

Inleiding

Voor jonge kinderen zijn er verschillende professionele instellingen voor opvang, opvoeding en educatie: kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, voorscholen, voorzieningen voor buitenschoolse opvang en kleutergroepen in de basisschool. Deze lappendeken van voorzieningen is historisch gegroeid en komt voort uit verschillen in beleidsdoelen, zoals opvang en opvoeding van kinderen van werkende ouders, mogelijkheden om met andere kinderen te spelen, en ontwikkelingsstimulering ter voorbereiding op het onderwijs (Van Rijswijk-Clerkx, 1981; Singer, 1989; Verschuur, 2005). In dit boek zullen we de dagverblijven, peuterspeelzalen en voorscholen veelal aanduiden met ‘kindercentra’ en groep 1 en 2 van de basisschool als ‘kleutergroep’ of ‘school’.

Zoektocht naar een pedagogiek voor jonge kinderen in een groepssetting

Kindercentra waren er veertig jaar geleden nauwelijks en een pedagogiek voor baby’s en peuters in groepen moest nog worden uitgevonden. Toen de theorievorming hierover op gang kwam, was er van meet af aan aandacht voor structuur, het activiteitsaanbod en de fysieke en emotionele veiligheid. Ook ontwikkelingspsychologische noties zoals hechting en sensitieve responsiviteit, inspireerden tot ideeën voor pedagogisch beleid. Veel werd ontleend aan de gezinsopvoeding. De gezinsopvoeding is echter op een aantal punten anders dan de opvoeding in een groep door professionals, wat het nodig



maakte naar nieuwe pedagogische concepten te zoeken. Evenals in een gezin hebben kinderen in kindercentra vertrouwde relaties nodig voor hun emotionele veiligheid. De continuïteit die kinderen nodig hebben om een veilige relatie op te bouwen, kan echter te gering zijn als de uren waarop zij komen, uitsluitend worden bepaald door de opvangbehoeftes en werktijden van de ouders.

Een recente ontwikkeling wordt gevormd door de inzet van educatieve programma's in de opvoeding van jonge kinderen. Dit gebeurt in het kader van het achterstandsbeleid van de overheid. Dit beleid is bedoeld om de kansen op schoolsucces te vergroten, vooral voor kinderen in achterstandssituaties. Maar een onbedoeld neveneffect van dit beleid kan zijn dat er een eenzijdige nadruk komt te liggen op taal en de cognitieve ontwikkeling en minder ruimte overblijft voor spelen, zelf ontdekken en creativiteit. Voor een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling is ruimte om te spelen noodzakelijk, evenals ruimte voor het eigen tempo van het kind in zijn of haar ontwikkeling. Daarom moet worden gezocht naar een evenwicht tussen voorwaarden scheppen voor spelend leren enerzijds en gericht stimuleren van de ontwikkeling anderzijds; tussen ruimte voor het eigene van ieder kind en gericht opvoedend handelen. Deze en andere vraagstukken die samenhangen met veranderingen in de opvoeding en educatie van jonge kinderen, dwingen tot vernieuwde theorievorming voor de praktijk in kindercentra en kleutergroepen.

Bijdragen aan samenhangende en toepasbare ontwikkelingstheorie

De afgelopen decennia is er op internationaal niveau veel onderzoek gedaan naar de hedendaagse vraagstukken die zich voordoen in de opvoeding en educatie van jonge kinderen. De theoretische inzichten in dit boek zijn het resultaat van jarenlang onderzoek en samenwerking met onderzoekers, praktijkpedagogen en leerkrachten in ons land en diverse andere landen. Het theoretisch kader dat we hierna zullen schetsen, kan gevat worden onder de brede paraplu van het sociaal constructivisme, ook wel aangeduid met de term 'participerende leer- en ontwikkelingstheorie' (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Hedges & Cullen, 2012; Rogoff, 2003). Binnen deze theoretische benadering wordt voortgebouwd op de ontwikkelingspsychologische theorieën van Piaget en Vygotsky. We geven hier kort enkele van de belangrijkste aannames weer. Onderzoekers die deze theoretische oriëntatie delen, hechten grote waarde aan observaties in natuurlijke situaties en gesprekken met kinderen, ouders en professionals. Leren, ontwikkeling en opvoeding worden bestudeerd in relatie tot de culturele contexten waarin ze plaatsvinden. In de samenwerking tussen onderzoekers en professionals zijn het plezier in jonge kinderen en de betrokkenheid bij hun welzijn en hun ouders centrale motieven. Er is een sterk besef van de ethische dimensie en waarden en normen van de praktijk en het onderzoek. Onderzoekers zijn betrokken en kritisch en toetsen de belangen van kinderen en ouders steeds aan de empirie en culturele waarden en opvoedingsdoelen van ouders, instellingen en overheden.

Theoretisch kader: participerende leer- en ontwikkelingstheorie

De participerende leer- en ontwikkelingstheorie is een handelingstheorie. Daarbij gaat het op verschillende niveaus om de hoe-vraag, die aansluit bij de praktijkvragen van opvoeders die kinderen willen begeleiden om de wereld te leren kennen en zelfstandig te worden. Bij heel jonge kinderen gaat het bijvoorbeeld om vragen als: hoe slagen baby's en opvoeders erin om gezamenlijke betekenissen te creëren? Hoe worden emoties gereguleerd tussen baby of peuter en opvoeders? Hoe creëert een jong kind met hulp van de opvoeder een gevoel van veiligheid in de groep? Hoe leert een kind de eigen emoties en het eigen gedrag te reguleren?

In de participerende leer- en ontwikkelingstheorie gaat we ervan uit dat kinderen leren door te handelen en communiceren in alledaagse situaties, in relatie met hun ouders en andere opvoeders en kinderen. Tijdens het gevoed worden en het verschonen; tijdens het bezoek aan oma en de supermarkt; tijdens het 'helpen' met opruimen; tijdens het proeven, voelen en ruiken van alles in de tuin; en tijdens het spelen met vriendjes. Hun hele wereld is een doe-, voel- en ontdekwereld; een wereld die ze met anderen willen delen. In de participerende leer- en ontwikkelingstheoretische benadering is het uitgangspunt dat kinderen van nature sociaal zijn. Ze worden geboren met een genetische aanleg voor communicatie, die geactiveerd wordt en verder wordt ontwikkeld in sociale relaties met ouders, verzorgers en andere kinderen. Kinderen willen begrepen worden en begrijpen. Ze imiteren en experimenteren. Nieuwe woorden zuigen ze in zich op. In onderzoek wordt geanalyseerd hoe jonge kinderen eerst non-verbaal en later met behulp van taal samen een gedeelde werkelijkheid construeren met andere kinderen en hun opvoeders. In dit verband wordt gesproken van 'coconstructie'. Emoties, cognities en gedrag in een sociale en fysieke omgeving vormen een eenheid:

“Alle gedrag impliceert eveneens beweegredenen [...] en dat zijn de gevoelens. Affectiviteit en intelligentie zijn dus onscheidbaar en vormen de twee complementaire aspecten van alle menselijk gedrag.” (Piaget, 1969, p. 18)

Emoties en later ook waarden en normen die voortkomen uit betrokkenheid bij de ander en de wens om een eigen persoon te zijn, vormen de motor achter de ontwikkeling van menselijke relaties. In de allereerste kinderfase wordt het jonge kind gemotiveerd door behoefte aan contact, fysiek en door non-verbale interacties. De baby wil zich geborgen weten, en gekend en bevestigd worden. Later ontstaat er met de opvoeder een gedeelde belangstelling voor de wereld om hen heen, voor objecten in de fysieke wereld. De drang tot begrijpen van elkaar en de werkelijkheid behoren tot de natuurlijke motivatie, waarbij opvoeders aansluiten. Kinderen construeren schema's van de werkelijkheid en hoe daarin wordt gehandeld. Voorbeelden zijn routines, dagritmes en rituelen. De natuurlijke neiging tot spelen speelt hierbij ook een grote rol. Kinderen proberen uit, herhalen en variëren spelenderwijs om het plezier dat hen dat geeft. Het spelen is een



motor achter elk ontwikkelingsgebied: de drang tot zelfstandig bewegen, het ontdekken van de fysieke wereld of het leren samen spelen.

Kinderen zijn dus actieve partners in de opvoeding. Ze hebben liefdevolle opvoeders nodig, die hen ruimte geven om te spelen en hen begeleiden in het verwerven van kennis, vaardigheden en taal. En ze hebben andere kinderen nodig om spelenderwijs plezier te maken en de wereld te verkennen. Het gevoel van gezamenlijkheid tussen opvoeders en kinderen vormt de veilige emotionele basis van waaruit een kind leeft. Dat geldt niet alleen voor de ouder-kindrelatie in het gezin, maar ook voor de relaties tussen professionals en kinderen onderling in kindercentrum en school. In de participerende leertheoretische benadering staan begrippen centraal als: relaties, communicatie, gezamenlijkheid, autonomie, spel en creativiteit, coconstructie van gedeelde betekenissen, culturele handelingspatronen, manieren van emotieregulering, en waarden en normen.

Doel en doelgroep

Dit boek heeft tot doel om bij te dragen aan een coherente ontwikkelingstheorie, die de basis kan vormen van een handelingsgerichte theorie over de opvoeding en educatie van jonge kinderen in kindercentra en kleutergroepen. Dit boek is bestemd voor pedagogen en psychologen die betrokken zijn bij pedagogiekontwikkeling en kwaliteitsbewaking van instellingen voor opvoeding en educatie van jonge kinderen. Daarnaast is het interessant voor onderzoekers, studenten in het universitaire en hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk geïnteresseerde ouders en praktijkpedagogen. In dit boek schetsen wij op basis van het vele onderzoek dat voorhanden is, de hoofdlijnen zoals wij die

zien. De hoeveelheid beschikbaar onderzoek is sinds de toegang tot het *world wide web* overweldigend en alles lezen en bestuderen is een onmogelijkheid. Dit had ons ervan kunnen weerhouden om aan deze onderneming te beginnen, maar heeft ons er uiteindelijk juist voor gemotiveerd. Door de veelheid aan informatie is het nodig om te zoeken naar hoofdlijnen. Door onze visie op deze hoofdlijnen te verwoorden, wordt deze toegankelijk voor discussie. Dat is ons hoofddoel met dit boek: bijdragen aan de uitwisseling van kennis en ervaring tussen wetenschap en praktijk en een gedeeld theoretisch kader creëren.

Opbouw van dit boek

In hoofdstuk 1 schetsen we de maatschappelijke context. Sinds 1945 heeft de opvoeding en educatie van jonge kinderen zich stormachtig ontwikkeld. Dit geldt voor de praktijk en voor het denken erover. Onder invloed van diverse maatschappelijke veranderingen zijn nieuwe manieren van opvoeden ontstaan, zowel in het gezin door het afnemend aantal kinderen en de grotere materiële welvaart, als in professionele instellingen zoals peuterspeelzalen, dagverblijven en de basisschool. Kleine groepjes onderzoekers in diverse landen verdiepen zich in de nieuwe opvoedingsvormen en leggen de basis voor een pedagogiek en educatie voor jonge kinderen in professioneel begeleide groepen. Hoofdstuk 2 gaat over de relationele basis die in de allereerste kindertijd wordt gelegd. Niet alleen in gezinnen, maar ook in kinderopvang. Vooral voor jonge kinderen is continuïteit in relaties essentieel. Relaties bieden emotionele veiligheid. Door herhaalde interacties met liefdevolle opvoeders en met andere kinderen, ontdekken ze patronen waarop ze kunnen anticiperen en hun eigen stempel drukken. Ritmes, rituelen en speelse omgangsvormen scheppen gezamenlijkheid en geven het kind speelruimte waarin het zichzelf kan ontdekken. Jonge kinderen leren door kijken, imiteren, uitproberen, herhalen, speelpraten en taal. In hoofdstuk 3 staat de betekenis van spelen in de ontwikkeling van kinderen centraal. Spelen is meer dan een manier waarop jonge kinderen leren. Spelen en een speelse houding raakt aan creativiteit, aan het vermogen van de mens om zich steeds actief aan te passen aan veranderende omstandigheden en aan het vermogen om een subjectieve betekenis te geven aan de werkelijkheid. Spelen raakt de kern van het mens-zijn, onze subjectiviteit en vrijheid, en is daarom zo belangrijk. De speelsheid bewaren en ontwikkelen die het jonge kind eigen is, is een bron van creativiteit en openheid om te leren tot in de volwassenheid. In hoofdstuk 4 doordenken we deze principes – vertrouwde relaties en spelen – in de context van een professionele opvoeding in een groepssetting. Hoe jonger de kinderen, hoe belangrijker rustige nabijheid en mogelijkheden tot fysiek contact met de pedagogisch medewerker en leerkracht voor hen zijn. In dit hoofdstuk worden vier relatiëniveaus onderscheiden: de tweerelatie van de professional met het kind; de relaties tussen de kinderen onderling en de begeleiding daarvan door de professional; het leiding geven en begeleiden van de hele groep; het kindercentrum en de school in de context van de bredere samenleving. Een belangrijk thema hierbij is de samenwerking tussen professionals en ouders.

In hoofdstuk 5 en 6 gaan we dieper in op de relaties tussen de kinderen onderling. Spelen met andere kinderen, daar ligt de motivatie van kinderen om graag naar het kindercentrum te gaan. In het kindercentrum en in kleutergroepen leren kinderen met elkaar sociale vaardigheden en stimuleren ze elkaar in het bewegen en spelenderwijs de wereld ontdekken. In de groep leren kinderen ook waarden, normen en sociale regels. Ze ontdekken tijdens het samenspel dat je rekening met elkaar moet houden, anders raak je je speelkameraadjes kwijt. Al op heel jonge leeftijd ontstaan vriendschappen tussen kinderen. Vrienden helpen elkaar en laten pro sociaal gedrag zien, en ze leren samen door imiteren, initiatieven nemen en door meer, langer en complexere vormen van samenspel. Met het ouder worden ontstaan ook de eerste vormen van subgroepen en onderling pesten. In een groep hebben alle kinderen behoefte aan geaccepteerd worden en erbij horen of een wij-gevoel. De professionals vervullen een sleutelrol in de sfeer van de groep en door het voorleven van respect, liefdevolle aandacht en rechtvaardigheid. Vanzelfsprekende rituelen en speelse vormen van discipline helpen kinderen om hun emoties en gedrag in de groep op een natuurlijke manier te reguleren.

De hoofdstukken 7, 8 en 9 gaan over taalontwikkeling en taaleducatie. Taal verruimt de wereld van kinderen en is een voorwaarde voor onderwijs. Jonge kinderen leren taal in vertrouwde relaties met hun ouders en opvoeders. De natuurlijke motivatie om taal te leren is het verlangen tot communicatie en het delen van ervaringen met geliefde opvoeders en kinderen. Professionals moeten hierbij aansluiten én beschikken over kennis van de taalontwikkeling. Kinderen uit gezinnen met een migratieachtergrond en lagere sociaaleconomische milieus hebben extra begeleiding nodig. Er is veel discussie over de trend naar een te schoolse benadering. Daarom gaan we in hoofdstuk 8 en 9 in op manieren om aan te sluiten bij de natuurlijke motivatie van kinderen om taal te leren: door verhalen te vertellen en naar verhalen te luisteren en door verhalen te spelen in het doen-alsofspel. In verhalen kunnen kinderen met hun opvoeders en andere kinderen uitwisselen wat ze hebben meegemaakt. Met verhalen kunnen ze ook herinneringen oproepen en over ervaringen nadenken. Het verwerven van taal betekent een revolutie in de denk-, gevoels- en handelingsmogelijkheden van kinderen. Door taal gaat een wereld van verleden en toekomst open: een innerlijke wereld van emoties en een wereld van sociale relaties en ontdekkingen in de wereld van de dingen.

Het laatste hoofdstuk van dit boek gaat over de samenwerking tussen wetenschap en praktijk. De pedagogische praktijk in kindercentra en scholen zal zich in de toekomst verder ontwikkelen in richtingen die we nu nog niet kunnen voorzien. Ook in de toekomst zal de praktijk vaak dwingen tot vernieuwingen in wetenschappelijke theorievorming. Daarom pleiten we voor praktijkonderzoek, waarin de professionals een actieve rol hebben in het formuleren van vragen en onderzoeken van vernieuwende vormen van pedagogiek. Ook in de dagelijkse praktijk is een reflexieve houding van professionals nodig, zodat ze sensitief kunnen inspelen op de unieke situaties van de kinderen en ouders met wie ze werken. In dit boek zijn sterke argumenten te vinden

voor stabiele groepen en continuïteit in de relatie tussen professional en kinderen. Deze condities zijn echter soms moeilijk verenigbaar met de opvangbehoeftes van de ouders. Hoe kan dit worden opgelost? Waar liggen de grenzen van wat kinderen aankunnen? In ons boek geven we ook nieuwe manieren om de taal en cognitieve vaardigheden te stimuleren, maar werken die in de praktijk wel zoals we verwachten? Steeds moeten opvoeders in de praktijk reflecteren op de balans tussen laten gaan en ruimte geven om te spelen enerzijds en actieve pedagogische stimulering van de kinderen anderzijds. Dan is er nog het vormgeven aan de samenwerking met ouders. Ouders hebben diverse behoeftes en mogelijkheden tot samenwerken. Hoe jonger de kinderen, hoe belangrijker die samenwerking is. Bovendien blijken kindercentra en school plaatsen te zijn, waar ouders graag met professionals ervaringen uitwisselen over hun kind. Kindercentra en school kunnen de gemeenschapszin en samenhang in een buurt, stad of dorp versterken. Want kinderen opvoeden is een taak van ouders die ook door een gemeenschap moet worden gedragen.

Dank!

Dit boek is tot stand gekomen door samenwerking over vele jaren met collega-wetenschappers, professionals in kindercentra en basisscholen, en kinderen en ouders. Ons denken is het resultaat van observaties, gesprekken en theoretische doordinking daarvan. Ook studie van de geschiedenis van het ontstaan van een pedagogiek voor jonge kinderen en van de grote pedagogen als Dewey, Montessori, Freinet, Steiner, Malaguzzi en Pikler heeft ons veel geleerd. Dit geldt ook voor de studie van belangrijke ontwikkelingspsychologen als Vygotsky, Piaget, Anna Freud, Bowlby en Bronfenbrenner. Deze ontwikkelingspsychologen waren weliswaar gericht op de ontwikkeling van het individuele kind en niet specifiek op de opvoeding of educatie, maar hun werk bevat zeer waardevolle inzichten die we opnieuw hebben proberen te doordenken in de hedendaagse context van kindercentra en school. Alle namen noemen van mensen van wie we hebben geleerd, is ondoenlijk. We beperken ons daarom tot de mensen die ons geholpen hebben met het schrijven van dit boek. We danken veel aan het commentaar op de eerste concepten van ons boek door Anja Hol, Aafke Huisman, Loes Kleerekooper, Masja Lebouille, Clarine de Leve, Hedie Meyling, Thea Schäfer, Els Schellekens en An Vrouwenraths. Bij Addie Roetman was ons boek in goede handen voor redactie. We zijn veel dank verschuldigd aan de fotografen Ruben Keestra, Hanneke Verkleij en Hans van den Boogaard en aan collega's, ouders, kindercentra en kleutergroepen die ons toestemming gaven om hun foto's te gebruiken of te maken tijdens bezoeken in binnen- en buitenland. Aan ons onderzoek hebben veel jonge onderzoekers een bijdrage geleverd. In het bijzonder willen we noemen Nienke Bekkema, Amina Rourou, Danielle Heesbeen, Anne-Greth van Hoogdalem, Merel Nederend, Lotte Penninx, Mehrnaz Tajik en Kirti Zeijlmans. En natuurlijk alle studenten die een bijdrage hebben geleverd in het kader van hun masterthese pedagogiek en ontwikkelingspsychologie. Ons onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de ruimte die we hiervoor hebben

gekregen bij de vakgroepen Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht en Pedagogiek van de Universiteit van Amsterdam en zonder de financiële ondersteuning door de Bernard van Leer Foundation. Allen heel veel dank!