

De opdracht voor het onderwijs aan jonge kinderen

Een dynamische visie op ontwikkeling

Lectorale rede dr. Ineke Oenema-Mostert



vrijdag 16 november 2012



Stenden

www.stenden.com



Stenden

De opdracht voor het onderwijs aan jonge kinderen

Een dynamische visie op ontwikkeling

Lectorale rede dr. Ineke Oenema-Mostert

Een dynamische visie op ontwikkeling

De dag na zijn vierde verjaardag begint de schoolloopbaan van een kind. Maar echt blanco komen kinderen groep 1 van de basisschool niet binnen. In de eerste vier levensjaren is er al veel gebeurd, deels bepaald door de 'genetica' van het jonge kind zelf. Een aantal portretten van jonge kinderen in het onderwijs:

Clara is vijf en een half jaar oud. Haar oudere zus brengt haar elke dag in de klas, ze zet Clara op haar stoel en gaat dan snel naar haar eigen klas;

Saskia (bijna zes jaar) komt luid roepend de school binnen: "Hé juf kijk eens, ik heb een nieuwe skippybal!" Zij wil met de bal de klas binnenkomen. De juf loopt naar haar toe. Zij aarzelt even en dan zegt ze: "wat een mooie skippybal... Heb jij die alvast voor jouw verjaardag gekregen? Zullen wij deze vandaag in de klas zetten?" Trots loopt Saskia met haar skippybal de klas in. Zij is direct het middelpunt van de kinderen, iedereen wil de skippybal zien en proberen.

Mark komt samen met zijn moeder binnen. Hij loopt langzaam, het lijkt alsof hij geen zin heeft om naar school te gaan. Dat klopt ook wel een beetje. Mark is nog jong, net vier jaar. En de klas is vrij vol: 27 kinderen variërend in de leeftijd van vier tot zes jaar. Mark is voordat hij vier jaar werd al een aantal keren in de klas geweest om te wennen, maar dat wenproces lijkt nog niet voorbij. De juf loopt naar Mark toe en neemt hem mee de klas in. Mark kijkt nog even naar zijn moeder, die zwaait en gaat weg. De juf vraagt of Mark zijn stoel in de kring wil zetten, aarzelend doet hij dat.

Stijn (bijna vijf jaar) heeft nog geen zin om naar binnen te gaan, buiten is het veel spannender. Lekker op het klimrek, alle ruimte is nu voor hem. Van het klimrek rent hij door de zandbak naar het hek. Daar sleept hij Maarten mee naar het rek. Samen spelen zij totdat de juf roept. Ze moeten binnenkomen, de schooldag begint.

Deze jonge kinderen komen het klaslokaal binnen met een eigen historie, een eigen blik op de omgeving en een eigen manier van omgaan met die omgeving. Zij zijn onderweg naar het formele leren in groep 3. De belangrijkste perspectieven zijn vrienden leren maken, met leeftijdgenoten leren omgaan, het ontwikkelen van zelfregulatie en van taal, motoriek, cognitie en zelfredzaamheid. De neurologische-biologische ontwikkeling van het brein van het jonge kind is ingebed in de context van het kind: het gezin en de voor- en vroegschoolse periode (Shonkoff & Philips, 2000).

Het jonge kind ontwikkelt zich in de dynamiek van de klas en het gezin en geeft daaraan zelf sturing.

Dit houdt in dat de pedagogisch-didactische aandacht voor het jonge kind van een andere aard is dan die voor kinderen vanaf ongeveer zes jaar. De specifiek geschoolde professional handelt pedagogisch-didactisch gedifferentieerd en sluit aan bij de zone van naaste ontwikkeling van het jonge en oudere kind om hem een rijke leeromgeving te bieden.

Historie onderwijs jonge kind

De tijd dat kinderen van vier jaar naar een kleuterschool gingen – of daarvoor naar een ‘bewaarschool’ – is inmiddels voorbij. Volgens sommigen was dat nog de periode dat kleuters echt kleuters mochten zijn en hun tijd konden doorbrengen met datgene wat ze op die leeftijd graag doen: spelen, knutselen, knippen en plakken. Met de invoering van de Wet op het Basisonderwijs krijgt het onderwijs te maken met nieuwe doelen en een andere structuur: de kleuterschool houdt op te bestaan en de kleuterleidster wordt een groepsleerkracht. Zij moet ervoor zorgen dat een kleuter aan het eind van groep 2 een geruisloze overgang maakt naar groep 3. Deze veranderingen in het basisonderwijs hadden als uitgangspunt dat de continue, gedifferentieerde ontwikkeling van de individuele leerling erkend wordt en dat goed sociaal gedrag wordt bevordert, rekening houdend met het individuele kind en de eigen identiteit van het jonge kind. Belangrijke doelstellingen van de Wet op het Basisonderwijs zijn het realiseren van een ononderbroken ontwikkelingsgang van kinderen van vier tot twaalf jaar, een systematisering van de lesstof en zorg voor leerlingen met achterstanden en leerproblemen. De diagnosticerende en remediërende functie van het onderwijs moet worden verbeterd en de educatieve achterstanden van leerlingen uit sociaal achtergestelde milieus moeten worden opgeheven. Als pedagogische opdracht van het basisonderwijs wordt gesteld dat, zolang in de maatschappij hoofdzakelijk wordt geselecteerd op cognitieve prestaties, ook in het onderwijs de cognitieve prestaties de boventoon zullen voeren in de waardering van de leerlingen (Janssen-Vos, 2012). Binnen het kleuteronderwijs werd een aantal kernpunten geformuleerd: het onderwijs is kindgericht, er is oog voor het individuele kind in zijn totaliteit, leren van jonge kinderen is meer dan leren met je hoofd, het spel is van grote waarde voor de ontwikkeling van het jonge kind en het onderwijs aan jonge kinderen wordt gekenmerkt door een flexibele organisatie.

De historie leert dat het onderwijs sterk aanbodgericht is gaan werken. Het voorkomen van achterstanden bij leerlingen, de verschooning van het onderwijs aan jonge kinderen en het gebruik van sterk voorgeprogrammeerde instructies wordt de trend in het onderwijs aan jonge kinderen: iedereen doet op hetzelfde moment, op dezelfde manier hetzelfde werkje. De specifieke deskundigheid van de kleuterleidster op het gebied van de pedagogisch-didactische ondersteuning van het zich ontwikkelende jong kind verdwijnt.

De fusies in het hbo en binnen de pabo's veroorzaken het weglekken van specifieke kennis over het onderwijs aan jonge kinderen. Men gaat (alleen) vakgericht aan het werk met, in de ogen van het lectoraat, misplaatste stageopdrachten, zoals bijvoorbeeld een klassikale, uniforme tekenles voor kleuters.

De leerkracht jonge kind is een boekhouder geworden voorbijgaand aan de effecten van zijn handelen (Janssen-Vos, 2012).

Het nu volgende intermezzo is een mooie kenschets van voorgaande ontwikkelingen: een averechts effect voor zowel de leerkracht als het jonge kind.

Een professor stond in de collegezaal en zette een kikker op tafel. Hij zei: "Kikker, spring." De kikker sprong en de studenten keken vol bewondering toe. De professor pakte een scherp mesje en sneed het linkerachterpootje van de kikker af. "Kikker, spring," zei hij weer. De kikker moest wat moeite doen, maar hij sprong. De studenten applauddisseerden. De professor pakte het mesje weer en sneed nu het rechterachterpootje af. "Kikker, spring," zei hij. De kikker sprong niet. "Kikker, spring!" herhaalde hij, nu harder. De kikker sprong nog steeds niet, waarop de professor tegen zijn studenten zei: "Hier zien jullie het bewijs dat als je bij een kikker de achterpootjes weghaalt, hij doof wordt."

De ontwikkeling rond het onderwijs aan het jonge kind: van onderzoek naar praktijk en onderwijs

Aan programma's voor onderwijs betreffende de begeleiding en de zorg voor jonge kinderen worden de laatste jaren steeds hogere eisen gesteld. Het is duidelijk dat deze trend de komende jaren zal doorzetten. Een recent adviesrapport van de onderwijsraad bepleit dat ook driejarige kinderen naar de basisschool zouden moeten kunnen gaan. Het rapport vraagt om een kritische reflectie vanuit de onderwijspraktijk en de lerarenopleiding. Dit omdat kinderen steeds meer tijd doorbrengen in kinderopvang en peuterspeelzalen (Onderwijsraad, 2010).

Signalen uit het werkveld maakten steeds duidelijker dat de pabo's meer specifieke aandacht moeten gaan besteden aan het jonge kind in het onderwijs. Inmiddels staan de Onderwijsraad en het ministerie van OCW (2010) op het standpunt dat pabo's gedifferentieerde programma's moeten gaan aanbieden voor het onderwijs aan jongere en oudere kinderen. Het is van groot belang, zo stelt de Onderwijsraad, dat de programma's voor onderwijs aan jonge kinderen goed worden ingevuld, zodat de competenties van scholen op dit gebied worden versterkt (Onderwijsraad, 2010). Ook de invoering van de zorgplicht vanaf 2013 leidt tot nog hogere eisen aan onderwijs- en begeleidingsprogramma's voor het jonge kind. Elke basisschool moet vanaf 2013 ieder kind goed en passend onderwijs bieden. In dit kader is het de taak van de basisschool en de leraar om te zoeken naar gepaste pedagogische en onderwijskundige onderwijsarrangementen die tegemoet komen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

De steeds hogere eisen die aan het onderwijs en de zorg voor jonge kinderen worden gesteld, leiden tot grote handelingsverlegenheid in het werkveld van basisscholen, kinderopvang en zorginstellingen. Men gaat op zoek naar ondersteuning om te kunnen voldoen aan de eisen die door de nieuwe wet- en regelgeving gesteld worden. Dit heeft geleid tot het 'omarmen' van VVE-programma's (programma's voor voor- en vroegschoolse educatie). Deze schrijven voor wat de kinderen achtereenvolgens moeten leren. De leerkracht heeft in deze programma's een ontwikkelingsturende rol.

Er is veel discussie over deze VVE-programma's: er is een gebrek aan wetenschappelijke consensus over de effectiviteit ervan. De programma's zijn sterk gericht op de ontwikkeling en toetsing van cognitieve vaardigheden, in het bijzonder rekenen en taal, maar houden onvoldoende rekening met de wijze waarop jonge kinderen leren en zich ontwikkelen (Driessen, 2012).

De basisscholen moeten opbrengstgericht werken. Collega Sieneke Goorhuis sprak hier al over. Dit betekent dat de leerkracht zich in het bijzonder op ontwikkelingsgroei en rendement moet richten. Er is zorg in het werkveld of de huidige en toekomstige docenten voldoende toegerust zijn om het opbrengstgericht werken in de praktijk te realiseren. De algemeen opgeleide docenten lijken veelal te weinig in staat om jonge kinderen voldoende ontwikkelingskansen te bieden en (dreigende) problemen vroegtijdig te signaleren. Het jonge kind krijgt daardoor niet genoeg professionele begeleiding en kansen. De mate van schoolsucces is mede afhankelijk van de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht. Het kunnen aansluiten op de sterke kanten en op de leerpunten in de ontwikkeling van een kind is fundamenteel. Met name bij jonge kinderen is het cruciaal dat een leerkracht goed kan observeren en de ontwikkeling kan registreren, om daar in het onderwijsaanbod op aan te sluiten.

Ook zijn er zorgen over de meest gebruikte methoden van toetsing voor jonge kinderen, die volgens velen een te sterk accent leggen op de cognitieve vaardigheden van het kind (Goorhuis-Brouwer & Levering, 2006; Miller & Almond, 2009). Daarbij wordt te weinig rekening gehouden met de ontwikkelingsfase én met het belang en de betekenis van de andere ontwikkelingsdomeinen voor de ontwikkeling van het kind. De pedagogische aspecten (uitgaande van een holistische visie op de ontwikkeling van een jong kind) van het begeleidings- en het onderwijsproces dreigen zo in de knel te komen. Noch scholen, noch de Inspectie voor het Onderwijs, lijken over voldoende kennis te beschikken van alternatieve, breder georiënteerde observatie- en registratiesystemen. Zij zetten alleen het CITO- toetssysteem voor de jonge kinderen in om de vorderingen (in relatie tot andere kinderen) zichtbaar te maken.

Het leren en de ontwikkeling van jonge kinderen gebeurt spelenderwijs, waarbij er grote variatie is in de ontwikkeling van diverse vaardigheden bij kinderen. Velen zijn van mening dat de huidige VVE-programma's te gestructureerd zijn en onvoldoende aansluiten bij de diversiteit in de ontwikkeling van jonge kinderen. Tegelijkertijd voelen veel leerkrachten zich onvoldoende toegerust om de bestaande leer- en toetsprogramma's met behulp van observatie, interpretatie en toepassing van de gegevens, van een adequaat kader te voorzien.

Een intermezzo: Het jongetje (Helen E. Buckley)

*Er was eens een jongetje dat naar school ging.
Het was maar een heel klein jongetje.
En het was een hele grote school.
Maar toen het jongetje
ontdekte dat hij van buiten
direct door een deur zijn klas in kon lopen,
voelde hij zich gerustgesteld
en leek de school helemaal niet zo groot meer.*

Op een ochtend
toen het jongetje al een tijdje op school was,
zei de juf tegen hem:

“Vandaag gaan we een tekening maken.”
Fijn, dacht het jongetje.
Hij hield van tekenen.
Hij kon van alles tekenen:
leeuwen en tijgers,
kippen en koeien,
treinen en boten,
Dus, hij pakte zijn kleurpotloden
en begon te tekenen.

Maar de juf zei:
“Wacht even! Nog niet beginnen!”
En ze wachtte totdat iedereen klaar was.

“Nu,” zei de juf, “gaan we bloemen tekenen.”
Fijn, dacht het jongetje.
Hij tekende graag bloemen,
en begon prachtige bloemen te tekenen
met zijn roze, oranje en blauwe kleurpotloden.

Maar de juf zei:
“Wacht! Ik zal jullie laten zien hoe het moet.”
En ze tekende een bloem op het bord.
Een rode bloem met een groene stengel.
“Zo,” zei ze.
“Nu mogen jullie beginnen.”

Het jongetje bekeek de bloem van de juf
en keek toen naar zijn eigen bloem.
Hij vond zijn eigen bloem mooier dan die van de juf,
maar dat zei hij niet.
Hij draaide alleen zijn blaadje om
en maakte een bloem zoals die van de juf.
Rood, met een groene stengel.
Op een andere dag,
toen het jongetje de buitendeur helemaal alleen had
opengedaan,
zei de juf:

“Vandaag gaan we kleien.”
Fijn, dacht het jongetje.
Hij hield van kleien.

Hij kon van klei allerlei dingen maken:
slangen en sneeuwpoppen,
olifanten en muizen,
auto's en vrachtwagens.
Dus hij begon zijn homp klei
Te kneden en te vervormen.

Maar de juf zei:
“Wacht even! Nog niet beginnen!”
En ze wachtte tot iedereen klaar was.

“Nu,” zei de juf, “gaan we een schaal maken.”
Fijn, dacht het jongetje.
Hij maakte graag schalen.
En hij begon er een paar te maken
in allerlei vormen en maten.

Maar de juf zei:
“Wacht! Ik zal jullie laten zien hoe het moet.”
En ze liet de kinderen zien
hoe ze een grote, diepe schaal maakte.
“Zo,” zei ze.
“Nu mogen jullie beginnen.”

Het jongetje keek naar de schaal van de juf
en keek toen naar zijn eigen schalen.
Hij vond zijn eigen schalen mooier dan die van de juf
maar dat zei hij niet.
Hij balde alleen zijn klei weer samen
en maakte een schaal zoals die van de juf.
Een diepe schaal.

Zo duurde het niet lang
voordat het jongetje leerde wachten
en te kijken
en de dingen precies zo te doen als de juf deed.
En al gauw
maakte hij geen dingen meer uit zichzelf.

*Maar toen verhuisden het jongetje
en zijn ouders naar een andere stad.
En het jongetje
moest naar een andere school.*

*Deze school was zelfs nog groter
dan zijn oude school,
en er was geen deur van buitenaf
meteen de klas in.*

*Hij moest een hoge trap op
en een lange gang door
om in zijn klaslokaal te komen.
En de allereerste dag dat hij er was,
zei de juf:
"Vandaag gaan we een tekening maken."*

*Fijn, dacht het jongetje.
En wachtte totdat de juf
hem liet zien wat hij moest doen.
Maar de juf zei niets
Ze liep alleen de klas door.*

*Toen ze bij het jongetje kwam
vroeg ze: "Wil je geen tekening maken?"
"Jawel," zei het jongetje. "Maar wat moeten we dan tekenen?"
"Dat weet ik niet. Ik wacht tot jij wat doet," zei de juf.
"Hoe moet ik het dan doen?" vroeg het jongetje.
"Nou, precies zoals je wilt," zei de juf.
"En de kleur maakt ook niet uit?" vroeg het jongetje.
"Elke kleur is goed," zei de juf.
"Als iedereen dezelfde tekening maakte
en dezelfde kleuren gebruikte,
hoe zou ik dan moeten weten wie wat gemaakt had?"
"Dat weet ik niet," zei het jongetje.
En hij begon roze, oranje en blauwe bloemen
te tekenen.*

*Hij vond het leuk op zijn nieuwe school,
ook al was er geen buitendeur
direct naar zijn klas.*

Het voorgaande gedicht van Helen Buckley geeft heel mooi aan wat centraal staat in het lectoraat Early Childhood: de wisselwerking tussen kind en context (in dit geval de leerkracht). De combinatie van 'de bouw' van het kind (een wat teruggetrokken jongetje dat graag eerst heel goed kijkt naar wat de volwassene doet) en de eerste leerkracht (die met een structuur in gedachten dit kind leidt, niet begeleidt) genereert in dit verhaal op lange termijn een, volgens ons negatieve, uitkomst bij het kind. Inspelen op de dynamiek van het jonge kind, weet hebben van de variabiliteit in de ontwikkeling van jonge kinderen, van de sterke punten en de leerpunten in de ontwikkeling van een kind en deze kennis kunnen toepassen in het pedagogisch-didactisch handelen: dát is de opdracht aan de leerkracht jonge kind.

De afgelopen jaren is er onderzoek uitgevoerd naar de ontwikkeling van jonge kinderen (o.a. Berkhout, 2012; Deunk, 2007; Eleveld, 2005; Keegstra, 2010; Luinge, 2005; Van der Pol, 2010; Van Steensel, 2005 & Zink, 1999). Dit onderzoek binnen uiteenlopende disciplines zoals orthopedagogiek, onderwijskunde en neuropsychologie heeft geleid tot nieuwe inzichten in de werking van de hersenen van jonge kinderen, in de manier waarop taalverwerving plaatsvindt, en in de cognitieve, emotionele en motorische ontwikkeling van jonge kinderen. Een belangrijke uitdaging ligt in de vertaalslag van deze wetenschappelijke inzichten naar programma's voor de opleidingen en het werkveld. De opdracht aan de opleidingen leerkracht basisonderwijs jonge kind is de studenten te ondersteunen in het verwerven van kennis en vaardigheden door recent wetenschappelijk onderzoek in te bedden in het curriculum. Deze wetenschappelijke inzichten leveren een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van adequate programma's voor onderwijs aan, toetsing van en zorg voor jonge kinderen, en versterken de competenties van pabo-studenten en scholen op dit gebied. Centraal staat de dynamiek van het zich ontwikkelende jonge kind, dat tegelijkertijd invloed uitoefent op de omgeving én beïnvloed wordt door de omgeving. Het maakt zich in de vroegschoolse periode vaardigheden eigen als abstract en symbolisch denken, zelfregulatie en taal. Het leert functioneren in een groep. Het leert aan de 'natuurlijke omgeving'. De leerkracht heeft hierin een ondersteunende rol, heeft zicht op de mogelijkheden van het kind, kan hem planmatig en systematisch, via de natuurlijke en passende leeromgeving, begeleiden naar het formele leren. De dynamische systeemtheorie, het concept van de zone van naaste ontwikkeling, taakanalyse (scaffolding), observeren en spel als drager van de ontwikkeling liggen ten grondslag aan het lectoraat Early Childhood en zijn wat ons betreft sturend in onderwijs en onderzoek.

Dynamische systeem theorie

De analyse van de wisselwerking tussen kind en leerkracht, zoals geschetst in het gedicht 'het jongetje' kan worden ingepast in de dynamische systeemtheorie in relatie tot de ontwikkeling van kinderen. De ontwikkeling of opvoeding van kinderen is een proces van verandering, 'een beweging' van bepaalde kenmerken naar andere kenmerken toe, binnen een bepaald tijdsverloop (Van Geert, 2008). Het beschrijven van de verandering van een vorige toestand in een volgende gebeurt door een bewerking uit te voeren op de vorige toestand, waaruit dan de volgende toestand resulteert. De volgende situatie in de klas is een mooi voorbeeld van 'de wisselwerking tussen kind en leerkracht'.

Een voorbeeld ontleend aan 'kiezen voor het jonge kind' (Brouwers, 2009, pag. 169).

Juf Esther had een leuke en gezellige groep, maar toen de vierjarige Jeroen bij haar in de klas kwam werd alles anders. Jeroen wist elk moment op een negatieve manier haar aandacht te vragen. Uit de gesprekken met zijn moeder bleek dat Jeroen eigenlijk een niet gewenst kind was. Hij kon niet op de onvoorwaardelijke liefde van zijn moeder rekenen. Juf Esther had met hem te doen en hoopte hem te kunnen helpen door op school een veilige en vertrouwde plek te creëren. De volgende dag werd Jeroen onaangekondigd een uur te laat op school gebracht. Juf Esther reageerde enthousiast: 'Gelukkig daar ben jij, ik dacht dat jij niet meer zou komen. Jeroen keek haar stralend aan: 'Heb jij mij gemist? Ja', zei juf Esther en gaf hem een knuffel. Er veranderde iets in de relatie tussen juf en Jeroen. De problemen waren niet meteen helemaal opgelost; de juf moest soms ingrijpen en Jeroen wilde dan steeds weten of hij haar vriendje was. 'Natuurlijk', zei juf, 'maar ook vrienden kunnen boos op elkaar zijn.' Op een dag verstoorde Jeroen het voorlezen in de klas. 'Ga jij maar even naar het speellokaal, daar mag jij roepen zo hard jij wilt, maar de kinderen hier willen het verhaal horen. Jij mag daar alles doen wat jij wilt; ik kom jou zo weer halen', zei juf. 'Ik ga de blokken door de ramen gooien', zei Jeroen. De juf slikte, maar zij had gezegd dat hij mocht doen wat hij wilde. Na het voorlezen ging de juf Jeroen weer ophalen. Jeroen stond haar stralend aan te kijken: 'Kijk juf ik heb niets kapot gemaakt.' De juf gaf hem een knuffel en zei dat ze daar heel blij om was. Beiden waren geslaagd voor de 'test'.

De voorgaande situatie laat zien dat de meeste dynamische systemen *gekoppelde* systemen zijn. Ze bestaan uit meerdere (vele tot zeer vele) veranderlijke, aan elkaar gekoppelde componenten.

In een leer- of opvoedingsproces wordt het gedrag van het kind bepaald door het voorafgaande gedrag van het kind en het voorafgaande gedrag van de leerkracht dan wel de ouder, terwijl

het gedrag van de leerkracht of de ouder wordt bepaald door het voorafgaande gedrag van de leerkracht of de ouder én het voorafgaande gedrag van het kind.

Van Geert (ibid) geeft vervolgens aan dat gekoppelde, iteratieve systemen gedrag laten zien dat wordt gekenmerkt door *niet-lineariteit*. Dat wil zeggen dat het effect van een bepaalde gebeurtenis of van bepaald gedrag afhankelijk is van het moment in het ontwikkelingstraject waarop het effect zich voordoet.

Volgens de dynamische systeemtheorie verloopt het leerproces van een kind in fluctuatie, wat betekent dat er sprake is van schommelingen. De fluctuatie zorgt ervoor dat het systeem nieuwe gedragsvormen kan exploreren en die eventueel ook kan ontwikkelen. Het doel van de dynamische systeemtheorie is het blootleggen van factoren die ervoor zorgen dat het proces toe- of afneemt (Kunnen & Van Geert, 2012). In het verhaal van Jeroen en de juf is Jeroen niet de 'uitbijter', het kind met een plakker, maar ontwikkelt Jeroen zich met de ondersteuning van de leerkracht.

Het verhaal van Jeroen en de juf gaat verder:

Jeroen werd steeds rustiger en kon zich steeds beter op activiteiten concentreren. Eerst lukt dit nog heel dicht bij de juf in de buurt. Bij alles wat hij deed vroeg hij bevestiging. Later ging hij ook steeds meer met de andere kinderen spelen. Hij vertrouwde blijkbaar op zijn relatie met de juf en zag de andere kinderen niet meer als concurrenten'.

Scaffolding

De ondersteuning, het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht basisonderwijs wordt in de wetenschappelijke literatuur als 'scaffolding' omschreven. Van Geert en Steenbeek (2005, p 117) definiëren Scaffolding als:

providing support at the right level of the current skill while a student is carrying out the task and then gradually fading out of assistance;
or
providing assistance to students on an as-needed basis with fading out of assistance as the competence increases.

Scaffolding, het bouwen van een steiger, is een metafoor om aan te geven dat een leerling tussenstapjes nodig heeft om te komen tot het volbrengen van een taak dan wel vaardigheid. Verschillende technieken zijn beschikbaar om stapsgewijs een vaardigheid te leren (Hoekstra, Oenema-Mostert, Van der Meulen, 2011, p 44):

- Fading is één van de beschikbare technieken om een vaardigheid stapsgewijs te leren. Om niet afhankelijk te blijven van hulp wordt deze hulp langzaam verminderd, zodat het gedrag steeds meer zelfstandig uitgevoerd wordt.
- Bij gebruik van shaping wordt eerst elke uiting richting het gewenste gedrag beloond. Langzamerhand wordt de beloning steeds langer uitgesteld en uiteindelijk wordt deze alleen gegeven als het gewenste gedrag wordt uitgevoerd.
- Soms kan een hoofddoel opgedeeld worden in een aantal subdoelen, die als ze met elkaar verbonden worden, de gehele taak omvatten. Deze subdoelen kunnen vervolgens vanaf de eerste stap aangeleerd worden, maar er kan ook gestart worden met de laatste stap. Starten met de laatste stap kan gekozen worden als de laatste stap een beloning oplevert (eten afhappen van een lepel). Deze techniek wordt chaining genoemd.
- Bij errorless discrimination learning zijn de stappen zo geordend dat de kans op mislukken minimaal is. Dit voorkomt frustratie bij het aanleren van een nieuwe taak.

Scaffolding veronderstelt dat de leerkracht nauwkeurig zicht heeft op het begingedrag van een kind bij de te leren vaardigheid. Verondersteld wordt dat de leerkracht zicht heeft op de leerstrategieën van het betreffende kind en dat de leerkracht zicht heeft op welke vorm van 'steigerbouw' past bij dit kind zodat het kind zich verder kan ontwikkelen en de steigers geleidelijk aan weer afgebroken kunnen worden (Van Geert & Steenbeek, 2005).

Scaffolding wordt ook ingezet in het volgende intermezzo (Bosch & Boomsma, 2009, p 25):

'De kinderen van groep 2/3 zijn al even aan het werk als de leerkracht de huishoek bezoekt. 'Gaat alles goed met Bello?', vraagt hij. De kleuters hebben inderdaad al een schaalje en bord als voederbak neergezet op de vloer. 'Hebben jullie hem al wel uitgelaten? Ik geloof dat dat echt wel nodig is!' De leerkracht trekt een veelbetekenend gezicht. Eén van de kinderen trekt Bello snel aan zijn oor om hem uit te laten. Een tijdje later wordt Bello weer uitgelaten, maar niet meer voortgetrokken aan zijn oor; één van de kinderen heeft een sjaal om de nek van Bello gebonden. Die doet uitstekend dienst als halsband'.

De zone van naaste ontwikkeling

De leerkracht in de hiervoor gepresenteerde situatie ondersteunt in een spontaan ontstane spelsituatie de ontwikkeling om deze op een indirecte manier verder te helpen. Deze manier van pedagogisch-didactisch handelen sluit aan bij de theorie van Vygotsky: de zone van naaste ontwikkeling (Bodrova & Leong, 2012). Ontwikkeling is volgens Vygotsky geen punt op een schaal, maar een continuüm van vaardigheden en competenties op verschillende niveaus van beheersing. De zone van naaste ontwikkeling wordt omschreven als die vaardigheden, dan wel competenties, die op de rand van "verschijnen staan" en waarvan begingedrag is vast te stellen.

Het kind laat op verschillende momenten en in verschillende situaties vaardigheden wel en niet zien. De zone van naaste ontwikkeling beweegt zich tussen twee grenzen: de benedengrens is het niveau waarop het kind zelfstandig een taak kan uitvoeren. De bovengrens is het niveau waarop het nog een bepaalde mate van hulp (scaffolding) van bijvoorbeeld de leerkracht nodig heeft. De zone van naaste ontwikkeling is flexibel en schuift verder naarmate het kind leert. Het kind dat voor een bepaalde taak dichtbij de benedengrens van de zone van naaste ontwikkeling functioneert, heeft minder hulp nodig dan het kind dat tegen de bovengrens van de zone van naaste ontwikkeling functioneert. In de opvattingen van Vygotsky moet het pedagogisch-didactisch handelen gestuurd worden door het hanteren van de zone van naaste ontwikkeling. Vaardigheden en competenties die buiten de zone van naaste ontwikkeling van een kind vallen, kunnen niet worden beïnvloed door didactisch handelen, of omdat het kind de vaardigheid al helemaal heeft verworven of omdat de vaardigheid zo moeilijk is dat het kind ook niet in staat is om te profiteren van scaffolding. Het kind laat bij een bepaalde vaardigheid dan nog helemaal geen begingedrag zien dat 'uitgebouwd' kan worden. In de opvattingen van Vygotsky wordt de ontwikkeling van het kind *versterkt* en niet *versneld*. De gedachtenvorming rond de zone van naaste ontwikkeling helpt de leerkracht zijn rol in het leren en onderwijzen beter te begrijpen als proces- dan als productgericht (Minnaert & Vermunt, 2006).

Authentic Assessment

Op welke manier wordt de zone van naaste ontwikkeling gevolgd? Hoe kan de leerkracht zien waar het kind zich in zijn ontwikkeling bevindt? Twee begrippen staan hierin centraal: dynamic - en authentic assessment. Dynamic assessment wordt door Bagnato, Neisworth en Munson (2002) omschreven als een manier om na te gaan hoe een kind komt tot het oplossen van een probleem, waarbij er een interactieve uitwisseling is tussen het kind en de onderzoeker, bijvoorbeeld de leerkracht. Aan de hand van deze ondersteunde leerervaring van het kind (veel of weinig ondersteuning (scaffolding) en het soort van ondersteuning) kan de leerkracht vervolgens vaststellen op welke manier dit kind kan profiteren van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht.

Voor het volgen van kinderen om te kunnen vaststellen of hun ontwikkeling zich aan de beneden- dan wel bovengrens van de zone van naaste ontwikkeling bevindt, is Authentic Assessment (Bagnato, Neisworth & Pretti-Frontczak, 2010) belangrijk. Authentic Assessment richt zich op het meermaals systematisch observeren van de ontwikkeling van het kind, in termen van het natuurlijk gedrag en de functionele vaardigheden die zich voordoen in de dagelijkse routine van, bijvoorbeeld, de klas. Met een observatiesysteem verzamelt een vertrouwde volwassene op een systematische manier materiaal om antwoord te geven op de volgende vragen: wat doet het kind nu, en wat kan hij of zij doen? Hoe past dit gedrag bij belangrijke doelen voor ontwikkeling en leren? Hoe documenteer ik wat het kind aan het leren is? Gaat het kind vooruit? Lijken de vaardigheden en gedragingen van dit kind op die van de andere kinderen van haar leeftijd? Hoe kan ik als leerkracht samenvatten wat ik van dit kind weet en hoe kan ik die informatie gebruiken om mijn pedagogisch-didactisch handelen te plannen

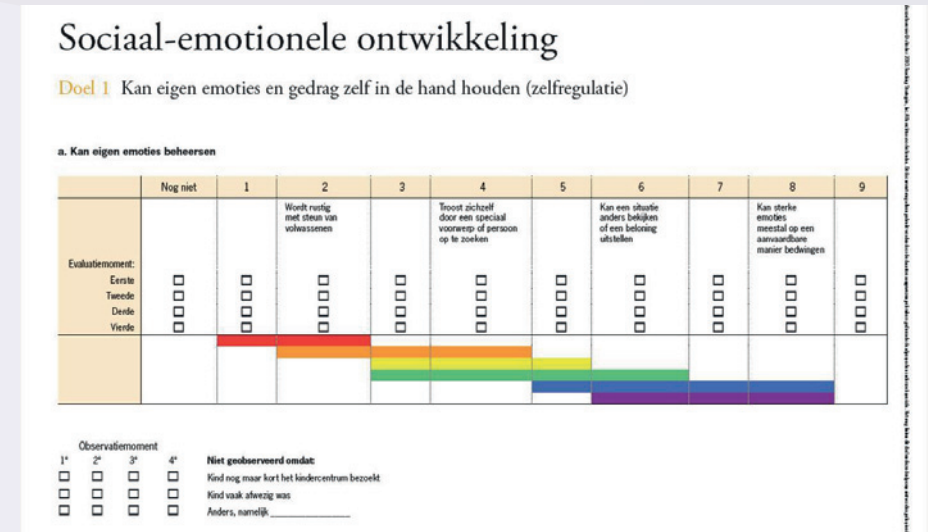
Het gaat hier nadrukkelijk *niet* om het afzetten van de ontwikkeling van het kind tegen de normgroep. Het is bij deze manier van gegevens verzamelen belangrijk om de ontwikkeling van het kind in de loop van de tijd zichtbaar te maken wat betreft probleemoplossend vermogen binnen de verschillende ontwikkelingsdomeinen (motoriek, taalproductie en taalbegrip, cognitieve ontwikkeling, sociale ontwikkeling en zelfredzaamheid).

Een voorbeeld van een kindvolgsysteem dat voldoet aan de voorgaande opvattingen over het volgen van jonge kinderen is in Nederland ontwikkeld bij de afdeling orthopedagogiek Rijksuniversiteit Groningen (Bijlsma-Smoorenburg, Hoekstra, Oenema-Mostert & Minnaert, 2011). Het is een programma-onafhankelijk observatiesysteem met een ontwikkelingslijn voor de chronologische leeftijd van 0-6 jaar (start groep 3). De definitieve Engelstalige versie van GOLD™ (Teaching Strategies) kwam in juni 2010 beschikbaar. De theoretische onderbouwing van het observatiesysteem is opgenomen in de bij het observatiesysteem behorende gebruikersgids (Heroman, Burts, Berke, & Bickart, 2010, 2011). Inmiddels zijn ook de eerste onderzoeksresultaten naar betrouwbaarheid en validiteit van GOLD™ 0-6 gepubliceerd. Het betreft een onderzoek waarbij in totaal 111.059 kinderen betrokken zijn in de leeftijd van 0 tot 72 maanden.

De interne consistentie, de constructvaliditeit, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en schalen (Lambert, Kim, Taylor & McGee, 2010) zijn onderzocht. De interne consistentie is volgens de onderzoekers hoog.

De leerkracht is in staat om met behulp van GOLD™ de ontwikkeling van de kinderen te observeren, te registreren, te volgen en te beoordelen en kinderen te groeperen wat betreft variabiliteit van hun ontwikkeling. Aan de hand van observaties ondersteunt en onderbouwt een kindvolgsysteem de beoordeling door de leerkracht van de ontwikkeling van het jonge kind en geeft het richting aan het plannen van het pedagogisch-didactisch handelen, zodat dit adequaat aansluit bij de ontwikkelingsbehoeften van de kinderen in de groep.

Figuur 1 is een voorbeeld van een bladzijde uit het portfolio (het observatieboekje). Ieder blad geeft een ontwikkelingslijn op één doel van een ontwikkelingsgebied. Er wordt in GOLD™ niet gewerkt met verschillende lijsten voor verschillende leeftijden van een kind. In een oogopslag is te zien hoe de ontwikkeling van een kind tot aan groep 3 van het basisonderwijs verloopt, welke spreiding ontwikkeling laat zien en welke leeftijden passen bij de geformuleerde ontwikkelingsstapjes.



Figuur 1. Een voorbeeld van een deel van het kindvolgsysteem GOLD™ (Bijlsma-Smoorenburg, 2011).

De ontwikkeling begint bij niveau 0 (links in de bovenste rij van de tabel bij 'nog niet'; het hoogste niveau is 9 (rechts in de bovenste rij van de tabel).

Het observatiesysteem is ontwikkeld voor de kalenderleeftijd van 0 tot zes jaar. De betekenis van de kleuren is als volgt: **Rood** 0 jaar: van 0 tot aan eerste verjaardag; **Oranje** 1 jaar; vanaf 1 jaar tot de tweede verjaardag; **Geel** 2 jaar; vanaf 2 jaar tot de derde verjaardag; **Groen** 3 jaar; vanaf 3 jaar tot de vierde verjaardag; **Blauw** 4 jaar; vanaf 4 jaar tot de vijfde verjaardag; **Paars** 5 jaar: vanaf 5 jaar tot aan de start van groep 3.

Voorbeeld: Jochem is vier jaar oud. De leeftijd van Jochem past bij de blauwe kleur. De blauwe kleur laat zien dat verwacht wordt dat vierjarigen niveau 5 tot en met niveau 8 kunnen laten zien. Als Jochem op de vierde verjaardag op niveau 5 zit, wordt verwacht dat hij zal doorgroeien naar niveau 8.

Onder niveau 6 is ook een paarse balk aangegeven. Dat wil zeggen dat de kinderen zich op dit ontwikkelingsdoel verschillend ontwikkelen. Bij de jongere kinderen wordt deze variabiliteit in de ontwikkeling nog duidelijker: het niveau van een driejarige op niveau 3 laat het ene kind al op eenjarige leeftijd zien (oranje balk), een ander kind op tweejarige leeftijd (gele balk) en een derde kind pas op driejarige leeftijd (groene balk). Dit observatiesysteem houdt dus rekening met deze verschillen bij jonge kinderen en bestempelt een kind niet als zorgelijk zolang de ontwikkeling past binnen de bekende ontwikkelingsverschillen. Zo doet het recht aan de variabiliteit in de ontwikkeling van jonge kinderen. Sociaal-emotionele ontwikkeling is verbonden met motorische ontwikkeling, taalontwikkeling en bijvoorbeeld cognitieve ontwikkeling. Uit het onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van het kindvolgsysteem GOLD™ komt naar voren dat ontwikkeling één samenhangend geheel is en niet in onderdelen uit elkaar is te halen (Bijlsma-Smoorenburg, Hoekstra, Oenema-Mostert & Minnaert, 2011). Oftewel: ontwikkeling is “niet los verkrijgbaar”.

Met behulp van het voornoemde observatiesysteem wordt nagegaan op welk niveau elk kind wat betreft taal-, motorische-, cognitieve- en sociale ontwikkeling functioneert. Door dit schema twee keer per jaar in te vullen worden de veranderingen in de ontwikkeling van het kind zichtbaar en kunnen kinderen met een vergelijkbaar ontwikkelingsniveau bij bepaalde activiteiten, in één groepje geplaatst worden. Samenhangend met deze observaties is de leerkracht basisonderwijs in opleiding, maar ook de leerkracht basisonderwijs jonge kind, toegerust om bij het kind passende activiteiten te ontwikkelen om zo het kind te ondersteunen op weg naar het formele leren rond zes jaar. De doorgaande observatie stelt de leerkracht in staat om het pedagogisch-didactisch handelen in te voegen in de natuurlijke omgeving van het jonge kind in de klas dat zich al spelend ontwikkelt, en in te bedden in een voor het jonge kind Authentic Curriculum. Opbrengstgericht werken via de zandbak of de watertafel. Daarvoor zijn geen CITO-toetsen voor jonge kinderen nodig.

Stress

De opdracht aan ‘de leerkracht jonge kind’ is de begeleiding van het jonge kind naar het formele leren in groep drie, systematisch en planmatig vorm gegeven en aansluitend bij het ontwikkelingsniveau van het jonge kind. Een Authentic Curriculum (Bagnato, Neisworth & Munson, 2002) sluit aan bij de betekenisvolle en werkelijke wereld van het jonge kind. Dat betekent dat jonge kinderen niet verplicht worden taken uit te voeren die niet passen bij hun belevingswereld en die geen verbinding hebben met ‘natural play’ of functionele activiteiten.

Een lid van onze kenniskring vertelde een mooi voorbeeld van een goed bedoelde, maar volkomen averechts uitgevoerde lesopdracht. Zij was op bezoek bij één van de stagescholen en de pabo-student werkte een les meten uit. Er kwam een rolmaat te voorschijn en de kinderen werd gevraagd te kijken naar het verschil tussen een en twee centimeter. Voor een kindje waarvan de vader timmerman, of de moeder coupeuse is, is dit misschien een activiteit die past bij de natuurlijke omgeving. Voor de meeste kinderen echter wordt het verschil tussen een en twee centimeter veel duidelijker door de pink tegen de middelvinger aan te houden.

De variabiliteit in de ontwikkeling van het jonge kind laat zien dat jonge kinderen zich via verschillende ‘routes’ ontwikkelen. In dit verband is de metafoor van het maken van een reis toepasselijk. Alle kinderen kunnen, zullen en moeten niet dezelfde bestemming bereiken of reizen via dezelfde route. Er is een variëteit aan bestemmingen en routes waarlangs jonge kinderen zich ontwikkelen en komen tot het formele leren. Aan de begeleidende volwassenen de opdracht om goed zicht te hebben op de wijze waarop een kind zich ontwikkelt en daarbij passende ‘curriculum route kaarten’ te ontwikkelen. Flexibiliteit in het vaststellen van mogelijke resultaten, het ondersteunen en het volgen van de ontwikkeling van het jonge kind zijn de opdrachten aan de leerkracht jonge kind. Dit veronderstelt een gedegen bekwaamheid in het observeren van het jonge kind met daarbij de vaardigheid om deze observatiegegevens om te zetten naar passende activiteiten in de klas, zodat het jonge kind zich kan ontwikkelen.

Breiwetenschappers laten zien hoe de menselijke hersenen zich ontwikkelen en de mogelijkheid hebben te leren, te creëren en te participeren. Het brein is kwetsbaar tijdens de jonge kinderjaren. Een toenemend aantal studies (Sajaniemi et al., 2011) geeft aan dat hersenontwikkeling in hoge mate afhankelijk is van interactie met de beschermende omgeving, een omgeving waarin eisen aan het kind gesteld worden die passen bij diens ontwikkeling. De mate waarin jonge kinderen zich ontwikkelen wordt beïnvloed door volwassenen. Het samenspel tussen kind en volwassenen (ouder dan wel leerkracht) is een dynamisch systeem waarin het jonge kind beschouwd wordt als een actief en competent kind. Jonge kinderen leren door te spelen de sociale-, cognitieve- en regulatieve vaardigheden. Het spel wordt gezien als de drager van de ontwikkeling (Bodrova, 2008).

Gedurende activiteiten in de klas, bijvoorbeeld tijdens het spelen, worden jonge kinderen geconfronteerd met zaken die zij (nog) niet kunnen oplossen. Deze activiteiten zijn erg belangrijk voor de ontwikkeling van het kind. Zo leren ze nieuwe vaardigheden op te doen en zich aan te passen aan situaties. Kinderen leren dit van elkaar of van de volwassenen. De zone van naaste ontwikkeling wordt zichtbaar doordat het kind de ene keer wel een vaardigheid laat zien, maar dan weer een poosje niet en dan weer wel.

Vanuit de wetenschappelijke literatuur weten wij dat een vaardigheid die nog niet helemaal beheerst wordt, alertheid oproept. Verhoogde alertheid wordt fysiologisch verbonden met een negatieve emotie (Gunnar & Quevedo, 2007). Een passende reactie van de leerkracht op hetgeen het kind laat zien, ondersteunt het kind in het verwerven van de vaardigheid. De verhoogde alertheid, verbonden met de negatieve emotie, zal dan verminderen dan wel verdwijnen. Dit is belangrijk omdat uit onderzoek naar voren komt dat een hoog stressniveau een beschadigend effect heeft op hersenactiviteit, emotioneel welbevinden en ontwikkeling (Sajaniemi et al., 2011). De studie van Sajaniemi (ibid) laat zien dat er een positief verband bestaat tussen de kwaliteit van de kind-begeleider interactie, de onderwijsplanning, veiligheid, kind-begeleider ratio, groepsgrootte en de opleiding van de begeleider en de wijze waarop jonge kinderen omgaan met de ontwikkelingsvragen die aan hen gesteld worden.

Een manier om de negatieve emotie zichtbaar te maken is het meten van het cortisol-niveau in het speeksel. Verhoogde cortisol-waarden zijn een teken van stress. Ze geven aan dat het lichaam zich voorbereidt op actie, vaak als een reactie op dreiging. De gemeten cortisol-niveaus in voornoemde studie geven aan dat naarmate de kwaliteit van de begeleiding van jonge kinderen hoger is de cortisol-niveaus bij de kinderen lager zijn. Deze kinderen kunnen omgaan met ups en downs en profiteren zo ten volle van hetgeen hen in de klas wordt aangeboden.

Early Childhood Pedagogiek

Welke opdracht heeft het lectoraat Early Childhood in relatie tot de opleiding leerkracht basisonderwijs jonge kind, de professionalisering van het werkveld en onderzoek? Kort maar krachtig: het ontwikkelen en vormgeven van een, zoals dit in de internationale wetenschappelijke literatuur wordt genoemd, 'Early Childhood Pedagogue' en deze uitwerken ten behoeve van onderwijs en onderzoek. Early Childhood Pedagogiek wordt omschreven als het geven van onderwijs ondersteund door theorieën, opvattingen, beleid en controverses. Dit betekent dat Early Childhood Pedagogiek gegrond is in culturele, historische, sociologische en politieke opvattingen (Oberhuemer, 2007; Samuelsson & Carlsson, 2008). Early Childhood Pedagogue veronderstelt dat de Early Childhood professional een relatie aangaat met het jonge kind en het benadert vanuit respect en zorg, geborgd in vakbekwaamheid (Dalli, 2008). Early Childhood pedagogiek is volgens het lectoraat het fundament voor het curriculum Early Childhood Education. Deze theoretische onderbouwing geeft richting aan de planning, uitvoering en evaluatie van de activiteiten ten behoeve van het ontwikkelen van jonge kinderen. Het vormt de bouwstenen voor het pedagogisch-didactisch handelen van de Early Childhood professional (voor- en vroegschoolse).

Doorgaande lijn voor- en vroegschoolse educatie

Het ontwikkelen en vormgeven van een Early Childhood pedagogiek heeft implicaties voor de doorgaande lijn in de ontwikkeling van jonge kinderen in de voor- en vroegschoolse educatie. In Nederland is de begeleiding van jonge kinderen in twee onderscheiden organisaties vormgegeven: de voorschoolse voorzieningen van de kinderopvang en het onderwijs aan jonge kinderen. De kinderopvang wordt over het algemeen commercieel georganiseerd, het onderwijs aan jonge kinderen is een opdracht aan de publieke sector. In de kinderopvang worstelt men met het integreren van zorg en pedagogische begeleiding; in het onderwijs aan jonge kinderen is men de verbinding met het natuurlijke leren en spel kwijtgeraakt.

Een opdracht voor de komende jaren is het ontwikkelen van een kennisbasis, waarin de kinderopvang en het onderwijs aan jonge kinderen, leren van elkaars expertise om zo de doorgaande lijn in de ontwikkeling van deze kinderen te waarborgen. De kennisbasis omvat een theoretisch en praktisch perspectief op de doorgaande lijn in de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen op weg naar het formele leren en stuurt zo de inrichting van de kinderopvang en het vroegschoolse onderwijs. In de opleiding van professionals in de kinderopvang en de leerkracht basisonderwijs jonge kind wordt dan het systematisch en planmatig werken verbonden met theoretische concepten rond spel en leren, toegesneden op de wijze waarop jonge kinderen leren (pedagogisch-didactisch handelen) (Samuelsson & Carlsson, 2008).

In de opvatting van het lectoraat houdt pedagogisch-didactisch handelen een proces van verandering in, dat gebaseerd is op het gedachtegoed dat pedagogisch-didactisch handelen het jonge kind systematisch en planmatig begeleidt op weg naar het formele leren in groep 3.

De afgelopen jaren is nationaal en internationaal een keur van curricula ontworpen met als doel de kwaliteit en de beoogde uitkomsten te waarborgen. Er is veel geïnvesteerd in het formuleren van wenselijke doelen, kerndoelen en richtlijnen voor implementatie. Tussen de curricula zijn er veel overeenkomsten in de ontwikkelingsgebieden die aan bod komen: sociaal-emotioneel, taal, het begrijpen van de wereld en kunstzinnige vorming. Echter, wat betreft de plaats van het schoolse leren verschillen de curricula, mede ingegeven door de visie op het achterstandsbeleid van de overheid.

Het gevolg van het achterstandsbeleid is dat curricula nauwgezet richtlijnen omvatten wat betreft de kerndoelen. Verondersteld wordt dat deze richtlijnen nauwgezet gevolgd worden in de dagelijkse praktijk. In praktijk blijkt dat generieke doelen worden omgezet in kleine subdoelen, dat deze doelen verbonden zijn met een leeftijdsniveau en dat nieuwe elementen worden toegevoegd, horend bij de organisatie die het curriculum implementeert. Op zich geven curricula een beter inzicht in het ontwikkelings- en leerproces van jonge kinderen. Echter, de praktijk leert dat de activiteiten in de curricula als recepten worden uitgevoerd. Van de professionals wordt verwacht dat zij gebruik maken van een gedetailleerde lijst van doelstellingen om de activiteiten in het onderwijs aan jonge kinderen te plannen.

De inzet van een curriculum onttaardt dan in een boekhoudprogramma (Janssen-Vos, 2012). Een sturende factor in deze ontwikkeling is de Inspectie van het Onderwijs: een resultaatgerichte beoordeling van het onderwijs, in tegenstelling tot een procesgerichte evaluatie van bijvoorbeeld onderwijsmethode, groepsklimaat, welzijn van de kinderen, werkwijze in het team, ouderparticipatie... Met resultaatgericht beoordelen is op zich niets mis, maar de gevraagde resultaten en de wijze waarop de resultaten tot stand moeten komen, moeten in de opvatting van het lectoraat passen bij de ontwikkelingsbewegingen, de ontwikkelingsreis, van het jonge kind.

Een curriculum binnen de doelstellingen van de Early Childhood pedagogiek omvat een aantal uitgangspunten als het gaat om 'good practice' (Laevers, 2007): respect voor het kind, een open raamwerk waarin initiatief van het kind en begeleiding van de professional elkaar beïnvloeden, een rijke leeromgeving, respect voor de zone van naaste ontwikkeling, communicatie, interactie en dialoog en observeren. De kwaliteit van het curriculum wordt gestuurd door een holistische visie op de ontwikkeling van het jonge kind.

Een holistisch voor- en vroegschool curriculum beschrijft de ontwikkelingsdomeinen zo, dat met de beschrijving van de kernvragen en situaties waarin de professional de vaardigheid observeert, de ontwikkeling van een kind op een bepaald domein wordt vastgelegd. Deze informatie wordt dan vervolgens gebruikt om te bepalen op welke manier het kind verder ondersteund wordt op weg naar het formele leren. Zoals al eerder gezegd: een belangrijke vaardigheid van de professional is het observeren van het jonge kind in de rijke leeromgeving en in de dagelijkse, bij het kind passende situaties. Op welke manier gaan de kinderen om met een situatie, welke keuzes maken zij, welke vragen stellen zij, welke interesses hebben zij, welke initiatieven nemen zij, op welke manier communiceren zij met elkaar en met de leerkracht? Door middel van observatie krijgt de professional zicht op de diversiteit binnen de ontwikkeling van alle kinderen en wordt voor alle kinderen passend onderwijs gerealiseerd, dat voldoet aan de criteria van opbrengstgericht werken vanuit bijvoorbeeld de zandbak, de watertafel, het themagerichte onderwijs. Het voorgaande betekent niet dat het vroegschoolse onderwijs zich ontwikkelt tot een experimentele speeltuin.

De kerncompetenties van een Early Childhood professional zijn: de professionele vaardigheid van het aandachtig luisteren, het werkelijk geïnteresseerd zijn in het jonge kind, kunnen vaststellen welke vaardigheden een kind heeft en waarin het kind in meer of mindere mate ondersteund moet worden. In de literatuur wordt dit omschreven als 'sustained shared thinking' (Oberhuemer, 2007) als voorwaarde voor een doorgaande lijn in de ontwikkeling van het jonge kind.

Een citaat:

'The professional teacher: is respectful, positive, calm, informed; interacts without discrimination, is able to listen to the children and follow their interests building on their knowledge, skills and ability by providing opportunities and experiences that are culturally, emotionally and physically appropriate. ... should get down to the child's level; use open-ended questions to extend the child's learning and thinking ... respecting all children (inclusiveness), greeting and farewelling all children; no belittling of children when encouraging appropriate behaviours; building a child's self-esteem through encouragement, scaffolding and guidance' (Dalli, 2008, p178).

Ik breng u uit het voorgaande de gedachtevorming rond dynamische systemen, scaffolding, de kwaliteit van de omgeving in relatie tot het ervaren van stress en de zone van naaste ontwikkeling en het spel als de drager van de ontwikkeling nog even in herinnering. Voor de opleiding van voor- en vroegschoolse professionals impliceert de voorgaande holistische benadering inzake de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen, dat de studenten moeten worden ingeleid in doelgericht werken binnen een holistisch raamwerk, de studenten moeten weten hebben van elkaars werkveld; de samenhang in de ontwikkeling leren zien; leren zien dat ontwikkeling niet los verkrijgbaar is. Kernbegrip: leren zien. Niet door het eindeloos invullen van allerlei lijstjes om zicht te krijgen op de vaardigheden van een kind. De studenten moeten leren welke ontwikkelingsdomeinen betrokken zijn bij het uitvoeren van bepaalde vaardigheden en op welke wijze deze ontwikkelingsdomeinen samenhangen.

Een voorbeeld:
Spel: Wat is er verdwenen?

Kies 8 voorwerpen uit en leg deze op een dienblad. Je laat elk kind om de beurt een voorwerp benoemen en je laat ze vertellen wat je ermee kunt doen. (Bijv. schaar, bal, blokje, puzzelstukje, verkwast, kopje, euro-munt, stift). Daarna leg je een theedoek over de voorwerpen zodat de voorwerpen niet langer meer zichtbaar zijn.

Vervolgens krijgt een van de kleuters de opdracht een blinddoek voor te doen. De theedoek gaat eraf, drie kleuters halen een voorwerp weg en verstoppen het bijvoorbeeld achter hun rug. De kleuter met de blinddoek op doet die weer af en krijgt de beurt om te raden wat er weg is. Als het goed geraden is wordt dit voorwerp weer terug gelegd. Let op dat alle kinderen een beurt krijgen zowel met de blinddoek als met een voorwerp weg te halen. Je kunt het spel moeilijker maken door niets, meer of minder, of alle voorwerpen weg te laten halen. Elk kind dat een beurt heeft gehad, pakt zelf een kraal uit een bakje en rijgt die aan een ketting.

De studenten die in het eerste jaar van de opleiding leerkracht basisonderwijs met deze opdracht aan het werk gaan, wordt gevraagd welke ontwikkelingsdomeinen verbonden zijn met dit spelletje (taal, motoriek, cognitie en sociale ontwikkeling).

Lectoraat Early Childhood: onderwijs en onderzoek in samenhang met het werkveld

Het opleiden van specifiek geschoolde professionals voor onderwijs aan het jonge kind is één van de speerpunten van dit lectoraat. Het Lectoraat Early Childhood vat opbrengstgericht werken op als planmatig werken, denken en handelen in relatie tot en aansluitend op de ontwikkeling die het kind laat zien. Dit is een totale benadering van de ontwikkeling van het kind en voor- en vroegschoolse educatie, waarbij de motoriek, de taalontwikkeling, de spelvormen en de sociaal-emotionele ontwikkeling in een ondeelbaar geheel aandacht krijgen. Gegevens vanuit recent wetenschappelijk onderzoek (Deunk, 2007; Eleveld, 2005; Keegstra, 2010; Luinge, 2005; Van der Pol, 2010; Van Steensel, 2005 & Zink, 1999) worden in de planmatige aanpak meegenomen, zoals daar zijn:

- De relatie tussen primaire taalontwikkeling en leren lezen, schrijven, spellen en rekenen;
- Het positieve of negatieve effect van meertaligheid;
- De functie van het spel bij de algehele ontwikkeling van het jonge kind: motorisch spel en constructiespel als basis voor het rekenen; fantasiespel ter stimulering van de taalontwikkeling en basis van het probleemoplossend vermogen; imitatiespel ten behoeve van de sociale ontwikkeling;
- Spel in relatie tot de opbouw van de wereldoriëntatie.

De kleuter moet zich kunnen ontwikkelen tot een persoonlijkheid in wording (sociaal-emotionele stabiliteit). Ze zijn pas echt leerlingen als vanuit de neurobiologische ontwikkeling vaardigheden zijn ontwikkeld die als basis dienen voor het echte leren: zich in de gesproken taal goed kunnen uitdrukken, beheersing hebben over grove en fijne motoriek, denkstappen hebben gemaakt tot aan het concreet operationele stadium, in een groep kunnen functioneren, instructies kunnen begrijpen en geconcentreerd aan een opdrachtje kunnen werken.

Met ingang van 1 februari 2012 is gestart met de ontwikkeling van onderwijs en onderzoek Early Childhood binnen het curriculum van de pabo's en de academische pabo. In jaar één en twee zal het lectoraat een onderwijsbijdrage leveren in de vorm van hoorcolleges rond observeren en spel. Het generieke karakter van de theoretische onderbouwing in de eerste twee jaar wordt in het oog gehouden, zodat de kennis en het inzicht inzetbaar zijn voor de opleiding van zowel de leerkracht onderbouw als bovenbouw en tegelijkertijd bijdragen aan de ontwikkeling van de specialisatie onderwijs aan het jonge kind.

De doorontwikkeling van de minor Jonge Kind is inmiddels gestart en er zijn aanzetten gegeven voor het verfijnen van het onderwijsgebonden onderzoek Early Childhood in het derde en vierde jaar.

Ook is overleg gestart over de bijdrage aan de profilering pabo Groningen in samenwerking met de collega's die de master Special Educational Needs vorm geven. Het onder de verantwoordelijkheid van het lectoraat EC uit te voeren onderzoek zal zich richten op de handelingsverlegenheden in het primair onderwijs en het uitvoeren van toegepast wetenschappelijk onderzoek door promovendi. Gaande weg zal daardoor de onderzoeksattitude bij studenten en docenten worden ontwikkeld.

De eerste aanzetten van het onderzoek worden gezocht in:

- Inventarisatie van de vigerende schoolpraktijk m.b.t. opbrengst gericht werken (studenten en werkveld) in de onderbouw;
- Inventarisatie van het gebruik van VVE-programma's in de scholen, welke pro's en contra's worden ervaren (werkveld en studenten);
- Het ontwikkelen van pilots gericht op een visie op de doorgaande lijn Voor- en Voegschoolse Educatie;
- Het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem dat leerkrachten inzicht kan geven in het functioneren van het kind, en dat ook leidt tot handelingsbekwaamheid bij de leerkracht (samenwerking met de RUG, mogelijk ook promotieonderzoek);
- Vergelijkend onderzoek naar de inhoud van het onderwijs aan het jonge kind in Nederland en Engeland in relatie tot andere landen in Europa (Scandinavië, Duitsland, Frankrijk, Italië). Mogelijk promotieonderzoek;
- Inventarisatie kenmerken leerkrachten jonge kind (werkveld en studenten) en de implicaties daarvan voor de opleiding leerkracht basisonderwijs. Mogelijk promotieonderzoek.

Toegepast onderzoek is samen met internationalisering en probleemgestuurd onderwijs sinds 2008 bestanddeel van de basisprofilering van Stenden. Met "New University, Tocht naar de toekomst, Strategieplan 2008-2012" (2008) wordt onderzoek als speerpunt van Stenden gedefinieerd. Vanuit haar missie 'unleashing potential in our students, staff and surrounding community' en vanuit de visie 'serving to make it a better world' wil Stenden de studenten, medewerkers (docenten in het bijzonder) en beroepenvelden helpen te innoveren door en met de uitkomsten van praktijkonderzoek. Kenniscirculatie en valorisatie vanuit onderwijs en onderzoek brengen kennis voort die werkt. Het lectoraat Early Childhood sluit aan en draagt bij aan deze speerpunten in de onderwijsthema's van Stenden.

Het activeren van het netwerk in het werkveld, bijdragen aan het maatschappelijk debat en ondersteuning doormiddel van advies en consultatie zijn en worden door het lectoraat ontwikkeld.

Het is de ambitie van het Lectoraat Early Childhood te bouwen aan inhoudelijke dwarsverbanden tussen het curriculum en vraagstukken vanuit het werkveld door middel van onderwijsgebonden - en promotieonderzoek. De thema's in het beoogde onderzoek geven aanleiding tot samenwerking met het lectoraat Fries en Meertaligheid en lectoraat Social Work and Arts Therapies om te komen tot gezamenlijke aanvragen derde geldstroom dan wel tot samenwerking met externe partners in het deels gezamenlijke werkveld.

Of te wel op z'n Fries: het lectoraat Early Childhood Stenden University of Applied Sciences:

'IT GIET OAN'.

Dank voor uw aandacht.

Referenties

- Bagnato, S.J., Neisworth, J.T. & Munson, M. (2002). *LINKing Assessment and Early Intervention. An Authentic Curriculum- Based Approach*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Bagnato, S.J. Neisworth, J.T., Pretti-Frontczak, K.P. ((2010). *LINKing Authentic Assessment & Early Childhood Intervention. Best Measures for Best Practices*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Berkhout, I. (2012). *Play and psychosocial health of boys and girls aged four to six*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Bijlsma-Smoorenburg, B.Y., Hoekstra, A.T., Oenema-Mostert, C.E. & Minnaert, A.E.M.G. (2011). *Groei*. Presentatie Begeleidingsgroep, 14 juli 2011, Leeuwarden (o.c.).
- Bosch, W. & Boomsma, C. (2009). *Onderwijs aan het jonge kind...een vak apart*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16: 3, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012). Tools of Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood. In Roopnarine, J.P. & Johnson, J.M., *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 241-261). Boston: Pearson.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for languageminority students. In *Schooling and language Minority students*. Anonymous California State Department of Education, San Diego.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:2, 171-185.
- Deunk, M. (2009). *Discours practices in preschool*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Letteren.
- Eleleveld, M. (2005). *At risk for Dyslexia*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen.

- Driessen, G. (2012). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2000). *Aan het woord doen komen*. Oratie RUG.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2011). *Het palet van achtergronden en expressie bij kinderen met spraak- en taalproblemen*. Afscheidsrede, RUG/UMCG.
- Goorhuis-Brouwer, S. & de Bot, K. (2010). Impact of early language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14 (3): 289-302.
- Goorhuis-Brouwer S.M. & Imelman, J.D. (2010). *Meedoen en leren. Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. & Levering, B. (red.) (2006). *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP.
- Goorhuis-Brouwer, Sienke, van Essen, Mineke, Levering, Bas & van der Werf, Greetje (2008) *Mythes in het onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Gunnar, M. & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58,1, 145-173.
- Heroman, C., Burts, D. C., Berke, K., & Bickart, T. (2010). *Child Assessment Portfolio. Teaching Strategies GOLD™ Assessment System. Objectives for development & learning. Birth through kindergarten*. Washington D.W.: Teaching Strategies.
- Heroman, C., Burts, D. C., Berke, K., & Bickart, T. (2011). *The Creative Curriculum for Infants, Toddlers & Twos. Volume 3. Objectives for Development and Learning. Birth through kindergarten*. Washington D.C.: Teaching Strategies, Inc.
- Hoekstra, A.T., Oenema-Mostert, C.E., Van der Meulen, B.F. & Van Marle-Dekker M.J. (2011). *Portage Programma. Theoretische en praktische handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Janssen-Vos, F. (2012). *Baanbrekers en Boekhouders. Herinneringen aan 50 jaar kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Keegstra, A. L. (2010). *Language problems in Young Children, general assumptions investigated*. Doctoral Thesis Medische Wetenschappen RUG.
- Kunnen, S. & Van Geert, P. (2012). General characteristics of a dynamic systems approach. In Kunnen, S., *A dynamic systems approach to adolescent development* (pp. 15 – 35). New York: Psychology Press.
- Lambert, R. G., Kim, D., & Taylor, H., McGee, J. R. (2010). *Technical manual for the teaching strategies GOLD™ assessment system*. Charlotte: University of North Carolina, the Center for Educational Measurement and Evaluation (CEME).
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.
- Luinge, M. R. (2005) *The language-screening instrument SNEL*. Thesis. Medische Wetenschappen RUG.
- Miller, D. & Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten. Why Children Need to Play in School*. New York: Alliance for Childhood.
- Minnaert, A.E.M.G. & Vermunt, J.D. (2006). 25 jaar Onderwijspsychologie in Nederland en Vlaanderen in de periode van 1980 tot 2005: Trends, pendels en grensverleggers. *Pedagogische Studiën*, (83), 260-277.
- Oberhuemer, P. (2007). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 5-16.
- Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:1, 45-61.
- Samuelsson, I.P. & Carlsson, M.A. (2008). The Paying Learning Child: Towards a Pedagogy of early Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 52:6, 623-641.
- Shonkoff, J. P. & Philips, A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Van Geert, P. (2006). Een vrolijke chaos. Over de vorm van vroege ontwikkelingsprocessen. In Goorhuis-Brouwer, Sienke & Levering, Bas (red). *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* (pp. 96-114). Amsterdam: SWP.
- Van Geert, P.L.C. (2008). Dynamische systeemtheorie van ontwikkeling. Mogelijke consequenties voor de benadering van de ontwikkeling van 'afwijkende' kinderen, diagnostiek, behandeling en evaluatie van interventies. In Knorth, E.J. Nakken, H. Oenema-Mostert, C.E. Ruijsenaars, A.J.J.M. & Strijker, J. (Red.), *De ontwikkeling van kinderen met problemen: gewoon anders* (pp. 28-43). Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Van Geert, P. & Steenbeek, H. (2005). The Dynamics of Scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23,115-128.
- Van Heijden, P. (2012). *Cleft Palate in children*. Capita selecta. Thesis RUG/UMCG.
- Van der Pol, C. (2010). *Lezen als literatuur*. Enschede: Universiteit Twente: Letteren.
- Van Steensel, R. (2006). *Voor – en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en geletterdheid*. Enschede: Universiteit Twente: Letteren.
- Zink, I. (1999). *De relatieve voorspelbaarheid van de taalontwikkeling, gemeten met de RTOS bij zich normaal ontwikkelende kinderen*. Thesis Leuven.

Dr. Ineke Oenema-Mostert studeerde Orthopedagogiek aan Rijksuniversiteit Groningen (1976) en is in 2006 gepromoveerd tot doctor in de sociale wetenschappen op basis van haar proefschrift *“Orthopedagogische thuisbegeleiding voor gezinnen met een jong chronisch ziek kind”*. Sinds 2006 is zij als Universitair Docent Orthopedagogiek verbonden aan de RuG, waar zij als co-promotor verschillende onderzoeken begeleidt binnen het domein van Early Childhood. Belangrijke thema’s in haar werk zijn het onderwijs en onderzoek op het gebied van het (spelend) leren en de ontwikkeling van kinderen tussen 3 en 7 jaar in een school-, groep- of thuisomgeving in relatie tot het ontwikkelen en evalueren van evidence based begeleidingsprogramma’s. Haar expertise heeft betrekking op de samenhang tussen wetenschappelijke en klinische inzichten over de ontwikkeling van jonge kinderen in hun omgeving. Vanaf 2009 was Ineke Oenema-Mostert stafid Universitair Ambulatorium Pedagogische Wetenschappen met als opdracht klinische vaardigheden in te bedden in het onderwijs en is zij betrokken bij de ontwikkeling van het curriculum orthopedagogiek. Ineke Oenema-Mostert is thans lector aan Stenden Hogeschool in Noord Nederland.



Stenden

www.stenden.com