leerlingen vervolgens de mogelijkheid krijgen tot samenwerking en onderzoekend leren, ontstaat meer motivatie en enthousiasme bij de kinderen. Ook kunnen leraren bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken organiseren. Juist bij wetenschap en techniek blijkt dat meisjes en jongens verschillend presteren en ook dat zij op een andere manier aangesproken moeten worden om gemotiveerd te raken. Jongens presteren bij internationaal vergelijkend onderzoek beter dan meisjes, en allochtone meisjes zijn daarbij relatief het zwakst. Bij ontwerpen blijken meisjes overigens vaak beter te presteren. Leraren moeten hier bij het onderwijs rekening mee houden. Vooral het zelfvertrouwen van meisjes is minder groot, waardoor zij ook minder presteren.

Welke rol speelt informeel leren bij wetenschap en techniek?

Buiten de formele schooltijd hebben kinderen vele kansen zich te verrijken op het gebied van wetenschap en techniek. Ouders spelen daarbij een stimulerende rol. Zij kunnen hun kinderen meer laten exploreren bij de Science Centra in Nederland, bijvoorbeeld Nemo of Naturalis, maar ook op televisie is er een groot aanbod van programma's met interessante informatie, zoals National Geographic. Science Centra bieden vaak tijdelijke exhibits waardoor er voor kinderen voortdurend nieuwe mogelijkheden zijn om te exploreren. Daarnaast bieden websites

en tijdschriften zoals *Kijk* en *National Geographic Junior* hiervoor mogelijkheden. Ook de naschoolse opvang en ontwikkelingen in het kader van de verlengde schooldag voorzien vaak in activiteiten die gericht zijn op wetenschap en techniek, hoewel dit nog meer gestimuleerd kan worden. Een mooi voorbeeld van een combinatie van zowel formeel als informeel leren, waar ook ouders een rol bij spelen, is de First Lego League. Deze wedstrijd voor kinderen vindt jaarlijks plaats, eerst in regio's, vervolgens landelijk en dan internationaal.

Knelpunt: scholing van leraren

Internationaal is onderkend dat om tot de top 5 te behoren leraren momenteel onvoldoende kunnen inspelen op de interesses van kinderen voor wetenschap en techniek en op de behoeften van de maatschappij. Leraren, vooral vrouwen, in het basisonderwijs hebben over het algemeen een beperkte achtergrond in natuuronderwijs en de exacte vakken. Zij hebben weinig interesse voor wetenschap en techniek en vooral weinig zelfvertrouwen (Lena, 2006; Rocard e.a., 2007). Het is daarom van belang dat een groot aantal leraren scholing krijgt, zodat er een omslag komt in de aanpak van wetenschap en techniek in het onderwijs. Dit kan via het leren in netwerken, samenwerken, scholing met het hele team, uitwisseling, samenwerking met het bedrijfsleven en universiteiten.

Het is allereerst van belang dat leraren meer kennis en vaardigheden opdoen, zij hebben immers een sleutelrol bij vernieuwingen. Maar ook is het van belang dat kinderen een ander beeld krijgen van wetenschap en techniek. Ze moeten gaan zien dat wetenschap en techniek niet behoren tot een wereld van geheimzinnigheid die zich ver van hun dagelijks leven afspeelt, maar dat elk mens een beetje wetenschapper en een beetje technoloog is. Het gaat om manieren van kijken naar de gewone werkelijkheid direct om ons heen.

Wat kunnen onderwijsinstellingen en onderzoekers doen?

Nu de basis van nieuwe ontwikkelingen en samenwerking is gelegd, gaat het erom deze te continueren. Pabo's hebben de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in deze ontwikkelingen en zij hebben veel innovaties doorgevoerd. Zij hebben in samenwerking met daartoe opgerichte Kenniscentra Wetenschap en Techniek nieuwe scholingsarrangementen ontwikkeld voor nascholing en voor hun eigen curriculum en dit direct gekoppeld aan praktijkonderzoek, zodat duidelijk wordt wat de meest effectieve aanpak is. Er is ook ingezet op samenwerking tussen bedrijven, universiteiten en technische hogescholen. Pabostudenten werken bijvoorbeeld

samen met studenten van technische hogescholen in combistages die zij uitvoeren op scholen. Zo zorgen zij voor kennisuitwisseling tussen organisaties. Daarnaast voelen universiteiten zich steeds meer verantwoordelijk voor kennisverspreiding en gaan zij meer samenwerken met het (primair) onderwijs. Zij vertalen de kennis die zij ontwikkelen naar de praktijk van het onderwijs vanuit de vragen van scholen. Een voorbeeld hiervan is de laatste ontwikkeling van wetenschapsknooppunten. In het kader van het programma *Orion* is een netwerk van wetenschapsknooppunten opgericht, met een loket voor het onderwijs.

Conclusie

De afgelopen jaren vond in Nederland, maar ook internationaal een boeiende, maar vooral essentiële innovatie-impuls plaats voor het domein wetenschap en techniek. De komende jaren wordt deze ontwikkeling verder voortgezet binnen de huidige beleidsontwikkelingen, waarbij veel aandacht is voor professionalisering van leraren. Door dit beleid groeit het enthousiasme van leraren, waardoor zij hun leerlingen stimuleren en uitdagen op het gebied van wetenschap en techniek.

Bronnen

Harlen, W. en Qualter, A. (2009). *The teaching of Science in Primary Schools*. Londen: Routledge.

Lena, P. (2006). Erasmus Lecture 2005. From Science to education. The need for a revolution. *European Review*, 14, 1, p. 3-21.

Meelissen, M., en Drent, M. (2008). *TIMSS-2007 Nederland. Trends in leerprestaties in exacte vakken in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.

MEN: DGESCO (2005). *La main a la pâte, teaching science and technology at primary school*. Paris: Academy of Sciences.

Peters, S., Hasselt, M. van, en Jurgens, P. (2010). *Verslag veldraadpleging TIMSS-2007 natuuronderwijs*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.

PO-Raad (2010). *Manifest 'In tien jaar naar de top. Pleidooi voor een 10-jarenplan voor het primair onderwijs'*. Utrecht: PO-Raad.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., en Hemmo, V. (2007). *Science education now. A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussel: Expertgroep Science Europese Commissie.

Vries, M. de, Custer, R., Dakers, en J. Martin, G. (red.) (2007). *Analyzing best practices in Technology Education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Vries, M. de, Keulen, H. van, Peters, S., en Walma van der Molen, J. (red.) (In press). *Professional development for primary teachers in science and technology. The Dutch VTB-project in an international perspective*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

www.orionprogramma.nl

www.manifestwt.nl





Onderwijstijdverlenging: waarom en hoe?

Dr. Pieter Appelhof • OBERON

In het schooljaar 2009-2010 zijn in Nederland in 26 gemeenten pilots uitgezet om ervaring op te doen met besteding van extra onderwijstijd voor achterstandskinderen. De extra leertijd wordt gerealiseerd door verlenging van de schooldag en de inrichting van weekend- en zomerscholen. De extra leertijd is in het bijzonder gericht op het wegwerken van taal- en rekenachterstanden. Daarnaast worden verrijkende activiteiten aangeboden. Van leerlingen wordt verwacht dat ze meerdere jaren deelnemen. Wat is de zin van onderwijstijdverlenging? Dit essay gaat over vormen van onderwijstijdverlenging en de condities waaronder resultaten worden geboekt (Appelhof, 2009).¹

Motieven voor onderwijstijdverlenging

De Nederlandse aanpak van onderwijstijdverlenging stelt zich specifiek ten doel om de basisvaardigheden van kansarme onderpresteerders te verbeteren. In bijvoorbeeld de Verenigde Staten, waar onderwijstijdverlenging een grote vlucht heeft genomen, worden er meer motieven voor aangevoerd. Voor 1990 ging het erom kansarme kinderen van de straat te houden met vooral recreatieve activiteiten. Heden ten dage zijn de beweegredenen geproforceerder en dwingender. Er is een sterk besef dat de school niet de enige plaats is waar wordt geleerd en niet de enige factor is die de toekomst van kinderen bepaalt. De opvatting is dat het verwerven van kennis en vaardigheden buiten school, via informeel leren, de toekomstkansen van kinderen verbetert. Dit kan in settings als de verlengde schooldag, de zomerschool, maar ook met de actieve hulp van ouders (Weiss e.a., 2009). We noemen de belangrijkste argumenten voor onderwijstijdverlenging.

Leervorderingen

Kinderen uit achterstandsmilieus profiteren minder van potentiële leermogelijkheden in de omgeving. Hun ouders bieden minder leerkansen (voorlezen, samen leerzame tv-programma's bekijken, bezoek brengen aan musea) en organiseren voor hun kinderen minder attractieve en leerzame vakanties bij gebrek aan financiën en eigen initiatief (Brown e.a., 2005). Twee derde

1 Met dank aan Eef Jacobs, Ton Klein en Walter de Wit (Oberon).

van de prestatiekloof op het gebied van lezen en rekenen tussen kinderen uit de lagere en hogere inkomensgroepen wordt toegeschreven aan de ongelijke toegang tot ontwikkel- en leermogelijkheden buiten de school. Die kloof neemt per jaar toe en vooral in de zomervakanties (Alexander e.a., 2007).

In het Nederlandse basisonderwijs presteert 10 tot 18% van de leerlingen onder hun niveau (Onderwijsraad, 2007). Het onderpresteren van leerlingen kan allereerst worden voorkomen indien leraren hun onderwijs toesnijden op de specifieke moeilijkheden en behoeften van deze leerlingen. Het meest voor de hand ligt dat scholen hun leertijd zo effectief mogelijk besteden en binnen die tijd maatwerk leveren (opbrengstgericht werken). De Onderwijsraad pleit ook voor het inzetten van extra leertijd voor onderpresteerders boven op de reguliere onderwijstijd.

Gezondheid

In het bijzonder de zomerschool wordt ook gezien als een effectief middel om de gezondheid van kinderen te bevorderen. In de zomermaanden neemt het gewicht van kinderen namelijk drie keer sneller toe dan in het schoolseizoen (Von Hippel e.a., 2007). Die toename wordt vooral geconstateerd bij Hispanics en Afro-Americans. Kinderen uit deze achterstandsgroepen zijn in de vakanties veel minder actief dan kinderen uit hogere milieus. Tijdens het schoolseizoen blijken de kinderen uit lagere milieus wel een normaal gewicht te handhaven. Zomerscholen besteden daarom veel tijd aan sport en spel.

Economische voorspoed

Een meer recente motivatie om het leren buiten school te bevorderen, is om jongeren in de gelegenheid te stellen kennis en vaardigheden te verwerven waarmee ze in de toekomst de competitie kunnen aangaan in de *global economy* (Smink, 2007). Geconstateerd wordt dat het huidige traditionele onderwijs onvoldoende intellectuele vaardigheden als creatief en innovatief denken stimuleert. In verschillende westerse landen concentreert het onderwijs zich sterk op de verbetering van taal- en wiskundevaardigheden, waarbij met behulp van ‘assessment’ en ‘accountability’ de effectiviteit van het onderwijs centraal staat. In Aziatische landen maar ook in Zuid-Afrika, Chili en Brazilië worden nu onderwijsvormingen doorgevoerd teneinde een betere bijdrage te kunnen leveren aan de kennisintensieve geglobaliseerde economie (Smink, 2007).

Anders leren

Voor al het laatste motief voor onderwijstijdverlenging heeft geleid tot een brede definiëring van onderwijs, waarvoor de term *complementair leren* wordt gebruikt. Schools en buiten-schools leren gezamenlijk bieden meer garanties voor een goede school- en maatschappelijke carrière van kinderen. Complementair leren is niet alleen gericht op cognitieve vaardigheden, maar ook op het bevorderen van motivatie, zelfsturing, samenwerken, sociale competenties, het gebruikmaken van het diverse aanbod aan mogelijkheden in de samenleving, en het goed omgaan met de eigen psychische en lichamelijke gezondheid (Weiss e.a., 2009).

Naast schoolse leercontexten zijn andere settings en verwervingsmogelijkheden van even groot belang voor de ontwikkeling van kinderen. Daarbij is essentieel dat leerlingen tijdens het buitenschools leren ‘geïnvolveerd’ raken (Smink, 2007). Kenmerken van *geïnvolveerd leren* zijn:

- betrokkenheid: interesse om een bepaald talent of vaardigheid te ontwikkelen;
- exploratie: iets nieuws proberen, experimenteren (o.a. via auditorprojecten);
- verrijking: via veldwerk, kunst, muziek, sport of andere nieuwe activiteiten.

Onderwijstijdverlenging in Nederland

In Nederland treffen we verschillende vormen van onderwijstijdverlenging aan, zoals bijspijkeruren, huiswerkklassen, en verlengdeschooldagactiviteiten, onder andere binnen het kader van een brede school. In beperktere mate zijn er ook weekend- en zomerscholen.

Een bijzondere vorm van verlengde schooldag (6 extra uren per week verplicht) is de leerkan-senprofielschool, een Haags initiatief bestemd voor scholen met 70% gewichtenleerlingen. Het doel is bevordering van de leer- en ontwikkelingskansen van kinderen, hun sociale competen-ties, en hun maatschappelijke betrokkenheid. De extra activiteiten, onder andere op het gebied van sport en cultuur, hebben een talig en educatief karakter. Binnen de reguliere lessen komt zo meer tijd vrij voor lees-, taal- en rekenontwikkeling.

Er zijn ook weekendscholen. De IMC Weekendschool draait op particuliere fondsen en heeft vestigingen in een aantal grote steden. Het doel is het verbreden van de perspectieven en de vergroting van het zelfvertrouwen van leerlingen (vanaf 12 jaar) uit achterstandswijken. De kinderen maken kennis met de wereld van wetenschap en kunst (geneeskunde, filosofie, poëzie, wiskunde, sterrenkunde en beeldende kunsten). De verwachting is dat kinderen drie jaar deelnemen. Ook de Stichting Educatieve Begeleiding Amsterdam (EBA) is gestart met

weekendscholen in Bos en Lommer en Slotervaart te Amsterdam. De activiteiten, merendeels verrijkingsactiviteiten, vinden plaats op zaterdag- of zondagmiddag.

Zomerscholen zijn er in Almere, Arnhem, Delft, Roosendaal en Vlissingen. Ook in Utrecht en Amsterdam zijn initiatieven genomen voor het opzetten van zomerscholen.

Onderwijstijdverlenging in het buitenland

Kenmerkend voor de onderwijstijdverlenging in de Verenigde Staten is dat overwegend een integrale aanpak wordt gevolgd, waarbij gestreefd wordt naar meer effectieve instructietijd tijdens de reguliere schooluren en extra onderwijstijd na school (Rocha, 2007). Vormen van onderwijstijdverlenging zijn de verlengde schooldag, de weekendschool, en verlenging van het schooljaar met een continurooster. Er zijn year-roundscholen met uitbreiding per dag, per week en in de zomer; dit kan tot 360 extra uur per jaar opleveren (30% extra tijd). In Nederland start in 2011 ook een experiment met een continurooster.

De extra onderwijstijd wordt besteed aan tutoring, educatieve service, verrijkende activiteiten op het gebied van cultuur, *science* en sport, recreatieve activiteiten, huiswerkclubs en extra cursussen. Veel aandacht gaat uit naar de professionalisering van leerkrachten, bijvoorbeeld op het gebied van effectieve instructievormen en positieve motiverende omgang met leerlingen.

Effecten onderwijstijdverlenging

Onderwijstijdverlenging leidt niet linea recta tot betere schoolprestaties. In de Verenigde Staten zijn tegen de 3000 year-roundscholen. Year-roundscholen met 180 extra instructie-uren leveren overwegend geen betere prestaties op bij lezen en rekenen. Wel is enige winst bij achterstandsl leerlingen geconstateerd ingeval extra *remedial teaching* en verrijktactiviteiten worden aangeboden. De voordelen van de year-roundschool moeten in de eerste plaats worden gezocht in tevredenheid van leerkrachten, leerlingen en ouders én in de kostenbesparing door efficiënter gebruik van de ruimtes. Year-roundscholen die de leertijd hebben uitgebreid tot 360 extra uren presteren wel beter op taal en rekenen (Hoxby & Murarka, 2008).

In de Verenigde Staten zijn de lange zomervakanties nadelig voor achterstandsl leerlingen, in Nederland is dat niet het geval (Luyten e.a., 2009). In de Verenigde Staten wordt de zomerperiode met zomerscholen opgevuld. Het aantal is de afgelopen 25 jaar zeer toegenomen. Veel

programma's zijn verplicht voor achterstandskinderen. Uit een meta-analyse bestaande uit 93 studies blijkt dat de inzet van zomerprogramma's een beperkt effect heeft (Alexander e.a., 2007). De hogere SES-leerlingen profiteren wat meer.

Borman & Dowling (2006) deden een solide onderzoek naar de effecten van de Baltimore Summer Academy, gerund door studenten van de John Hopkins University. Kinderen met onderwijsachterstand die minstens twee of drie zomers vrijwillig de zomerschool volgen gaan significant vooruit in hun leerprestaties. Wat zijn de succesfactoren? Erg belangrijk is de aanmoediging van leerlingen om het programma drie jaar te volgen én het overleg met de leerkrachten die het programma uitvoeren én met de ouders. Het zomerprogramma en het reguliere programma moeten goed op elkaar aansluiten. De recreatieve activiteiten spelen een motiverende rol.

Engeland kent *Playing for Succes* (160 centra), een initiatief van Tony Blair. Uitverkoren kansarme leerlingen komen na school bijeen in een sportstadion. Per centrum worden per jaar 500 leerlingen ontvangen gedurende 2 á 3 uur per week en 8 tot 10 weken lang. De groepen tellen 15 leerlingen. Deze motiverende sportomgeving (er wordt gewerkt met rolmodellen) is bedoeld om de onderwijskansen te verbeteren.

Uit onderzoek van Sharp e.a. (2002) blijkt dat *Playing for Succes* erg populair is. De (vrijwillig deelnemende) uitverkoren leerlingen en hun ouders zijn zeer tevreden. De onderzoekers signaleren winst in vaardigheden, vooral in rekenen en ICT maar ook in zelfvertrouwen. De resultaten zijn redelijk gelijk voor alle groepen naar etniciteit, geslacht en ouderlijk inkomen.

In later onderzoek zijn Sharp e.a. (2007) nagegaan of er ook langetermijneffecten worden bereikt. Het beeld is wisselend. In vergelijking met controlegroepen is er bij een kleine groep leerlingen van enkele centra blijvend succes geconstateerd. De centra met een langetermijn-succes functioneren op een kwalitatief hoog niveau. Ze houden intensief contact met de scholen van de leerlingen voor, tijdens en na deelname via informatie, overleg, bezoeken en adviezen (studie- en leerhulp). Ze zijn wat de leeraanpak betreft gericht op 'zelfregulering'. De instructieaanpak is in het bijzonder gericht op de specifieke leerproblemen van de individuele leerlingen. Er is voortdurende positieve feedback van de docent op de leerlingen. Ze leren zelfstandig opdrachten uit te voeren, waardoor hun zelfvertrouwen toeneemt. De gevolgde werkwijze op de centra wordt dus overgedragen aan de reguliere scholen van de leerlingen. Tevens worden intensieve contacten met ouders onderhouden ter bevordering van hun betrokken-

heid. De succesvolle centra selecteren leerlingen die het beste kunnen profiteren van de centra. *Playing for Succes* wordt ook in Nederland uitgevoerd.

Conclusie

Samenvattend blijkt dat betere resultaten afhankelijk zijn van de kwaliteit van de extra benutte tijd en van de verbinding die wordt gelegd met de aanpak tijdens de reguliere lesuren. De beste resultaten worden geboekt wanneer zowel binnen de reguliere tijd als de uitgebreide tijd het programma de kenmerken toont van effectief onderwijs, zoals hoge verwachtingen, positieve beloning ter bevordering van zelfvertrouwen, 'time on task', goede instructiekwaliteit, continuïteit in het leren, en een zeer motiverende context met behulp van verrijkingsactiviteiten. Effecten zijn dus afhankelijk van een flinke tijdsinvestering over meerdere jaren en een hoge kwaliteit van het onderwijsaanbod.

Bronnen

Alexander, K., Entwisle, D., en Steffel Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, jg. 72, nr. 2, p. 167-180.

Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar uitgebreide onderwijstijd*. www.oberon.eu.

Borman, G.D., en Dowling, N.M. (2006). Longitudinal Achievement Effects of Multiyear Summer School. Evidence From the Teach Baltimore Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis Spring 2006*, jg. 28, nr. 1, p. 25-48.

Brown, C.G., Rocha, E., en Sharkey, A. (2005). *Getting smarter, becoming fairer. A progressive education agenda for a stronger nation*, p. 16-27. Washington, DC: Center for American Progress. <http://www.americanprogress.org/kf/taskforcereportfinal.pdf>.

Hippel, P.T. von, Powell, B., Downey, D.B., en Rowland, N. (2007). The effect of school on overweight in childhood: Gains in children's body mass index during the school year and during summer vacation. *American Journal of Public Health*, jg. 97, nr. 4, p. 796-802.

Hoxby, C.M., en Murarka, S. (2008). New York City Charter Schools. Who attends them and how well they teaching their students? *Education next*, jg. 8, nr. 3, p. 1-8.

Luyten, H., Schildkamp, K., en Verachtert, P. (2008). Vooruitgang in technisch lezen gedurende het schooljaar en de zomervakantie. *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, jg. 86, nr. 3, p. 196-213.

Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Rocha, E. (2007). *Choosing more time for students. The what, why and how of expanded learning*. Washington: Centre for American Progress.

Sharp, C., Blackmorte, J., Kendall, L., Greene, K., Keys, W., Macaulay, A., Schagen, I., en Yeshanew, T. (2002). *Playing for Succes. An evaluation of the fourth Year*. London: National Foundation for Education Research.

Sharp, C., Chamberlain, T., Morrison, J., en Filmer-Sankey, C. (2007). *Playing for Succes. An evaluation of its long term impact*. London: National Foundation for Education Research.

Smink, J.D. (2007). *Summer learning programs and student success in the global economy*. New directions for youth development, nr. 116. Wiley InterScience.

Weiss, H.B., Little, P.M.D., Bouffard, S.M., Deschenes, S.N., en Malone, H.J. (2009). *The federal role in Out-of-School Learning. After-school, Summer Learning and Family involvement as critical learning support. A research review paper and recommendations*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.



Misvattingen over jeugd en nieuwe media

Dr. Alfons ten Brummelhuis • KENNISNET

Nieuwe media zijn voor de huidige jeugd een bron van vermaak en een onmisbare schakel in de communicatie. Kinderen gebruiken nieuwe media al lang niet meer alleen voor het spelen van games of bekijken van filmpjes. Nieuwe media stellen hen ook in staat om zichzelf te presenteren via Hyves en te 'krabbelen' over foto's die afkomstig zijn van digitale camera of mobiel (De Haan & Pijpers, 2010). Ook zijn nieuwe media een essentieel onderdeel in de ontwikkeling van identiteit. Het helpt tieners bij het oefenen van nieuwe rollen in de zoektocht naar volwassenheid. Ze communiceren niet alleen intensief met vrienden, maar zoeken ook contact met vreemden op internet en experimenteren met de eigen grenzen (Valkenburg & Peter, 2010). Voor jongeren zijn nieuwe media dan ook de gewoonste zaak van de wereld. Voor hen zijn het al lang geen nieuwe media meer, ze zijn ermee opgegroeid. Dit geldt niet voor de meeste ouders, leraren en beleidsmakers. Zij worstelen met de vraag welke plaats nieuwe media in opvoeding, onderwijs en regelgeving behoren in te nemen en zien zowel kansen als risico's. De afweging tussen voordelen en nadelen wordt echter vertroebeld door een aantal misvattingen over de combinatie jeugd, nieuwe media en onderwijs. Dit artikel gaat over drie van deze misvattingen. Ze vormen potentiële bedreigingen voor de kwaliteit van onderwijs en de voorbereiding van jongeren op functioneren in een digitale kennissamenleving (Maddux & Johnson, 2009). Aan bod komen: de multitaskende homo zappiens, de leerstijlen van de digitale generatie, en de informatievaardigheden van de generatie Einstein. Deze misvattingen roepen de vraag op of we momenteel ongemerkt de ongeletterden van de toekomst opleiden.

Multitaskende homo zappiens

De huidige generatie kinderen wordt ook wel aangeduid met homo zappiens (Veen, 2009). Deze generatie kinderen zou beter kunnen multitasken dan voorgaande generaties. Het gebruik van meerdere media tegelijkertijd (muziek luisteren en e-mailen; televisie kijken en de krant lezen) komt echter ook bij volwassenen in ruime mate voor en is geenszins nieuw. Zo werd bijvoorbeeld vroeger bij het naar de radio luisteren al gemultitaskt door tegelijkertijd de spruitjes schoon te maken of de sokken te stoppen. Het is een misvatting om voor het bereiken van goede leerprestaties een beroep te doen op het multitaskend vermogen van kinderen.

Multitasken kan leiden tot een verlies van concentratie en cognitieve overbelasting wanneer het brein moet schakelen tussen wedijverende stimuli (Bennet e.a., 2008). Met uitzondering van getalenteerde leerlingen betekent multitasken in het onderwijs voor veel leerlingen een risico op verminderde leeropbrengsten.

Leerstijlen van de digitale generatie

Een andere misvatting is dat voor de internetgeneratie een nieuw soort onderwijs nodig is. Beweringen dat een gehele generatie uitvoerige kennis en vaardigheden bezit ten aanzien van nieuwe technologie (de *digital natives*) en er een eigen leerstijl op na houdt zijn niet houdbaar op basis van empirisch onderzoek. Ongeveer 40% van de jongeren blijkt vooral basale, oudere internetactiviteiten te gebruiken. Het gaat daarbij om e-mailen, websurfen, informatie zoeken en msn'en. Deze groep is te typeren als *Traditionalisten* (Van den Beemt, 2009). Daarnaast behoort ruim 40% van de leerlingen tot het type *Netwerker*. Dit zijn vooral meisjes. Ze onderscheiden zich door het gebruik van diverse soorten social software, zoals Hyves en MSN, voor contacten met vrienden. Een derde groep met een specifiek gebruiksprofiel zijn de *Gamers*. Gamers (9%) maken gebruik van allerlei speltoepassingen zoals pc-games, online games, console games en games op de mobiel. Daarnaast maken Gamers net als de andere groepen gebruik van de basisfunctionaliteiten van internet. Een laatste groep, die in omvang vergelijkbaar is met de Gamers, zijn de zogenoemde *Producenten* (9%). Dit zijn leerlingen die MSN, Hyves, YouTube, Flickr, Facebook en Myspace gebruiken om anderen te tonen wat interessant is of om iets over anderen te weten te komen.

Leraren die inzicht hebben in de combinaties waarin jongeren mediatoepassingen gebruiken, vinden in deze indeling mogelijk aanknopingspunten voor de inrichting van onderwijs. De vier gebruikersgroepen hebben namelijk opmerkelijk veel overeenkomsten met leerstijlen. Zo geldt voor de Traditionalisten dat zij met name tekst consumeren, Gamers zijn beeldgericht, Netwerkers produceren vooral tekst en Producenten maken beeld, geluid en tekst. Mogelijk is het verband tussen mediaconsumptie en leerstijlen sterker dan tot nu toe in kaart is gebracht. Inzicht in de mediaconsumptie van leerlingen zou een leraar de aanwijzing kunnen verschaffen dat in een klas waarin bijvoorbeeld veel Producenten voorkomen, het zinvol kan zijn vooral Web 2.0-toepassingen te gebruiken. Dit zou dan weer minder effectief zijn bij een groep Traditionalisten of Netwerkers.

Informatievaardigheden van de generatie Einstein

Ten slotte de meest hardnekkige misvatting over nieuwe media en jongeren. Dat is de gedachte dat alle jongeren die geboren zijn na 1988, behoren tot de zogenoemde generatie Einstein (Boschma & Groen, 2007) die op school niet meer hoeft te leren hoe met ICT om te gaan. Anders gezegd, de handigheid van jongeren met computers wordt overschat. Leerlingen die met computers zijn opgegroeid zijn over het algemeen behoorlijk ICT-vaardig, maar dat betekent niet automatisch dat zij ook over de vaardigheden beschikken om met behulp van ICT te leren en verantwoord, kritisch en creatief met ICT om te gaan (OECD, 2010; Kanters e.a., 2008). Het is niet zo dat leerlingen spontaan de digitale vaardigheden verwerven die ze nodig hebben om te functioneren in de kennissamenleving. Veel leerlingen ontbreekt het bijvoorbeeld aan vaardigheden die nodig zijn om met behulp van ICT te kunnen leren (Kanters e.a., 2008).

Om in het onderwijs optimaal te profiteren van de rijkdom aan informatie die nieuwe media en in het bijzonder internet te bieden hebben, is het noodzakelijk dat leerlingen beschikken over zogenoemde informatievaardigheden zoals zoeken, selecteren en het beoordelen van informatie. De meeste leerlingen beheersen dergelijke vaardigheden nauwelijks. Minder dan de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs vindt dat ze op school goede aanwijzingen krijgen voor het zoeken van informatie op internet (Van Rooij, 2009). Begeleiding bij zoeken op internet en verwerving van informatievaardigheden is belangrijk omdat deze vaardigheden niet alleen nodig zijn voor leren op school, maar ook voor het latere functioneren in een kennissamenleving. Steeds sterker tekent zich ook internationaal een ontwikkeling af dat informatievaardigheid in de toekomstige samenleving de rol zal vervullen van een nieuw soort geletterdheid waarover elke burger dient te beschikken (Anderson, 2008). Dit betekent dat in de toekomst informatievaardigheid net zo essentieel zal zijn als lezen, schrijven en rekenen.

Zo'n positie neemt informatievaardigheid in het onderwijs nu nog niet in. Zo behoort in ons land de aandacht die het onderwijs besteedt aan informatievaardigheid tot de vrijheid van scholen. In de praktijk houdt dit in dat scholen en leraren naar eigen inzicht wel of geen aandacht besteden aan informatievaardigheid. Dit geldt ook voor andere onderwerpen die verband houden met de voorbereiding van jongeren op functioneren in een ICT-rijke samenleving. Denk bijvoorbeeld aan de aandacht die er in het onderwijs is voor veilig internet en maatschappelijke normen rondom gebruik van ICT zoals netiquette, pesten en auteursrechten. De digitale geletterdheid die in de toekomst voor iedereen noodzakelijk zal zijn, ook wel aange-

duid met *21st century skills* (Voogt & Pareja Roblin, 2010), is daarmee afhankelijk van de thuissituatie en toevallig onderwijsaanbod.

Dat het onderwijs geen leerdoelen heeft voor het omgaan met digitale informatie heeft als risico dat er een tweedeling ontstaat: jongeren die wel en jongeren die niet zijn voorbereid om te gaan met digitale informatie (Kuiper, 2010). Deze tweedeling blijkt nauw gerelateerd te zijn aan de sociaal-economische achtergrond van leerlingen (OECD, 2010). Wanneer het onderwijs tijdig aandacht besteedt aan digitale vaardigheden die zowel het leren van leerlingen ondersteunen als ook bijdragen aan een leven lang leren, zullen talenten van leerlingen op school en daarna meer kansen krijgen om zich te ontplooien.

Digitale kloof

De digitale kloof loopt in ons land al lang niet meer langs de lijn van infrastructurele voorzieningen zoals computerbezit of toegang tot internet. De kloof die zich aandient heet digitale geletterdheid. Breed geaccepteerd is de verwachting dat digitaal ongeletterden buitenspel zullen staan in de samenleving van morgen (Anderson, 2008). Tegen deze achtergrond is het opmerkelijk dat ouders, leraren en beleidsmakers zich daar zo weinig mee bemoeien en zo weinig zorgen over lijken te maken. Door ten onrechte te veronderstellen dat jongeren van huis uit digitaal vaardig zijn, ontgaat hun mogelijk de opkomst van de nieuwe ongeletterden.

Bronnen

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In: J. Voogt en G. Knezek (red.). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.

Beemt, A. van den (2009). *Jongeren en interactieve media*. Kennisnet Onderzoekssreeks nr. 17. Zoetermeer: Kennisnet.

Bennet, S., Maton, K., en Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate. A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, jg. 39, nr. 5, p. 775-786.

Boschma, J., en Groen, I. (2007). *Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Communiseren met jongeren van de 21^e eeuw*. Amsterdam: Pearson Educatie.

European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities. Beschikbaar via http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.

Haan, J. de, en Pijpers, R. (red.) (2010). *Contact. Kinderen en nieuwe media*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kanters, E., Vliet, H. van, Ringersma, D., Zwaan, M., en Kokkeler, B. (2008). *Wat punt nul...? Web 2.0 en MBO leerlingen*. Zoetermeer: Kennisnet. Ook uitgebracht in de Kennisnet Onderzoeksreeks als: Web 2.0 als leermiddel, 2009, nr. 11.

Kuiper, E. (2010). Informatievaardigheden. In: J. de Haan en R. Pijpers (red.). *Contact. Kinderen en nieuwe media*, p. 161-180. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Maddux, C.D., en Johnson, L.D. (2009). Information technology in education. The need for a critical examination of popular assumptions. *Computers in the schools*, 26, p. 1-3.

OECD (2010). *Are the new millenium learners making the grade?* Parijs: OECD.

OECD (2006). *The new millenium learners. Challenging our views on ICT and learning*. Parijs: OECD-Ceri. Beschikbaar via <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>.

Rooij, A. J. van (2009). *Internet op school. Ontwikkelingen van 2006-2009*. Rotterdam: IVO.

Valkenburg, P., en Peter, J. (2010). Online communiceren. In: J. de Haan en R. Pijpers (red.). *Contact. Kinderen en nieuwe media*, p. 91-106. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Veen, W. (2009). *Homo Zappiens. Opgroeien, leven en werken in een digitaal tijdperk*. Amsterdam: Pearson Educatie.

Voogt, J., en Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills*. Enschede: Universiteit Twente.



Buitenschoolse opvang: ontspannen of inspannen?

Drs. Frank Studulski • SARDES

Papieren pijltjes of bessen schieten met pvc-buizen, in het zwembad rondhangen en eindeloos bommetje springen, een hut bouwen in de bosjes, alle recepten met chocolade maken uit het Winnie de Pooh kookboek, in onbewoonde huizen klimmen, kluitengevecht met de jongens van een andere buurt, maar ook: naar judo, de bibliotheek (strips!) of vioolles. Dat waren mijn naschoolse activiteiten.

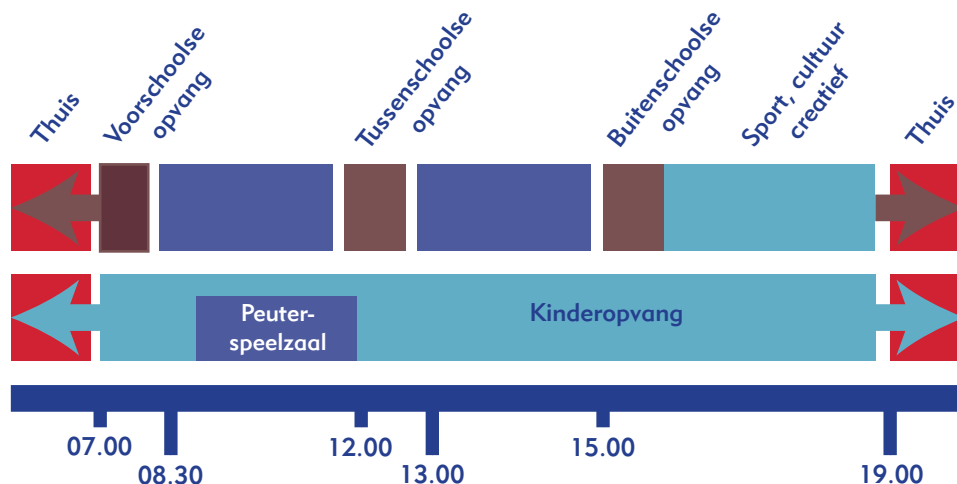
Opvang na school is een relatief nieuw fenomeen in Nederland, maar het is wel in een stroomversnelling geraakt. Er ontstaan verschillende vormen van naschoolse opvang en activiteiten, maar er worden ook meer eisen gesteld aan professionaliteit en kwaliteit. Naast de bestaande vormen kijken we naar nieuwe ontwikkelingen zoals andere schooltijden en het integraal kindcentrum.

Een zeer korte geschiedenis

Met de Tijdelijke stimuleringsmaatregel buitenschoolse opvang van 1997 werd nog gezocht naar de juiste formule (zie Schreuder & Meijvogel, 1998). De acceptatie van ouders was belangrijk in deze periode. De naschoolse opvang moest zichzelf een beetje uitvinden met activiteiten, rustmomenten, groepssamenstelling, schoolnabijheid, kinderparticipatie, ouderpanels, en tienercentra.

In 1999 ontstond de Regeling uitbreiding kinderopvang en BSO (Rkb), gericht op de capaciteitsuitbreiding. Tussen 1999 en 2003 is geëxperimenteerd met verschillende vormen van opvang (project *Dagindelingen*). Door de grote diversiteit van de 140 experimenten konden Keuzenkamp e.a. (2003) echter geen volledig beeld schetsen van de praktijk, en geen antwoord geven op de vraag of de experimenten *Dagindeling* nu bijdragen aan de oplossing van de dagindelingproblematiek op lokaal niveau. Wel bleek de wet- en regelgeving vaak een belemmering. In 2005 is de bso in de Wet kinderopvang opgenomen en sindsdien kunnen ouders via de belasting een deel van de kosten compenseren.

Tussen 2006 en 2008 werd het project *Dagarrangementen en combinatiefuncties* uitgevoerd. Gemeenten en lokale instellingen kregen de gelegenheid om een goede samenwerking tussen voorschoolse opvang, school, tussenschoolse opvang en naschoolse opvang te organiseren in een dagarrangement. Dagarrangementen hebben een economische en emancipatoire beleidsachtergrond: het stelt ouders in staat werk en zorg te combineren. Bovendien wordt er minder heen en weer gesleept met kinderen.



Figuur 'Een sluitend dagarrangement'

De maatregel Van Aartsen-Bos (2007, artikel 45 WPO) haalde de dagarrangementen echter rechts in. De motie vraagt aan scholen om de (naschoolse) opvang te regelen als ouders daar om vragen. Veel scholen kozen een soort minimale variant, het 'makelaarsmodel'. De ontwikkeling werd nog versterkt met de Impuls brede scholen voor sport en cultuur (2007), gericht op het aanstellen van 2500 combinatiefunctionarissen¹.

Voor het speciaal (basis)onderwijs (SBO) is nog geen verplichting om ook naschoolse opvang

¹ In een combinatiefunctie kunnen twee functies worden gecombineerd, bijvoorbeeld onderwijsassistent en pedagogisch medewerker in de bso, waardoor meer volledige functies kunnen ontstaan.

te regelen. Bij SBO-scholen is wel behoefte aan bso: met kleinere groepen, duidelijke structuur en professioneler begeleiding. Er zijn wel particuliere initiatieven met bso-plusvarianten, hogere uurtarieven en vrijwilligers (Westerbeek e.a., 2007).

Plekken en wachtlijsten

De bso was lange tijd geen populaire voorziening. De meeste ouders vangen hun kinderen toch het liefste zelf op. Factoren die volgens ouders van belang zijn voor een bso zijn flexibiliteit (openingstijden, afname van dagen), kwaliteit van personeel, en een geringe afstand tussen bso en school. Ook kleinschaligheid en continuïteit van de groepsleiding zijn van belang. Kinderen richten zich meer op activiteiten en vrijheid, grote en aantrekkelijke ruimtes om te spelen, en de aanwezigheid van leeftijdgenoten.

Oudere kinderen hebben de neiging af te haken; vanaf 8 jaar daalt de deelname al. Het SCP was in 2007 nog pessimistisch over de groei van de bso, vanwege de traditionele instelling van ouders en de opvangcultuur die er rond bso hangt; het wordt als een laatste oplossing gezien (Gilsing, 2007).

Toch groeide het aantal kinderen van 4 tot 12 jaar in de bso de laatste vier jaar aanzienlijk, van 133.000 kinderen in 2006 naar 315.000 kinderen in 2010 (OCW, 2011).² Tegen de verwachtingen in groeit de bso nog steeds door, stelt ook het Netwerkbureau kinderopvang. Het aandeel kinderen dat deelneemt aan bso is gestegen van 17% naar 23% van alle kinderen van 4 tot 12 jaar. Er zijn 1.228 organisaties die bso aanbieden op 5.393 locaties (Schreuder e.a., 2011).

Dankzij een stijging van het aanbod zijn de wachtlijsten het laatste jaar gedaald naar 10.400 kindplaatsen en daarmee zijn de wachtlijsten voor de bso nu lager dan ooit. De wachtlijsten verschillen wel sterk per regio en komen vooral voor in (middel)grote steden en in het westen van het land (OCW, 2011; www.kinderopvangtotaal.nl).

De plotse groei van de bso creëerde een huisvestingsvraagstuk waarvoor allerlei creatieve noodoplossingen werden ontwikkeld, zoals de bso-box³ (zie Groot Haar, 2008). Hoewel charmant, bieden ze geen duurzame kwaliteit. Bijzondere nieuwe vormen zijn de 'buiten-bso' (een

² Gastouderopvang wordt niet meegerekend.

³ Een bso-box is een tijdelijke, flexibele huisvesting voor de bso.

naschoolse opvang in de natuur of bij de boer) en de sport-bso (een samenwerking met een sportvereniging). Steeds meer scholen zien de bso als onderdeel van een dagarrangement, een aanbod waar ouders bij het maken van een schoolkeuze ook gevoelig voor zijn. Daarom vinden steeds meer bso's in of rond scholen een plek. De onderwijshuisvestingsregels vergemakkelijken dit niet. Hiervoor is een stappenplan gemaakt (Van Aarle De Laat, 2008).

Verschillende perspectieven op opvang en activiteiten na school

Du Bois-Reymond & Belt (1998) signaleerden al het onderscheid tussen de opvangfunctie en de educatief-recreatieve voorzieningen.

Momenteel zijn er grofweg drie verschillende soorten opvang en activiteiten voor kinderen, met verschillen wat betreft inhoud en financiering.

1. De 'klassieke' buitenschoolse opvang (bso), conform de Wet kinderopvang.
2. De verlengde schooldag (vaak binnen de brede school), gefinancierd door de gemeente.
3. Naschoolse opvang in een dagarrangement. Hiervoor betalen ouders soms ook een bijdrage (indien mogelijk); bijdragen lopen uiteen van €40 tot €80 voor tien middagen.

De eerste en derde vorm zijn in eerste instantie gericht op opvang, waarbij tevens activiteiten worden aangeboden. De verlengde schooldag is bedoeld om kinderen extra ontwikkelingsmogelijkheden aan te bieden, niet zozeer als opvang. In de praktijk loopt dit echter door elkaar. Veel dagarrangementen bieden naschools ook een breed aanbod van activiteiten. Bovendien ontstaan er andere dagindelingen, zoals het continurooster, of komt men in conflict met de eigen activiteiten van kinderen, zoals muziekles, scouting of voetbal. Voor kinderen met achterstanden gaat het juist om educatieve activiteiten, die extra inspanningen vragen van de kinderen (tijdens de verlengde schooldag of naschoolse opvang). Bij andere kinderen wordt verwacht dat de bso juist rust biedt: 'de bso is vrije tijd'. Op sommige plaatsen lopen doelstellingen en aanbod ('inspanning en ontspanning') daarom door elkaar.

In het advies *Uitgebreid onderwijs* (Onderwijsraad, 2010) wordt aangegeven dat scholen rond het onderwijs extra tijd kunnen benutten om een uitgebreider geheel aan leermogelijkheden en onderwijsprogramma's te bieden. De inspanningen zijn gericht op het uitdrukkelijker behalen van hetgeen volgens de kerndoelen, referentieniveaus, examenprogramma's en kwalificatiedossiers minimaal wenselijk is, en op een beter gebruik van de geboden leermogelijk-

heden en onderwijsprogramma's. Leerlingen en studenten kunnen een breder of hoger niveau behalen en een breder perspectief ontwikkelen. De raad wijst daarbij op oriëntatie, verrijking, verbetering. Activiteiten in de naschoolse periode sluiten daar goed bij aan.

Kwaliteit van het aanbod

Het ontwikkelen van een goed naschools aanbod kan ingewikkeld zijn. Jonge kinderen kunnen moe zijn na school en hebben tijd nodig om alle ervaringen te verwerken. Ook kinderen van 7 à 8 jaar zijn niet altijd voorspelbaar in hun behoeften. Kinderen van 9 jaar en ouder willen steeds meer autonomie en haken af bij de bso. Het is een kunst om daar een goed aanbod voor te maken.

Ontspanning, maar ook het stimuleren van de sociale ontwikkeling en opvoeding zijn belangrijk in de bso. Kwaliteitscriteria voor een goede bso zijn derhalve: een uitdagend aanbod van activiteiten en materialen, een ruime inrichting voor een uiteenlopende groep kinderen, een helder pedagogisch beleid, en pedagogisch medewerkers die zorgen voor continuïteit en die kinderen van verschillende leeftijden kunnen begeleiden, waarbij de teamsamenstelling is gebaseerd op een mix van kennis, ervaring en opleiding. In de SPW 3- en 4-opleiding zou meer expliciete aandacht moeten komen voor de bso-context. Het competentieprofiel voor pedagogisch medewerkers in de bso (Van Hattum & Van de Haterd, 2006) blijkt nog te algemeen geformuleerd. Samenwerking tussen kinderopvangorganisaties en de ROC's geeft goede impulsen (Boogaard e.a., 2008). Inmiddels is het *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar* verschenen (Schreuder e.a., 2011). Dit biedt een uitgebreide en goed onderbouwde beschrijving en aanwijzingen voor de inhoud en pedagogiek van de buitenschoolse opvang.

Gegeven de toenemende belangstelling voor andere daginvullingen en schooltijden, is recentelijk ook onderzoek gedaan naar de verschillende modellen. Driessen e.a. (2010) concluderen echter dat er over het algemeen nog niet zo veel bekend is over de effecten van de verschillende varianten van tijdsbesteding. Sommige dagindelingmodellen laten (onder bepaalde condities) wel beperkte positieve effecten zien.

Andere schooltijden en het integraal kindcentrum

Ouders vinden het steeds minder makkelijk om (meerdere) kinderen op verschillende momenten per dag te brengen en halen. Inmiddels zijn verschillende alternatieve daginde-

lingen bedacht die met wisselend succes zijn ingevoerd, zoals het continuurooster, het biorit-
merooster, het vijf-gelijke-dagenrooster, de verlengde schooldag, de dagarrangementen
(Oberon & Duin, 2009; Studulski e.a., 2005). Daarnaast is er de laatste tijd ook nagedacht
over een andere organisatie van onderwijs en opvang in een Sterrenschoolmodel of een inte-
graal kindcentrum (www.desterrenschool.nl; Taskforce Onderwijs en opvang, 2010; Studulski
e.a., 2010).

Schoolbesturen en kinderopvang zijn op zoek naar een nieuw model van samenwerking,
waarbij in eerste instantie onderwijs en kinderopvang samenkomen in één integraal bedrijfs-
model (Van der Grinten e.a., 2008); een integraal kindcentrum (IKC). Leseman (2007)
verwijst naar ‘educare-systemen’ uit Scandinavië: “Door samenwerking en centrale coördinatie
kan meer samenhang in visie, doelen en praktijken ontstaan, kunnen administratieve en peda-
gogische staffuncties worden gecombineerd, en kan een gedeeld niveau van kwaliteit worden
bereikt.”

Een IKC is een voorziening voor kinderen van ten minste 0 tot 12 jaar, waar zij gedurende de
dag komen om te leren, spelen, ontwikkelen en ontmoeten, met een ruim openingsregime.
Praktische randvoorwaarden voor een IKC zijn onder meer de clustering van functies rond één
plek, een eenduidige leiding, een geïntegreerde CAO, de afstemming van opleidingen, en één
locatiebudget. Het IKC is nu nog in een experimentele fase, een stip aan de horizon.

De achtergrond voor het IKC is ook voortschrijdend inzicht over samenwerking tussen de
instellingen zoals in de brede school (veel overleg, geen leiderschap). Men wil een situatie
creëren voor kinderen waarin onderwijs en opvang naadloos in elkaar overgaan; waarin het
kind op maat wordt ondersteund in leer- en leefbehoeften. In een IKC zal ‘naschoolse opvang’
een andere plek krijgen. Opvang en onderwijs zullen meer naar elkaar toe groeien.

Het IKC wil ruimte bieden aan inspanning en ontspanning, aan exploratie en tijd voor verwer-
king, zonder daarbij de gehele dag van kinderen voor te programmeren. ‘Het kind centraal’
betekent namelijk ook dat er ook rondgehangen en verveeld mag worden. Zelf je tijd indelen
en niksen en rommelen is ook belangrijk. Dat hoort er namelijk bij en is goed voor de ontwik-
keling, omdat kinderen moeten kunnen experimenteren, ‘verwerkingstijd’ nodig hebben en
zo ook ontdekken wat ze zelf leuk vinden en wat niet, zonder toezicht van volwassenen. De
kindertijd wordt momenteel al snel geprogrammeerd, geprofessionaliseerd en georganiseerd.
We moeten wel oppassen dat die tijd er blijft (ook al kost dat af en toe kapot ruitje of een
gebroken arm).

Bronnen

Bois-Reymond, M. du, en Belt, J. (1998). *Samenwerken aan opvang buiten schooltijd. Kinderen, ouders en professionals aan het woord*. Assen: Van Gorcum, p. 157.

Boogaard, M., Fukkink, R., en Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen. Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: Kohnstamm instituut. (Onderzoek n.a.v. motie Koşer Kaya).

Driessen, G., Claassen, A., en Smit, F. (2010). *Variatie in schooltijden. Een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag de schoolweek en het schooljaar*. Nijmegen: RUN/ITS.

Gemmeke, M., Berg, N. van den, Tijssen, R., Sinnema, M., en Wever, Y. (2009). *Waar wachten ouders op? Nader onderzoek naar een 'harde kern' op de wachtlijst voor BSO en dagopvang*. Den Haag: B&A, i.s.m. Regioplan en Pelosa.

Gilsing, R. (2007). *Liefst zoals thuis. Ouders en kinderen over buitenschoolse opvang*. Den Haag: SCP.

Grinten, M. van der, Visser, I., Klein, T., Kruiter, J., en Zuidam, M. (2008). *Personeelsbeleid in de brede school*. Den Haag: SBO (uitgevoerd door Oberon).

Groot Haar, H. (2008). *Van kindercaravan tot piepschuimlokaal. Hoe scholen en partners buitenschoolse opvang kunnen huisvesten*. Amsterdam: OOG.

Hattum, M. van, en Haterd, J. van de (2006). *Groepsleider buitenschoolse opvang*. Utrecht: NIZW beroepsontwikkeling.

Keuzenkamp, S. (red.), Cloin, M., Portegijs, W., en Veldheer, V. (2003). *Beter voor de dag, evaluatie van de stimuleringsmaatregel Dagindeling*. Den Haag: SCP.

Leseman, P. (2007), Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In: A.H. van Lieshout, M.S.S. van der Meij en J.C.I. de Pree (red.) (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Amsterdam: AUP.

Ministerie van OCW (2011). *Kerncijfers 2006-2010*. Den Haag: OCW.

Ministerie van OCW (2008). *Kinderopvang*, Tweede Kamer, vergaderjaar 2008-2009, 231 322, nr. 40 (5 november 2008), Den Haag.

Ministerie van OCW (2007). *Feiten en cijfers kinderopvang. Directie primair onderwijs, kinderopvang*. Den Haag: OCW (www.minocw.nl), 28 maart 2007.

Oberon en Duin projectmanagement (2009). *Werkagenda Nieuwe tijden in onderwijs en opvang, advies van het veld aan de regering*, Utrecht: Oberon.

Onderwijsraad (2010). *Uitgebreid onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Schepers, W. (2009). Spectaculaire groei buitenschoolse opvang. Monitor uitbreiding kinderopvang 2007-2008. In: *Beleid bestuur management & pedagogiek in de kinderopvang*, maart 2009, p. 31-32.

Schreuder, E.T., en Meijvogel, M.C. (1998). *De kinderclub. Een open voorziening voor buitenschoolse opvang*. Utrecht: NIZW.

Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R., en Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar. Springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Amsterdam: Reed Business.

Singer, E., en Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*, Maarssen: Elsevier.

Studulski, F., Kloprogge, J., Aarssen, J., Bontje, D., en Broekhof, K. (2005). *Quickscan naar dagarrangementen in zeven landen*, Utrecht: Sardes.

Studulski, F. en klankbordgroep integraal kindcentrum (2010). *Op weg naar een integraal kindcentrum, een verkenning*. Amsterdam: SWP.

Taskforce Bestrijding Wachtlijsten Buitenschoolse Opvang (2007). *Groeistuipen! Wachtlijsten Buitenschoolse opvang: tijdelijk en onvermijdelijk op weg naar structurele oplossingen. Eindrapport Taskforce Bestrijding Wachtlijsten Buitenschoolse Opvang*. Utrecht.

Van Aarle De Laat (2008). *Handreiking huisvesting BSO in bestaande school*. Eindhoven: Waarborgfonds Kinderopvang.

Westerbeek, K., Duijnhouwer, V., Greven, L., en Rietveld, E. (2007). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking. Behoeften, aanbod knelpunten en successen*. Utrecht/Rotterdam: Sardes/CED-Groep.

www.desterrenschool.nl

www.kinderopvangtotaal.nl



Triple S: Smart, Small en Social

Over de pedagogische basis van de brede school

Dr. Jeannette Doornenbal • LECTOR INTEGRAAL JEUGDBELEID AAN DE HANZEHOGESCHOOL GRONINGEN

Wat is de pedagogische basis van de brede school? Die vraag stellen we om verschillende redenen. In de eerste plaats omdat de brede school geen bedrijfsverzamelgebouw is, maar een pedagogisch concept. Zij ontleent haar bestaansrecht immers aan de kinderen die er opgroeien. In de tweede plaats omdat het aantal brede scholen in Nederland groeit. In 2009 werden er ruim 1200 in het primair onderwijs geteld en 400 in het voortgezet onderwijs (Jaarbericht 2009). Steeds meer kinderen en ouders krijgen dus met de brede school te maken.

Dit essay gaat over twee vragen. Het eerste deel gaat over de vraag wat we bedoelen met de pedagogische basis. Het tweede deel over de vraag aan welke principes we aandacht moeten besteden om die pedagogische basis in de brede school te realiseren dan wel te verstevigen.

De pedagogische basis

In het voorjaar van 2010 zag ik het ontroerende en geestige filmdebuut *Yo, también* van de Spaanse regisseurs Pastor en Naharro. 'Yo, también' betekent 'Ik, ook'. De ik-figuur is Daniel, een 34-jarige man met het syndroom van Down, die wordt gespeeld door Pablo Pineda. Net als Daniel heeft hij in plaats van twee, drie chromosomen 21. Daniel is een bijzondere jongen. Hij is – net als acteur Pablo Pineda in het echte leven – de eerste Europese man met het syndroom van Down die een universitair diploma in de onderwijspsychologie heeft gehaald. Hij heeft een eenvoudige, betaalde baan in een overheidsinstelling. Op kantoor ontwikkelt zich een vriendschap tussen Daniel en Laura, een van zijn vrouwelijke collega's. Ik laat u in het ongewisse over hoe het afloopt tussen Daniel en Laura. Voor nu wil ik stilstaan bij de vraag die u, net als Laura, ongetwijfeld ook heeft. Hoe is het mogelijk dat Daniel met zijn beperking een *master degree* kan halen? Daniel legt het Laura haarfijn uit. Vanaf de eerste dag van zijn geboorte heeft zijn moeder hem geaccepteerd als persoon. Zij behandelde hem niet als een verstandelijk beperkt kind, maar als een 'normaal' kind. Ze dompelde hem onder in taal, vertelde hem over het leven, over politiek en samenleving, over de natuur en de geschiedenis. Daarbij schuwde

zij moeilijke woorden niet, noch de ingewikkeldheden van de situaties. Kortom, Daniel werd van jongs af aan intensief intellectueel geprikkeld en uitgenodigd om mee te doen in de wereld van volwassenen. Toen hij het aankon, heeft zijn moeder er alles aan gedaan om hem op een reguliere school te krijgen. Zo heeft Daniel de poort naar het onderwijs gevonden en de onderwijsladder met succes kunnen beklimmen.

Waar toe?

Ik vertel u niet over Daniel om de suggestie te wekken dat elk kind met het syndroom van Down een masterdiploma kan halen. Ik vertel het vanwege de elementen die het bevat van de pedagogische basis. Welnu.

Het woord 'school' is afkomstig van het Griekse woord 'scholè', wat letterlijk 'vrije tijd' betekent (Hermsen, 2010). In deze hectische tijd dreigen we deze Griekse wijsheid te vergeten. Dat er vrije tijd, rust nodig is om tot denken te komen. Leren vraagt om concentratie en concentratie vraagt om aandacht en gerichtheid op datgene wat bemeesterd moet worden. En daar zijn tijd en ruimte voor nodig.

School is dus tussentijd en tussenruimte om tot leren te komen. Kinderen zijn daar van nature op voorbereid. Ze zijn initieel nieuwsgierig en bereid tot leren. Ook Daniel. Maar ze kunnen dat niet alleen. Ze hebben volwassenen nodig die hen op de schouders nemen om de wereld te laten zien en ervaren. De filosoof Hannah Arendt (1994) noemt dat de *oude wereld*, de reeds bestaande wereld van volwassenen. Volwassenen hebben de plicht om aan kinderen over te dragen wat van waarde is gebleken. Gestolde kennis (leren lezen en rekenen), fatsoensregels (eten met mes en vork, niet spugen op straat), en waarden en normen (respect, verantwoordelijkheid voor materiaal en andere mensen).

Maar opvoeden is meer dan de overdracht van betekenissen uit de oude wereld. Kinderen moeten als zij volwassen zijn ook 'weten' hoe zij die oude wereld weer op hun manier op orde kunnen brengen. We bereiden kinderen niet voor op een zekere, maar op een onzekere toekomst. Daarom moeten volwassenen kinderen ook los durven laten. Ze moeten kinderen de ruimte bieden om in hun eigen sociale wereld met elkaar te oefenen hoe ze met het onvoorspelbare, het nieuwe om kunnen gaan (Timmerman, 2010). Volwassenen hebben daar geen zicht op, geen toezicht en ik zou willen zeggen: gelukkig maar. Kortom, opvoeden heeft tot doel dat kinderen nieuwe burgers worden in een oude, al bestaande wereld. Dat heeft Daniels moeder intuïtief begrepen.

Wat?

Kinderen moeten een nieuwe burger worden in een oude wereld. Maar wat betekent dit voor de vraag wat kinderen vandaag de dag moeten leren? Dat is een complexe opgave, gezien de complexiteit van de samenleving waarop kinderen moeten worden voorbereid. Sociologen spreken bijvoorbeeld van versnelling, van kennisintensief, van globalisering. Ouders lukt het niet in hun eentje om hun kinderen voor te bereiden op deze samenleving; en de 'oude' school evenmin. Er is een brede school voor nodig, een verbrede tijd en ruimte.

Wat moet er met het oog op kind en samenleving geleerd worden in die verbrede tussentijd en tussenruimte tussen gezin en samenleving? Allereerst moeten kinderen zich voorbereiden op hun toekomst. Toekomstvoorbereiding bestaat uit arbeidsmarktvoorbereiding. Daarvoor moet het curriculum worden doorlopen en moeten diploma's worden gehaald. En het bestaat uit burgerschapsvorming, want sociale competenties zijn onontbeerlijk in het moderne leven van werk en relaties. Maar het gaat niet alleen om toekomstvoorbereiding. Het gaat zoals we hebben gezien ook om leren vorm te geven aan een onzekere, open toekomst. Hoe belangrijk arbeidsmarktvoorbereiding en burgerschapsvorming ook zijn, het gaat in het leven niet alleen om het *hebben* van feitelijkheden: een diploma, geld, een baan, een huis, een auto, partner en kinderen. Om instrumentele doelen. Het gaat ook om de aanspreking van een diepere laag van het *ik*. Een ik die is, mag *zijn*. Dan hebben we het over de intrinsieke waarde van opvoeding en onderwijs. Het gaat niet alleen om 'hebben'; maar ook om 'zijn'. Om het aanwezig stellen van het onuitspreekbare, diepere zelf dat vloeibaar is, dynamisch, heterogeen, dat mild is en verlangt. Misschien kunnen we dit het beste begrijpen als we tegen elkaar zeggen: het gaat toch niet alleen om talentontwikkeling, hoe mooi het ook is dat we dit breed definiëren? Het gaat er toch ook om dat kinderen goed in hun vel zitten en zich bekommeren om de ander en de wereld? Zoals ook voor Daniel een diploma niet voldoende is. Hij verlangt ernaar gekend te worden door Laura. Zijn *master degree* op zich leidde nog niet tot een *sense of belonging*. De huidige nadruk op taal en rekenen, op sociale competenties, akkoord, maar er is meer onder de zon. Het is dat meer, dat diepere zelf, dat – naar ik vermoed – professionals motiveert om met kinderen te werken. Kansen bieden voor hun toekomst impliceert niet alleen kinderen helpen het curriculum te doorlopen, maar hen ondersteunen bij het vinden van een plek in de wereld. Zowel voor henzelf als voor het voortbestaan van die wereld die we met elkaar delen. In één zin samengevat: kinderen tot wijsheid brengen.

Hoe?

Hoe kunnen we kinderen het beste ondersteunen om tot wijsheid te komen? Cryptisch gezegd: door wijsheid. Wijsheid is werken vanuit het besef dat kinderen niet maakbaar zijn. Opvoeden en onderwijzen zijn kwetsbare activiteiten (Kelchtermans, 2008), omdat de uitkomst van ons handelen niet vaststaat. Maar kinderen zijn wel ontwikkelbaar en daarvoor zijn ze aangewezen op een *voedende omgeving*. Zonder voedende omgeving geen ontwikkeling. Dat constateerde de Franse arts Itard al toen rond 1800 in de bossen rond Aveyron een 'wilde' jongen werd aangetroffen. Een jongen die het in zijn eerste vijftien levensjaren had moeten stellen zonder voedende omgeving.

Zo'n voedende omgeving bestaat allereerst uit volwassenen die een meerwetende ander zijn met moreel gezag. Volwassenen die kinderen laten zien wat van waarde is om te weten en te kunnen. Dat gebeurt als zij kinderen uitnodigen deel te nemen aan de wereld: door activiteiten aan te bieden, ervaringen op te doen en hierop te reflecteren. Die voedende omgeving bestaat in de tweede plaats uit volwassenen die de pedagogische spanningsverhoudingen weten te hanteren (Doornenbal, 2007). Opvoeden is kunstenaarschap. Het weten te hanteren van wat in de pedagogiek *pedagogische antinomieën* worden genoemd (Meijer, 1996). Het gaat er niet om de spanningsverhouding op te heffen. Juist niet, want als de ene pool verdwijnt ten koste van de andere, verdwijnt de opvoeding. Opvoeden is dus altijd: het een zowel als het ander in het oog houden. Een voorbeeld van een pedagogische antinomie is de spanning waar we eerder over spraken, tussen kinderen voorbereiden op hun toekomst en hun tegelijkertijd de tijd en ruimte geven om hier en nu te mogen zijn. Te spelen met andere kinderen of alleen te zijn zonder toezicht van volwassenen. Een andere antinomie is de spanning tussen liefde en gezag. Kinderen kunnen niet zonder steun en liefde, maar zonder grenzen en begrenzing ontstaat er wildgroei. Of de spanning tussen veiligheid en exploratie. Voor opgroeien is een veilige omgeving nodig, maar evenzeer de ruimte om de wereld op eigen houtje te verkennen.

Kortom, kinderen zijn voor hun toekomstvoorbereiding en hun toekomstvorming gebaat bij volwassenen die hoge verwachtingen koesteren en hen optimaal weten te ondersteunen. Zij combineren kennis over de wereld, kunstenaarschap en betrokkenheid op kind en samenleving. Daniels moeder was zo'n wijze opvoeder. In één zin samengevat luidt de pedagogische basis: door wijsheid tot wijsheid brengen.

De pedagogische basis en bredeschoolontwikkeling

Om dit tamelijk academische verhaal hanteerbaar te maken voor bredeschoolontwikkeling, moeten we drie kwaliteitsaspecten serieus nemen: de kwaliteit van de uitvoering, de kwaliteit van de organisatie én de kwaliteit van de relaties. Het zijn drie ballen die tegelijkertijd in de lucht moeten worden gehouden, omdat ze in hun onderlinge samenhang cruciaal zijn voor bredeschoolontwikkeling. Procesevaluaties en effectstudies laten zien dat er op alle drie niveaus ontwikkelingsvraagstukken zijn. De lessen die ik uit die studies geleerd heb, zijn te herleiden tot drie principes. Een brede school is een basisvoorziening voor alle kinderen van pedagogische kwaliteit als ze én *Smart* én *Small* én *Social* is. Op de eerste S van *Smart* ben ik hierboven uitvoerig ingegaan: kinderen door wijsheid tot wijsheid brengen. Dat staat of valt met de kwaliteit van de uitvoering door professionals. Maar er is meer nodig. Ik doel op de kwaliteit van de organisatie waarop het principe *Small* van toepassing is. En op de kwaliteit van de relaties waarop het principe *Social* betrekking heeft.

Small

Soms creëren we ons eigen ongeluk. Ik geef hiervan een voorbeeld dat zeker niet uniek is. Het gaat over een brede school die bestaat uit twee basisscholen (een christelijke en een openbare) die verspreid over drie locaties onderwijs aanbieden, vier opvangaanbieders en een peuterspeelzaal. Aan het eind van de schooldag wordt de kleutergroep verdeeld in vijf groepjes. Eén groepje gaat naar huis, de andere vier groepjes verspreiden zich over de vier bso-locaties. In zo'n context is het niet verwonderlijk dat het juf niet lukt om samen met de opvang te werken aan overdracht en een doorgaande lijn in de dag. We zien ook dat de samenwerking tussen de leidster van de peuterspeelzaal en de juf verwatert als de leidster een andere baan krijgt. De samenwerking blijkt gebaseerd op persoonlijk contact en niet geborgd. Kortom, er is geen continuïteit en geen binding in deze brede school. De schakelfunctie komt niet uit de verf. De professionals die hier werken ervaren de brede school niet als meerwaarde, maar soms zelfs als last. Er ontstaat een roep om terugkeer tot de kerntaken. In dit verband kunnen we dus niet spreken van een netwerkorganisatie of samenwerkingsverband, maar van los zand.

Het principe dat hieruit is afgeleid is *Small*. Organiseer het klein en doe het klein. Reduceer de *complexiteit van de organisatie* door te bepalen wie de kernpartners zijn en beleg de regie. Bij voorkeur bij het onderwijs. Dat is de cruciale partner, omdat alle kinderen leerplichtig zijn

en onderwijs de belangrijkste toegangspoort is tot maatschappelijk succes. Bovendien zijn de kerndoelen van het onderwijs zo breed dat ook opvang, welzijn en zorg zich daar in kunnen vinden.

Reduceer bovendien de *complexiteit van de werkwijze* door te bepalen welke doelen en resultaten je wilt realiseren. Laat daar betrokken, resultaatverantwoordelijke professionals stapje voor stapje samen aan werken. Professionals willen heel graag investeren in kinderen. Daar lopen ze voor warm. Dat is hun initiële motivatie om dit vak uit te oefenen. Prikkel dus die nieuwsgierigheid en ambitie door professionals de ruimte te geven om samen – ook interdisciplinair – te werken aan wat zij van waarde vinden voor de kinderen waar zij verantwoordelijk voor zijn. Zo ontstaat er interprofessioneel leren.

Social

Small en *Smart* zijn noodzakelijk. Echter, hoewel de kwaliteit van de uitvoering en van de organisatie noodzakelijk zijn, is het niet voldoende. Wat dikwijls wordt vergeten is het belang van de kwaliteit van sociale relaties, die noodzakelijk is voor het laten ontstaan van een sterke verantwoordelijkheidsgemeenschap. Daar wijzen Bryk & Schneider (2002) op in hun studie naar bredeschoolontwikkeling in de achterstandswijken in Chicago. Zij ontwikkelden in de jaren dat zij daar onderzoek deden een belangrijk concept: *relational trust*. Relationeel vertrouwen is op alle niveaus van belang. Tussen professionals en kinderen, tussen professionals en ouders, tussen professionals en hun leidinggevenden, en tussen professionals onderling. Zij onderscheiden vier kernwaarden van relationeel vertrouwen:

- respect (niet oordelen en veroordelen: respectvolle omgang ook bij meningsverschillen);
- competent (mag ervan uitgaan dat er een professional aan het werk is);
- persoonlijke aandacht voor anderen (je kijkt naar anderen, voelt je welkom, wordt uitgenodigd);
- integriteit (doen wat je zegt).

In de community schools waar het relationeel vertrouwen groeide, bleken de prestaties en het welbevinden van kinderen toe te nemen.

Vertrouwen komt te voet en gaat te paard. Dit spreekwoord leert dat vertrouwen uitermate kwetsbaar is. In complexe organisaties als brede scholen wordt relationeel vertrouwen continu op de proef gesteld. Het is lastig elkaar te leren kennen en samen te werken. Dat komt door

wij-zijbeelden (*zij* van het onderwijs, *wij* van de opvang), door hiërarchieën tussen spelen en leren. Begrijpelijk is er in het begin koudwatervrees. Als die niet goed wordt begeleid door leidinggevenden, dan bestaat het gevaar dat er achterdocht, wantrouwen en concurrentie ontstaan. Relationeel vertrouwen kortom is de lijm die individuen aan elkaar bindt om kinderen door wijsheid tot wijsheid te brengen.

Concluderend, voor een pedagogische basis in de brede school moet er aandacht zijn voor drie principes *Smart, Small* en *Social*. Triple S dus.

Bronnen

Ahrendt, H. (1994). *Tussen verleden en toekomst*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bryk, S. en Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Doornenbal, J. (2007). *Ploegen en bouwen. De brede school als open leergemeenschap*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

Jaarbericht 2009. *Brede scholen in Nederland*. Utrecht: Oberon.

Hermesen, J. (2010). *Stil de tijd. Pleidooi voor een langzame toekomst*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: L. Stevens (red.). *Leraar, wie ben je?*, p. 13-23. Antwerpen: Garant.

Meijer, W. (1996). *Stromingen in de pedagogiek*. Baarn: Intro.

Timmerman, M.C. (2010). *De jeugd in perspectief. Individueel en samen jong*. Groningen: RUG.

In *Van de wetenschap, voor de praktijk* bundelt EC O3 een aantal essays van wetenschappers voor mensen die in basisscholen, de kinderopvang of peuterspeelzalen werken. Deze bundel verkleint de afstand tussen wetenschap en werkvloer; actuele inzichten uit onderzoek kunnen snel doordringen tot de praktijk van alledag, en daar zo goed mogelijk worden toegepast.

De tien essays behandelen een verscheidenheid aan onderwerpen zoals jeugd en nieuwe media, literaire competentie in de kleuterklas en onderwijstijdverlenging. Een interessante publicatie voor iedereen die werkt in de opvang en educatie van 0- tot 12- jarigen.