

Wat, Waarom, Hoe, Wanneer

Opbrengstgerichte of pedagogisch-didactische
aandacht voor het jonge kind

Lectorale rede prof. dr. Sieneke Goorhuis-Brouwer



vrijdag 16 november 2012



Stenden

www.stenden.com



Stenden

Wat, Waarom, Hoe, Wanneer

Opbrengstgerichte of pedagogisch-didactische aandacht voor het jonge kind

Lectorale rede prof. dr. Sieneke Goorhuis-Brouwer

Het brein van het jonge kind is als een computer in wording. De hardware van die computer wordt tussen 0 en 6 jaar opgebouwd. De hardware bestaat uit het vermogen tot aandachtig kijken en luisteren. Verder wordt het spraakvermogen geactiveerd en wordt een geheugen opgebouwd. Bovendien bestaat de hardware uit motorische vaardigheden die het mogelijk maken om de complexe vaardigheden van sporten en schrijven te kunnen uitvoeren. Pas als het kind de hardware heeft opgebouwd – vroeger heette dat schoolrijpheid – kan aan de installatie van de softwarepakketten worden begonnen, zoals lezen, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis ..., kortom alle schoolvakken.

Wanneer de software wordt geïnstalleerd voordat de hardware zich goed heeft kunnen vestigen, loopt de computer voortdurend vast.

Intro: breinontwikkeling

De belangstelling die er is voor de werking van onze hersenen is overweldigend. Boeken als 'Wij zijn ons brein' van Dick Swaab en 'Het puberende brein' van Eveline Crone gaan als warme broodjes over de toonbank.

Pubers zijn dwars omdat hun prefrontale cortex nog niet is uitgerijpt. Ze kunnen er dus "niets" aan doen. Bij mensen met dyslexie zien de hersenen er anders uit dan bij mensen die dat niet hebben. Ook niets aan te doen dus. Dit alles is maar een klein onderdeel van de kern van het onderzoek: het feit dat al in de baarmoeder vrijwel alles vast staat waarmee we, wat ons brein betreft, de rest van het leven mee te maken zullen krijgen. Maar is dat ook werkelijk zo? Margriet Sitskoorn geeft in haar boek 'Het maakbare brein' een klein tegengeluid. Zij stelt dat onze hersenen zich voortdurend veranderen en zich kunnen aanpassen.

Onze hersenen zijn bij de geboorte zeker nog niet af. Natuurlijk zijn, op basis van genetische patronen, bepaalde eigenschappen wel al vastgelegd vóór de geboorte, zoals het feit dat er een jongen of een meisje wordt geboren. Vaak is ook al de seksuele geaardheid bepaald. Maar voor veel andere zaken treedt nog een geleidelijke hersenontwikkeling op. Eerst ontwikkelen zich bijvoorbeeld de primaire sensorische gebieden: gebieden waarmee we kunnen kijken, luisteren, voelen en proeven. Het ene kind leert beter kijken en luisteren dan het andere. Dat heeft vooral te maken met de ervaringen die het kind hiermee op kan doen. Ouders kunnen kinderen helpen bij het leren kijken en luisteren door kinderen attent te maken op dingen die je kan zien en horen: "kijk eens, een vingerhoedskruid, wat een mooie bloem hè?". "Hoor, de merel, kijk met de oranje snavel".

Kinderen die goed hebben leren luisteren en kijken laten bij wetenschappelijk onderzoek grotere actieve hersengebieden zien dan kinderen die dat niet hebben geleerd. De hersenenstructuren zijn niet de oorzaak van het voldoende of onvoldoende kijken of luisteren, maar het gevolg van de training daarin.

Zo gaat het ook met de ontwikkeling van de taalgebieden en de motorische gebieden. Kinderen die voor hun 7e jaar tweetalig zijn opgevoed vertonen overlappende hersenactiviteit voor beide talen, terwijl dit niet opgaat voor kinderen die later tweetalig worden. Ook hier zien we dus dat de manier waarop de hersenen reageren het gevolg is van de oefening die is verkregen en niet de oorzaak.

Na de primaire sensorische gebieden, de taalgebieden en de motorische gebieden, ontwikkelen zich de associatiegebieden. Nu vindt integratie plaats van kijken, luisteren, taal, motoriek etc. en kan het kind leren lezen, rekenen, schrijven en zwemmen. Als laatste ontwikkelen zich de prefrontale gebieden die met motivatie, oordeelsvermogen en redeneren te maken hebben.

In de wisselwerking tussen hersenontwikkeling en stimulans vanuit de omgeving is het belangrijk dat er rekening wordt gehouden met de verschillende leergevoelige perioden in de hersenen. Het heeft geen zin om met scholing en training van bepaalde vaardigheden te beginnen (bijvoorbeeld lezen en schrijven) als het neurale systeem daar nog niet aan toe is. De niet gelijkmatige ontwikkeling van de hersenschors heeft dus directe consequenties voor opvoeding en scholing.

Pedagogische implicaties

Hoe moet je nu weten wanneer wat te stimuleren? Dan blijkt toch weer de kennis van kinderpsychologie en pedagogiek belangrijk. Het kind laat in zijn bewegen, praten en spel zien waar het aan toe is. Haast intuïtief weten ouders daar ook op te reageren. In de kinderopvang zou dit wat minder vanzelfsprekend gaan, aldus de mening van de politiek, maar ik waag dit te betwijfelen. De politiek is eerder geneigd tot overstimulatie, in die zin dat al gevraagd wordt om vaardigheden te trainen waar een kind nog niet aan toe is. Meer kennis van de vroegkinderlijke ontwikkeling zou politici sieren, tenminste wanneer ze zich willen uitspreken over opvoeding en scholing.

En hoe zit het dan bij lastige pubers? Accepteren we hun gedrag omdat “ze er niets aan kunnen doen”, of helpen we hen hun hersens verder te ontwikkelen door een sturende en aanmoedigende omgang? Ook dyslexie is niet altijd een vast gegeven. Oefening kan kunst en hersenstructuren baren!

Wij zijn niet ons brein, wij zijn met ons brein onderweg. Hersenen, gedrag en buitenwereld beïnvloeden elkaar voortdurend. Tot op hoge leeftijd.

De leidende vragen die gesteld moeten worden bij de pedagogische begeleiding van kinderen, ook rekening houdend met de breinontwikkeling, zijn: **wat** moet een kind leren, **waarom** moet een kind dat leren, **hoe** moet een kind dat leren en **wanneer** moet een kind dat leren. Het is een wijdverbreid misverstand dat aan kinderen alles zo vroeg mogelijk geleerd moet worden. In een proces, dat ook over alle eeuwen hetzelfde is, ontwikkelen kinderen zich volgens een vast patroon: van kruipen naar lopen, van brabbelen tot spreken, van spelen tot leren en van voorlezen tot leren lezen en schrijven. Deze processen doen kinderen in hun eigen tempo en zijn van buitenaf nauwelijks te beïnvloeden. Kneden of dwingen helpt niet. Ouders en leerkrachten kunnen niet meer doen dan, passend bij het temperament van het kind, de voorwaarden te scheppen, waardoor het de gelegenheid krijgt zich te ontwikkelen. De voorwaarden liggen in het creëren van speelmogelijkheden en voorlezen. Ook deze kennis is over verschillende eeuwen hetzelfde, gezien de inhoud van het boek ‘Vijf eeuwen opvoeden in Nederland’ (Bakker, Noordman & Rietveld, 2006). Ik wil u een aantal citaten hieruit niet onthouden:

Comenius, 1592-1670: “De natuur overhaast zich niet, maar gaat langzaam voorwaarts: de vogel werpt eieren om ze snel uit te broeden, niet in het vuur, noch overvoert hij ze, om ze sneller groot te brengen met spijzen.”

Fénélon (1651-1715): “Bij de kleuter staat spelend leren en voorlezen voorop. Breng bezieling in uw verhalen. Laat alle personen in uw verhalen praten. Neem bijvoorbeeld het verhaal van Jozef.

Laat zijn broers praten als pummels, en Jacob als een liefhebbende, diepbedroefde man. Laat Jozef spreken en er plezier in hebben als heer van Egypte zijn broers bang te maken en zich dan aan hen te openbaren.”

Rousseau (1712-1778): “De kindertijd is ons onbekend; onze verkeerde ideeën brengen ons steeds verder op een dwaalspoor. We zoeken altijd de volwassene in het kind, zonder te bedenken wat een mens is voor hij volwassen wordt.”

Fröbel (1782-1852): “Aan jonge planten en dieren, geven wij ruimte om zich te ontwikkelen. Maar de jonge mens is voor de mens een stuk was, een klomp klei, waaruit hij kneden kan wat hij wil.”

Montessori (1870-1952) vertelt hoe zij in een Romeins park een spelend jongetje van anderhalf jaar observeerde: “Hij had een leeg emmertje en een schopje bij zich en was hevig in de weer met steentjes op te rapen van het pad en die in een emmertje te doen. Er was een keurig kindermisje bij, één waarvan men zou verwachten dat het een liefdevolle en verstandige verzorgster voor het kind zou zijn. Het werd tijd om naar huis te gaan en het kindermisje probeerde het kind met geduld te overreden zijn werk te staken en zich in zijn wagentje te laten zetten. Toen dat niet hielp en haar vriendelijke vragen geen indruk maakte op de kleine werker, vulde zij zelf, één, twee, drie, het emmertje met steentjes en zette het kind en het emmertje in de wagen, in de volledige overtuiging dat zij het hem naar de zin maakte. Maar het luid geschreeuw van het kind, de uitdrukking van verzet op dat gezichtje tegen het geweld en het onrecht, hem aangedaan, trof mij. Heel dat ontwakend hartje was vervuld van gevoel van diep beledigd zijn! Het kind verlangde geen emmertje vol steentjes; - wat het wenste was de oefening nodig om het emmertje te vullen, om aldus te voldoen aan de behoeften van zijn krachtig organisme.”

Meer voorbeelden zijn denk ik niet nodig om duidelijk te maken dat iedere peuter en kleuter zich laat leiden door een innerlijke groei. Kennelijk zijn wij niet de enige generatie die dat vergeet door onze kleine kinderen voortdurend te toetsen op hun vaardigheden. Het is van alle tijden een aanstaande heer en dame te willen kweken en niet het wonder te zien dat zich ontvouwt.

Het huidige schoolbeleid

De pedagogische vragen, **wat** moet een kind leren, **waarom** moet een kind dat leren, **hoe** moet een kind dat leren en vooral **wanneer** moet een kind dat leren, lijken verdwenen in het huidige onderwijsbeleid. Rekenen en taal worden gezien als de zuurstof van het onderwijs (minister van Bijsterveld, 2002). Daarom moet met taalonderwijs zo snel mogelijk worden begonnen, liefst al op de peuterleeftijd. Op basis van dit uitgangspunt is het voor- en vroegschoolse educatiebeleid (VVE) geformuleerd in de wet OKE (2008). Het huidige VVE beleid heeft een aantal vooronderstellingen, die nadere aandacht vragen.

1. Tweetaligheid is een probleem

De eerste vooronderstelling is dat tweetaligheid een probleem is. Immers het beleid is ingezet om taalachterstanden bij allochtone kinderen te voorkomen. Nog steeds heerst de opvatting dat tweetaligheid voor kinderen, en dan met name voor kinderen uit lage sociaal-economische milieus, een risico voor taalachterstand is. Deze opvatting is onjuist. Uitgaande van de neurobiologische processen bij het taallerend kind kunnen we ons baseren op twee wetten vanuit de linguïstiek. In de eerste plaats de wet van Grammont uit het begin van de twintigste eeuw, die luidde: "Indien elke ouder consequent zijn eigen taal blijft spreken tot het kind zijn er geen problemen." In de tweede plaats de Cummins-hypothese (1981), die luidde: "Wanneer er voldoende expositiemogelijkheid is tot de tweede taal, zal deze tweede taal een beroep doen op het niveau van ontwikkeling van de eerste taal, de moedertaal." Deze hypothese leidde tot een grote promotie van onderwijs in eigen taal en cultuur. Zowel Grammont als Cummins hebben gelijk, er moet alleen onderscheid gemaakt worden tussen simultane en successieve tweetaligheid, zie tabel 1.

Simultane tweetaligheid	Successieve tweetaligheid
Twee moedertalen	Een tweede taal
0 tot 7 jaar (twee talen tegelijkertijd)	Vanaf ongeveer 10 jaar
Overlappende hersenactiviteit	Geen overlappende hersenactiviteit
Spontaan ontwikkelingsproces	Leerproces vanuit vertalen.

Tabel 1. Simultane en successieve tweetaligheid

Simultane tweetaligheid

Wanneer kinderen in de eerste zeven jaar van hun leven twee talen enigszins gebalanceerd en in kwalitatief goede interacties aangeboden krijgen, bouwen ze twee taalsystemen op, die beide ook worden vastgelegd in de primair sensorische hersenschors. Het eerste spraak- en taalverwervingsproces, de ontwikkeling van één of twee moedertalen, ontstaat doordat door het taalaanbod vanuit de omgeving hersencellen zich ontwikkelen. Ze gaan verbindingen aan met andere hersencellen en er ontstaan belangrijke functionele hersengebieden die de basis vormen voor taalgebruik. Bij een tweetalige opvoeding overlappen de hersengebieden elkaar. Voor dit proces wordt een kritische en gevoelige leerperiode aangenomen van 0 – 7 jaar.

Mogelijkheden voor een tweetalige opvoeding zijn bijvoorbeeld dat vader de ene taal spreekt en moeder de andere of dat één van beide talen op een bepaald moment op de dag wordt gesproken. Ook kunnen schooltaal en thuistaal onderscheiden zijn.

Onderzoek rond de projecten van Early Bird, waarin binnen kleuterklassen gedurende een paar uur per week Engels met de kinderen wordt gesproken, heeft aangetoond dat ook deze aanpak effect heeft (Goorhuis & de Bot, 2010).

Successieve tweetaligheid

Wanneer twee talen na elkaar geleerd worden, werkt de opgebouwde taalvaardigheid van de eerste taal (de moedertaal) door in de tweede taal. Er vindt een denk- en vertaalproces plaats vanuit de eerste taal. Naarmate de eerste taal steviger is opgebouwd en er ook bewustzijn is van taalregels, kan de tweede taal beter geleerd worden.

De meeste kinderen hebben ongeveer de periode van hun zesde tot hun twaalfde jaar nodig om zover te komen.

Tweetaligheid bij kinderen hoeft dus geen enkel probleem te vormen wanneer kinderen de twee talen vroeg aangeboden krijgen, tussen 0 en 7 jaar. Voorwaarde hierbij is dat de taal voor het kind gekoppeld wordt aan een bepaalde persoon (vader/moeder), een bepaalde situatie (thuis/school), een bepaald vast moment op de dag binnen het gezinsleven of een bepaald vast blok binnen een curriculum. Wil men bijvoorbeeld allochtone kinderen een eerlijke kans op twee moedertalen geven dan zou het een oplossing zijn als thuis de eigen taal wordt gesproken, maar dat de kinderen vanaf twee of drie jaar Nederlandstalige peuterspeelzaalklassen en basisschoolklassen bezoeken. Er is dan een lange periode, binnen de kritische en gevoelige taalleerperiode, waarin de kinderen twee talen naast elkaar kunnen leren.

Evenmin is het een probleem wanneer de tweede taal wordt aangeboden nadat het eerste bewustwordingsproces rond taalregels op gang is gekomen, ongeveer vanaf tien jaar.

Een zesjarig jongetje zoekt samen met zijn Engelssprekende vader gebakjes uit voor bij de koffie. Ze wonen in een stad waar, vanwege een bepaald bedrijf, veel Engelssprekende mensen wonen. Hij heeft ook een Engelssprekende moeder, maar al vanaf de peuterklas verkeert hij naast de Engelstalige thuissituatie ook in een Nederlandssprekende omgeving.

Vader: which one do you want?

Kind: the yellow one

Vader: all right, would you please order?

Kind: Mag ik vier bananengebakjes?

Een Nederlandse, en daarmee ook Nederlandssprekend gezin bestaande uit vader, moeder en twee dochters, woont in de Ardennen, waar de kinderen vanaf hun vierde jaar naar een Franssprekende school gaan. Het gezin heeft een huis in Friesland, waar ze alle vakanties doorbrengen. De kinderen zijn op het moment van observatie vijf en zes jaar oud. De talige situatie is aldus. Met hun ouders spreken de kinderen Nederlands, onderling spreken de kinderen, vooral als ze samen spelen, Frans en met de speelkameraadjes in Friesland spreken ze Fries.

2. Geen onderscheid allochtone kinderen en autochtone kinderen uit achterstandssituaties

De tweede vooronderstelling is dat allochtone kinderen en autochtone kinderen met een lage sociaal economische status op dezelfde manier een probleem met de Nederlandse taalontwikkeling hebben en dat de opgelopen achterstand met een rijk taalaanbod ingehaald kan worden. Ook deze vooronderstelling is onjuist.

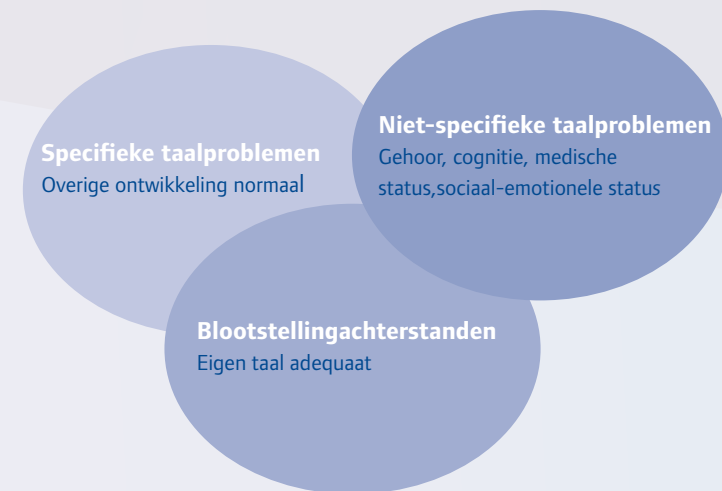
De orthopedagoog Anne Keegstra onderzocht in een promotieonderzoek (2010) de effecten van de taalstimuleringsprogramma's 'Startblokken en Schatkist op de taalontwikkeling van 123 kleuters uit groep 1'. Zij kwam tot de conclusie dat de meeste autochtone kinderen (70%) hun eigen ontwikkelingslijn in de taalontwikkeling volgen. Deze relatieve stabiliteit van het tempo van de taalontwikkeling van autochtone kinderen was ook al eerder door Belgisch onderzoek vastgesteld (Zink, 1999). Dit betekent dat voor de meeste autochtone kinderen een A, B, C, D, of E- Cito score de ontwikkelingslijn kan zijn: een C-score is ook na een jaar Schatkist of Startblokken nog een C-score.

Alleen de allochtone kinderen die met een taalachterstand in groep 1 waren binnengekomen (44% van de allochtone kinderen) gingen significant vooruit en haalden hun taalachterstand in. In feite gaat het bij de meeste allochtone kinderen ook niet om een taalachterstand, maar om een blootstellingsachterstand.

Keegstra stelde dat er verschillende vormen van taalachterstanden onderscheiden moeten worden, zie figuur 1:

- er zijn specifieke taalproblemen (de overige ontwikkeling verloopt normaal);
- er zijn niet- specifieke taalproblemen (er is een oorzaak of een bijkomend probleem);
- en er zijn blootstellingsachterstanden (het taalaanbod in het Nederlands is onvoldoende); zie figuur 1.

Keegstra toonde aan hoe zinvol de onderscheiding van de verschillende taalproblemen is. Niet alle kinderen met taalproblemen zijn gebaat bij taalstimulering. Medische dan wel pedagogische begeleiding is soms meer op zijn plaats. Ook kan het nodig zijn om het kind te plaatsen in een Nederlandssprekende taalomgeving. Ook toonde zij aan dat enige bescheidenheid ten aanzien van de effecten van therapie op zijn plaats is: in de verschillende therapiegroepen ging ca. 30% van de kinderen vooruit.



Figuur. Soorten spraak –taalproblemen

De vraag kan gesteld worden of allochtone kinderen dus niet gewoon ondergedompeld moeten worden in de Nederlandse taal, zoals dat ook gebeurt bij kinderen die een internationale school bezoeken en na één jaar schoolgang naast hun eigen taal goed Engels spreken (Goorhuis & de Bot, 2010). Dit was ook de uitgangsgedachte bij de eerste aanzetten van het VVE beleid in de jaren 90 van de vorige eeuw, toen in de grote steden gratis peuterspeelzalen voor allochtone kinderen werden opgezet. Helaas werd toen, uitgaande van de hypothese van Cummins, de fout begaan de kinderen ook op de peuterspeelzaal in hun eigen taal toe te spreken.

VERWACHTINGEN

Het ministerie van onderwijs en de Onderwijsraad stellen dat leerkrachten verwachtingen van jonge kinderen moeten hebben, hoge verwachtingen zelfs. Alleen zo kunnen kinderen gemotiveerd worden om een zo hoog mogelijke opleiding te volgen. En dat is nodig om een tweedeling in de maatschappij te voorkomen, namelijk de tweedeling tussen hoog en laag opgeleid.

Hoe moeten we pedagogisch gezien tegen deze stellingname aankijken? Als eerste komt een versje van Toon Hermans in me op: een kind, een kind is zoveel meer, dan een aanstaande dame of een aanstaande heer. Als tweede zie ik weer voor me hoe, op een wintersportvakantie, vier jongens die hun middelbare school hadden afgerond en zouden beginnen aan een vervolgstudie, met ski's naar de skilift trokken. Op dat moment realiseerde ik me: daar gaan een aanstaande dokter, een aanstaande violist, een toekomstige architect en een aanstaande econoom.

Had ik dat van tevoren verwacht? Nee, in het geheel niet! Zijn ze ook allemaal geworden wat ze toen van zichzelf verwachtten? Nee, ook dat niet. De architect werd een scheepsbouwer en de violist werd, ondanks zijn talenten en diploma's op dit vlak, een tekstschrijver. Nu kan tegengeworpen worden dat ze wel allemaal hoog opgeleid zijn en dat het daarom gaat. Toch denk ik dat verwachtingen hebben gevaarlijk is. Wanneer we verwachtingen van kinderen hebben, gaan we uit van een verwachtingspatroon. Dat is een min of meer vast omliggend idee van wat er komen gaat.

Het woord verwachtingsvol zou in verband met kinderen beter op zijn plaats zijn: vol verwachting en hoop op een harmonieuze ontwikkeling. Dat is iets anders. Dat is kinderen liefdevol volgen en stimuleren in de hoop dat ze zo tot hun bestemming kunnen komen. Wat dat uiteindelijk zal zijn kunnen we niet verwachten, dat zullen we wel merken! Ik las in het levensverhaal van een oudere vriendin het volgende: "mijn ouders hadden hoge verwachtingen van ons, we moesten het goed doen. Als we dan iets lieten zien, een tekening of een werkje, dan was het commentaar, 'dat is goed, maar de volgende keer is het vast nog beter!' Het gevolg is dat ik tot op hoge leeftijd aan alles wat ik doe twijfel of het wel goed genoeg is. Een fundamentele twijfel is op deze manier gezaaid!"

De verwachtingen die in het onderwijs worden gevraagd gaan om cognitieve prestaties: lezen, schrijven en rekenen. We moeten daar ook zo vroeg mogelijk mee beginnen. Er wordt verwacht dat peuters en kleuters al letters en cijfers kunnen leren.

Alle andere dingen die peuters en kleuters laten zien zijn minder belangrijk.

Er wordt bijvoorbeeld niet verwacht dat het vrije spel, dat het kind zelf initieert, van waarde is voor de latere cognitieve prestaties. Daar kan dus op bezuinigd worden! Beter kunnen programma's geïntroduceerd worden, weliswaar speels gebracht, maar toch een programma.

Hoewel wetenschappelijk onderzoek aantoonde dat een programmatische aanpak een jong kind niet in een versnelling brengt en ook geen meerwaarde oplevert voor het latere leren lezen en schrijven, gaat men hier ijzerenheilig meedoor. Het begrip verwachtingswaarde is onbekend: het verschil in de uitoefening van een optie en de prijs van het onderliggende effect.

De optie van een programmatische aanpak heeft als onderliggend effect dat de kinderen voor wie de speelse oefeningen toch wel erg moeilijk zijn (de risicokinderen) zich terugtrekken van de scholing:

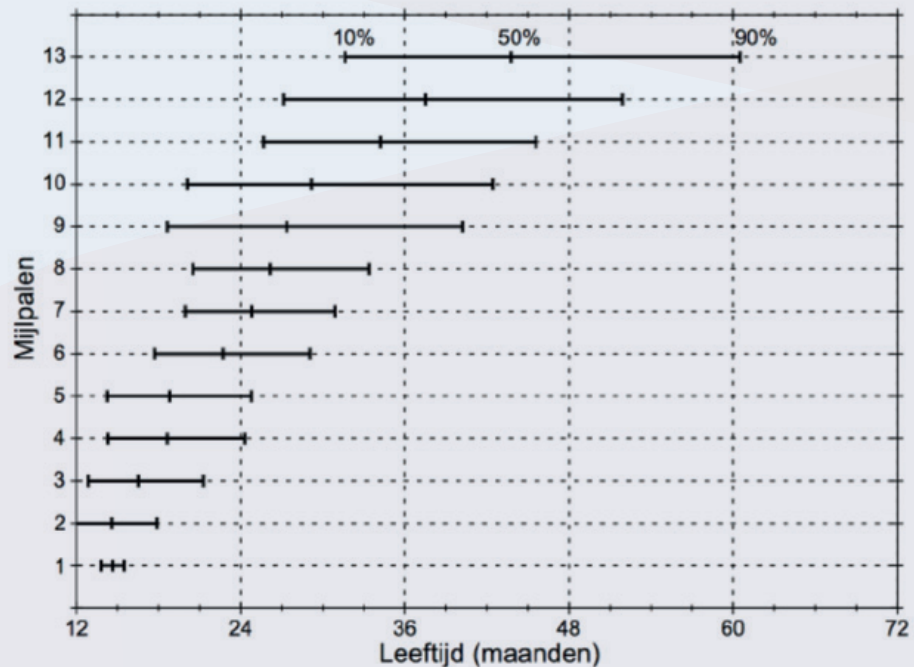
- *Maarten doet alsof hij de leerkracht niet hoort en wordt verwezen naar een Audiologisch centrum met de vraag of hij slechthorend is.*
- *Bas loopt bij de leerkrachtweg en speelt zijn eigen spel, hij wordt naar de kinderpsychiater verwezen met de vraag of hij een aan autisme verwante contactstoornis heeft.*
- *Loes doet wel erg haar best, maar is als ze thuis komt is ze zo moe dat ze alleen nog maar kan afreageren met, voor haar ouders, onbegrepen driftbuien.*

Het onderliggende effect bevindt zich op het emotionele vlak. "Ik kan of wil niet meedoen" of "Ik kan wel meedoen, maar dat gaat ten koste van mijn humeur". En juist de emotionele ontwikkeling is de basis voor alles wat verder volgt. Wanneer peuters en kleuters zelfvertrouwen ontwikkelen, zullen ze op basis daarvan hoge verwachtingen hebben van zichzelf: "dat kan ik" of "dat wil ik leren"

Alleen intrinsieke verwachtingen, verwachtingen van het kind zelf uit, bepalen het uiteindelijke schoolsucces. Intrinsieke verwachtingen ontwikkelen zich in een stimulerende, kindvolgende omgeving, waarbij je mag worden wie je bent (maar nog niet kunt zijn), op jouw manier en in jouw tijd. Verwachtingen van buitenaf verlammen.

3. Normhantering

De derde vooronderstelling is dat op basis van de normhantering binnen het VVE beleid, gebaseerd op CITO scores, alle kinderen een A-score zouden moeten kunnen halen. Ook deze vooronderstelling is onjuist. De taalontwikkeling bij jonge kinderen laat, gezien de ontwikkelingsfase waarin deze kinderen verkeren, grote spreidingen zien, zoals werd aangetoond in promotieonderzoek van Margreet Luinge (2005). Zij analyseerde de taalontwikkeling bij 527 Nederlandstalige kinderen tussen 12 en 72 maanden. De leeftijd waarop 10 procent, 50 procent of 90 procent van de kinderen een bepaalde mijlpaal in de taalontwikkeling heeft behaald, kan sterk verschillen. Een taalachterstand van twee jaar - daar wordt door politici van links tot rechts vaak in dramatische termen over gesproken - kan op een normale spreiding in de ontwikkeling duiden (zie figuur 2).



Figuur 2. Leeftijden waarop 10%, 50% en 90% van de kinderen een bepaalde mijlpaal in de taalontwikkeling heeft behaald.

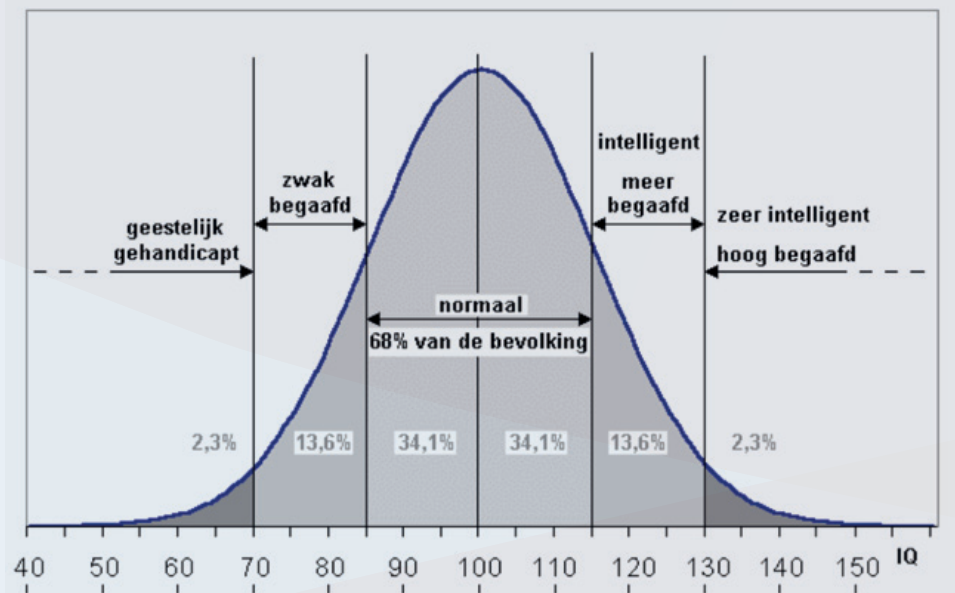
1. begrijpt opdrachtjes met twee woorden; 2. kan één of meer lichaamsdelen aanwijzen; 3. zegt ongeveer 10 woordjes; 4. begrijpt zinnestjes met drie woorden; 5. kan twee woordjes combineren; 6. maakt zinnestjes met drie woorden; 7. maakt zinnestjes met drie tot vier woorden; 8. ongeveer de helft verstaanbaar; 9. vertelt spontaan een verhaaltje; 10. kan een verhaaltje navertellen aan de hand van plaatjes; 11. ongeveer drie kwart verstaanbaar; 12. lange, ook samengestelde zinnen; 13. bijna alles te verstaan; (14. spreekt ongeveer als een volwassene – niet in deze figuur, omdat deze niet gefit kon worden als functie van de leeftijd).

De productie van tweewoordzinnen (mijlpaal 5) varieert van 15 tot 25 maanden en een verhaaltje navertellen (mijlpaal 10) varieert tussen 20 en 42 maanden. Een goede verstaanbaarheid (mijlpaal 13) varieert van 32 tot 60 maanden. Een taalachterstand is pas aanwezig als kinderen minder presteren dan 90% van hun leeftijdsgenootjes, hetgeen overeenkomt met een E-CITO score. Een score onder het gemiddelde (50% van de kinderen heeft de mijlpaal behaald, dit kind nog niet) mag niet verward worden met een onvoldoende score. Wanneer men dat wel doet, zet men kinderen onder druk en raken ouders in de war.

De huidige trend in scholen om zich te baseren op CITO scores en kinderen daarop te beoordelen is daarom een ongezonde trend. In het huidige schoolbeleid wordt de suggestie gewekt dat alleen een A-score goed is. Maar een A-score is niet goed, laat staan normaal. Een A-score is excellent en dat kunnen maar weinigen bereiken. B- en C-scores zijn normaal.

De Duitse geleerde Carl Friedrich Gauss (1777-1853) gaf ons inzicht in de normaal verdeling. Deze verdeling geeft aan dat niet alle mensen dezelfde mogelijkheden of eigenschappen hebben. Dit geldt voor lengte, gewicht, maar ook voor leermogelijkheden.

De meeste mensen schommelen wat betreft het leervermogen rond de gemiddelde waarde van 100 (85-115), dat geldt voor 68% van de bevolking, zie figuur 2.



Figuur 2. Kromme van Gauss m.b.t. leervermogen

Omdat voor de beoordeling van het leervermogen B- en C-scores volstrekt normale scores zijn spreekt de nieuwe campagne 'Het MBO houdt de maatschappij draaiende' mij daarom erg aan. Het geeft aan dat ieder mens, gegeven de mogelijkheden die in aanleg zijn gegeven, zijn plaats kan vinden in de maatschappij en dat dat ook zo hoort te zijn. Op de website zijn de volgende citaten te vinden:

Tegenwoordig is er helaas geen respect meer voor praktische beroepen die de maatschappij draaiend houden. Als iedereen een HBO opleiding of hoger zou volgen, zouden er geen mensen meer overblijven om echt hard te werken.

Dus iedereen kan wel lopen smijten met vooroordelen over MBO'ers, maar die mensen heb je later ook nodig voor de reparatie van je auto, de (ver)bouw van je huis, de kinderopvang en om je haar enigszins fatsoenlijk model te geven.

DE TIJGERMOEDER

Van een vriendin kreeg ik een boek dat mij na lezing met afschuw had vervuld.

Een Chinees-Joods-Amerikaanse moeder (Amy Chua) vertelt in 'Strijdlid van de tijgermoeder' (Nieuw Amsterdam, 2010) hoe ze haar twee dochters een Chinese opvoeding geeft. Dit betekent complete gehoorzaamheid aan de ouders en worden wat zij voor jou voor ogen hebben. Zo is de moeder ook zelf opgevoed. Toen zij op de middelbare school eindigde als tweede van haar klas, beet haar vader haar na afloop van de plechtigheid toe: "Verneder ons nooit meer zo! Voor een Chinees geldt alleen de eerste plaats." Naar het Westen is deze gedachte ook al wel overgeslagen, want bijvoorbeeld bij de sport kan je ook alleen maar als eerste eindigen. Tweede en derde plaatsen tellen niet meer mee! Ook de reclames van Sire spreken voor zich. Herinnert u zich de reclame waarin de vader na een sportwedstrijd tegen zijn zoon zegt: "ik schaam me voor jou!"

In zulke situaties zijn kinderen producten van hun ouders geworden en wordt hen het recht op een eigen bestaan ontnegd.

De tijgermoeder beschrijft in haar boek hoe ze de ene dochter brengt tot een concertpianiste, en de andere tot een gevierde violiste. Dit betekent, vanaf driejarige leeftijd 10 uur per dag studeren. Een terreur die zowel voor de dochters als voor de moeder zelf geldt. Moeder heeft namelijk ook nog een baan als docent (professor) aan de universiteit. Het gaat goed, totdat de tweede dochter op haar dertiende in opstand komt.

Wat een opluchting, toch nog een normaal kind gebleven, althans in mijn ogen.

Waarom mijn afschuw, terwijl de recensies over het boek van de tijgermoeder alom lovend zijn? Ook in Nederland is het boek populair. Komt dat omdat het tegemoet komt aan de heersende gedachte dat kinderen maakbaar zijn?: "Men neme de ingrediënten A en B en dan krijgen we C." Maar helaas. Kinderen kunnen niet als deeg geklopt worden en vervolgens gebakken tot een boterkoek. Nee, kinderen hebben anders dan de ingrediënten voor een boterkoek al vanaf de geboorte een eigen temperament en karakter. Iedere ouder kan dat bevestigen.

De maakbaarheidsgedachte is onverenigbaar met het begrip opvoeding. Opvoeding is een kind volgen en stimuleren. Het betekent een kind zo begeleiden dat het uit kan groeien tot een persoon met zelfverantwoordelijke zelfbepaling. Maar wat betekent dat? Kunnen uitgroeien tot een persoon betekent dat het kind zich in eerste instantie letterlijk en figuurlijk op handen gedragen voelt.

Vanuit dat gevoel durft het kind op onderzoek uit te gaan en durft het de mogelijkheden die het in zich heeft te ontplooien. De ouders zien wat een kind probeert en helpen als het kind het nog niet geheel op eigen kracht kan.

*Kenmerkend voor de begeleiding van jonge kinderen is geduld:
'Je mag zijn zoals je bent
Om te worden wie je bent
Maar nog niet kunt zijn
En je mag het worden
op jouw manier
In jouw tijd'*

Het kind mag zichzelf zijn en kan zo ook vertrouwen ontwikkelen in zichzelf.

Naast dit alles worden kinderen ingevoerd in de betekenisvolle wereld die wij al bewonen. Volwassenen proberen kinderen betekenissen te laten begrijpen: we leren hen kijken, luisteren, een voorstelling van iets te maken. We leren hen geloven, begrijpen, wensen en kiezen. Dit is méér dan alleen cognitie (dingen kennen) of kunstjes kennen (piano of viool spelen). Opvoeding is inleiden in betekenissen, daarom is opvoeding altijd normatief. Hierdoor ontwikkelen kinderen hun eigen zelfbewustzijn, waarmee ze nadenkend in het leven kunnen staan en waardoor ze uiteindelijk verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun eigen daden. De puberteitsbijuitstekel levensfase waar in kinderendewaarden en normen waarmee ze zijn groot gebracht ter discussie stellen en vervolgens hieromtrent hun eigen positie bepalen. De pedagoog Langeveld noemde dit zelf verantwoordelijke zelfbepaling; je eigen positie kunnen en durven te bepalen. Voor het democratisch functioneren van een maatschappij is dit van het allergrootste belang. De tiggermoeder voedt niet op, maar drilt. De vraag moet gesteld worden of je langs die weg ook kan komen tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling.

4. Er is een directe relatie tussen de taalontwikkeling van jonge kinderen en leren lezen en schrijven

De vierde vooronderstelling is dat het verwerven van het gesproken Nederlands en het leren lezen en schrijven ongeveer synoniem zijn. Het VVE beleid moet er voor zorgen dat de lees- en schrijfprestaties in groep 8 beter worden dan nu het geval is. Daarom wordt in de VVE methoden ook bij peuters en kleuters al met letters en cijfers gewerkt. Er ligt grote nadruk op het oefenen van fonologische vaardigheden letterkennis en benoemsnelheid. Ook deze vooronderstelling is onjuist.

De orthopedagoge Marianne Eleveld (2005) concludeerde in haar proefschrift dat deze oefeningen niet bijdragen aan de snelheid en accuraatheid van het leren lezen in groep 3.

Ook de linguïst Roel van Steensel (2006) concludeerde in zijn promotieonderzoek dat de kinderen die het VVE programma Opstap opnieuw hadden gevolgd, daar bij de start van het formele onderwijs in groep 3 niet echt profijt van hadden.

De linguïste Coosje van der Pol (2010) ontdekte in haar promotieonderzoek dat niet letterkennis, maar literaire beleving bijdraagt aan het latere proces van leren lezen. Literaire beleving zorgt voor leesplezier en dat vormt de basis om ook zelf aan het leesproces te willen deelnemen. Het is belangrijk dat kinderen leren luisteren naar spannende verhalen. Hierdoor leren ze dat verhalen verzonnen zijn en verwerven ze inzicht in de structuur van verhalen. Woordenschatontwikkeling vindt impliciet plaats. Interactie over het verhaal vindt achteraf met de kinderen plaats, niet tijdens het voorlezen zelf. Voorlezen moet in dienst staan van de ontdekking van een narratief-literaire omgeving: een wereld van verhalen. Deze verhalen kunnen spannend of saai zijn. Volwassenen moeten beseffen dat kinderen zich aan de verhalen zelf ontwikkelen. Jonge kinderen doen eigenlijk al wat lezers van romans met teksten doen: voorstellingen maken en invullen met eigen levenservaring.

Bij verschillende VVE-programma's wordt het interactieve voorlezen sterk gepropageerd. Helaas draagt dat niet echt bij aan de literaire beleving.

INTERACTIEF VOORLEZEN

Het is mode geworden in de kinderopvang en in de peuter- en kleutergroepen om interactief voor te lezen. Dit is een manier van voorlezen waarbij de volwassene het verhaal voortdurend onderbreekt door vragen te stellen over het verhaal of over de plaatjes die te zien zijn.

Bij de interactieve voorleesmethode behoren ook leestips (www.peuterplace.nl):

Weet wat u leest – *Als u weet waar het verhaal over gaat, kunt u van tevoren bedenken wat u kunt uitleggen en vragen tijdens het voorlezen.*

Dit betekent dat er helemaal niet ingezet wordt op het voorlezen van een verhaaltje, maar dat aan kinderen iets geleerd moet worden.

Je eigen voorleesritueel – *Met een pop of knuffel die lijkt op één van de hoofdpersonen in het verhaal, kunt u het verhaal ‘naspelen’. Als u dat regelmatig doet, ziet een kind steeds beter hoe verhalen ‘in elkaar zitten’.*

Dit betekent dat het kind zijn eigen fantasie niet kan oefenen en het hier en nu niet kan overstijgen. We maken het verhaal plat.

Bekijk samen de kaft – *Als u de kaft samen bekijkt, kunt u samen met uw kind bedenken waar het boek over zou kunnen gaan.*

Wat is dit voor suggestie? Als het boek ergens anders over gaat dan bedacht, wat dan?

Laat uw kind vertellen – *Uw kind heeft eigen ideeën en gevoelens over het verhaal en kan ook meepraten vanuit eigen ervaringen. Daar kunt u dan weer op ingaan. Zo blijft uw kind betrokken bij het verhaal.*

Vergeten wordt dat kinderen bij voorlezen als vanzelf verzinken in het verhaal. Aan de hele lichaamshouding is dit af te lezen. Kinderen stellen soms wel eens een vraag ter verduidelijking. Daar kan dan op ingegaan worden. Maar over het algemeen zullen ze een verhaal ademloos aanhoren.

Speel in op reacties – *Kinderen hebben veel te vertellen. Het is leuker om mee te gaan met de verhalen van de kinderen, dan strak vast te houden aan het boek.*

Voorlezen moet onderscheiden worden van praten en converseren met een kind over dingen die hem/haar bezighouden. Beiden zijn belangrijk, maar ze hebben beiden wel een verschillend doel.

Voorspel samen het verhaal – *Vraag op spannende momenten aan uw kind hoe het verhaal verder zou kunnen gaan.*

Zo wordt de spanning wel echt uit het verhaal gehaald. Het is te vergelijken met de reclamespots die een film op tv onderbreken.

Besteed aandacht aan moeilijke woorden – *U kunt uw kind helpen om nieuwe woorden te leren door bij een moeilijk woord een plaatje aan te wijzen, iets voor te doen, of een voorbeeld te geven. Zo onthoudt uw kind het woord beter.*

Wisten we nog dat we wilden voorlezen en dus de literaire beleving wilden voeden? Het gaat niet om het leren van woorden, maar om beleving en verbeelding.

Maak het levendig – *U kunt bij het voorlezen ondersteunende geluiden of bewegingen maken of uw kind vragen om iets (voor) te doen.*

Natuurlijk moet levendig worden voorgelezen, maar er hoeft geen toneelstukje van te worden gemaakt.

Praat na over het boek – *Laat uw kind het verhaal navertellen aan een broertje of zusje. Door het verhaal aan een ander te vertellen en erover na te praten gaat uw kind het verhaal beter begrijpen.*

Dit lijkt op overhoren of het wel goed begrepen is.

Herhaling: lees het boek vaker voor – *Waarschijnlijk zal uw kind vragen om het boek nog een keer voor te lezen. Dat is ook goed. Uw kind leert er iedere keer weer iets nieuws van.*

Als er werkelijk interactief is voorgelezen zal het kind waarschijnlijk niet vragen het boek nog eens voor te lezen. Het ging om woordjes, knuffels, geluiden en om vragen wat het kind er van vindt. Dat is gewoon niet spannend.

Het voordeel van modes is dat ze aan verandering onderhevig zijn. Hopelijk is het interactieve voorlezen snel weer uit de mode.

5. Rijk taalaanbod dient programmatisch aangepakt te worden

De vijfde vooronderstelling is dat benoemen, interactief voorlezen, trainen van fonologische vaardigheden en beginnende geletterdheid en gecijferdheid bijdragen aan een rijk taalaanbod. Ook deze vooronderstelling is onjuist.

De taalkundige Marjolein Deunk (2009) deed promotieonderzoek naar het taalgebruik van peuters bij verschillende activiteiten. Zij toonde aan dat kinderen complexe en lange taalhandelingen gebruiken in interacties met groepsgenootjes en tijdens fantasiespel. Met een complexe taalhandeling wordt bedoeld dat kinderen spreken over hun gevoelens en over onderwerpen buiten het hier en het nu.

Ze kondigen aan wat ze straks gaan doen (ik ga pannenkoek maken en die gooi ik heel hoog!). Ze nemen een rol aan in fantasiespel (ik was de prins). Ze formuleren regels en denken hardop over de dingen om hen heen na. Ze beloven elkaar dingen en geven uitgebreid antwoord op vragen.

Tijdens de interacties met de leidsters tijdens activiteiten die geletterdheid moeten bevorderen gebruiken kinderen minder complexe taalhandelingen en zijn de zinnen die ze spreken kort. De kinderen komen niet verder dan responsief taalgebruik.

PREON EN ROT

“Groen en rood” schrijft de net zesjarige Eline. De g is gespiegeld, de e en o zijn omgedraaid en de oo is een o.

Op school, in groep 2 doet Eline het erg goed. Ze haalt steeds A-scores. Volgens de leerkracht kan ze ook al lezen. Ik waag dit te betwijfelen als ik de schrijfsresultaten zie. Niet dat ik twijfel aan haar kwaliteiten, maar omdat weer eens duidelijk geïllustreerd is dat kinderen pas vanaf groep 3 echt snappen wat lezen en schrijven is. Voor die tijd is het onderdeel van spel.

Waarom schrijft Eline groen en rood?

Ze logeert samen met haar zusje bij opa en oma op het platte land in Friesland. Het is begin mei en de weilanden om het huis staan volop in bloei. De dames hebben bedacht dat ze van al dat moois parfum gaan maken. Ongeveer een dagactiviteit volgt. Bloemen plukken, gras plukken, water in emmers doen. Zeepsop erbij en de bloemen en het gras hierin rond roeren.

Vervolgens lege flessen zoeken, want ze gaan een parfumwinkel maken. Dan moet er natuurlijk ook eerst een winkel ingericht worden. Geen probleem. Een campingtafel wordt aangesleept. Een kleurige doek wordt daaroverheen gelegd.

Flessen worden met parfum gevuld en op de tafel gezet.

Een rood en groen papier wordt gezocht om aan te kunnen geven of de winkel open of gesloten is. Dat is het moment waarop Eline bedenkt dat ze er ook rood en groen op kan schrijven.

We zijn getuige van een fantastisch creatief spel. Allereerst de reactie die de kinderen hebben op de mooie omgeving. Allemaal bloemen die ook nog een lekker ruiken! Het werkt op hen in. De sensoren worden geprikkeld (kijken en ruiken). Van lekker ruiken komen ze op parfum. Dit is associatief denken waar kleuters heel goed in zijn, als ze de ruimte krijgen. Vervolgens zetten ze denken om in daden, maar ook daar moet weer bij gedacht worden. Probleemoplossend denken heet dat: “Hoe kunnen we parfum maken?” De parfumbabriek wordt bedacht (emmers, water en houten lepels) en de ingrediënten worden geplukt (bloemen en gras).

Het denkwerk leidt tot activiteit en motorische oefening (roeren en tillen). Over de resultaten van de activiteit wordt steeds gediscussieerd (taalontwikkeling): “Hebben we zo genoeg? Nee, er moeten nog van die gele bloemen bij. Bedoel je de boterbloemen? Ja, en ook nog gras”

Zo ontstaat een gezamenlijk product en wordt ondertussen gewerkt aan de sociale vorming (rekening leren houden met anderen). Als het product klaar is gaat het denkwerk verder. Het is niet alleen leuk om parfum te maken, het is nog veel leuker om het te verkopen. Dus opnieuw wordt de creativiteit aangesproken en wordt een winkel gebouwd. De echte wereld wordt nagespeeld. Dit is imitatiespel en draagt bij aan de kennis van de wereld om je heen. Opnieuw wordt ook het probleemoplossend vermogen aangesproken, want hoe verkoop je parfum eigenlijk. Toch niet rechtstreeks uit een emmer? Het is pas verkoopbaar als het in een fles zit. Dus op flessenjacht.

Dan bedenken ze ook dat iets beter verkoopt als de winkel er leuk uitziet, dus wordt de toonbank (de campingtafel) gedekt met een leuke kleurige doek. Daar worden de gevulde flessen keurig op opgesteld. In de volgende spelstap zijn de meisjes de winkeliersters (rollenspel). “Welke parfum wilt u hebben? Wilt u misschien eerst even ruiken?”

Opa en oma spelen mee, en zien aan het rode (“rot”) of groene papier (“preon”) dat wordt opgehangen of de winkel geopend is of niet. De kinderen zijn geweldig trots op zichzelf (sociaal emotioneel welbevinden).

Wat een fantasie, wat een creativiteit, wat een leermomenten. Het intrinsieke vrije spel, het spel dat door het kind zelf bedacht wordt, laat onomwonden zien hoe alle ontwikkelingsdomeinen tegelijkertijd worden gestimuleerd: indrukken verwerken, plannen bedenken, overleg plegen, plannen uitvoeren. De wereld wordt ontdekt en nagespeeld en dit leidt vervolgens weer tot beter begrip van die wereld. Maar niet alleen dat, ook motoriek en taal worden geoefend. Bovendien draagt het bij aan sociaal emotioneel welbevinden (wij kunnen parfum maken!).

Hier kan geen voor- of vroegschoolse programma tegenop, hoewel de ontwerpers hiervan zeggen wel hetzelfde te beogen. En wat vooral belangrijk is: de volwassenen laten zich in het spel trekken door het kind, niet andersom. Bovendien: er is niemand geweest die commentaar heeft gegeven op “preon” en “rot”. Dat hoeft ook niet. De gedachte dat er letters bij een kleur horen is al genoeg. De precieze schrijfwijze komt later.

6. Spelend leren is hetzelfde als spelen

De zesde vooronderstelling is dat spelend leren belangrijker is dan spelen. Spelend leren heeft de plaats ingenomen van het intrinsieke spel dat van het kind zelf uitgaat. Echter in de vroeg-kinderlijke ontwikkeling moet juist het vrije spel aanleiding zijn om te komen tot creativiteit en probleemoplossend vermogen (Berkhout, 2012).

Er zijn tenminste acht kenmerken die karakteristiek zijn voor het spel:

- Spel is plezierig en vreugdevol en heeft geen intrinsieke doeleinden, d.w.z. het gaat voornamelijk om het proces en niet om het product.
- Spel is ook spontaan, het wordt bepaald door de deelnemers, het kan elementen van doen-als-of bevatten en is daarmee dus niet letterlijk.
- Spel heeft ook een eigen realiteit en is vrij van regels die van buitenaf worden opgelegd.
- Spel roept actieve betrokkenheid op, je kunt er helemaal in opgaan.

Politici, leggen sterk de nadruk op achterstandsbeleid. Ieder kind moet immers gelijke kansen krijgen. En dat is ook zo.

Echter de aanvankelijk bedoelde totale aanpak heeft plaats gemaakt voor een cognitieve benadering met een overdonderende nadruk op vroegschoolse leerprestaties. Hiermee is de industriële aanpak van het huidige onderwijs nog eens bevestigd en activiteiten die bijdragen aan de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden – die volgens de moderne aanpak juist gestimuleerd moeten worden – zijn daarbij verloren gegaan. Onder die vaardigheden vallen het sociale spel, het fantasiespel en vrije experimenten inclusief kunst en muziek.

Vooral de afwezigheid of ernstige beperking van het vrije spel zal een negatief effect hebben op de maatschappij stelt Joan Almon, president van de Alliance for Childhood in november 2011 (www.allianceforchildhood.org). In deze organisatie zijn kinderartsen, kinderpsychiaters, kinderpsychologen, pedagogen en andere opvoeders van jonge kinderen verenigd die op willen komen voor de belangen van het jonge kind.

Almon stelt: “Hoe kunnen onze kinderen en kleinkinderen hun tijd zinvol besteden en een democratie ondersteunen wanneer zij niet creatief hebben leren denken en spelen met anderen? Zij hebben hun creatief oplossend vermogen onvoldoende kunnen ontwikkelen en missen ook de basisvaardigheden voor samenwerken.

In dit verband wordt zelfs gesproken van een “problem-solving deficit disorder”. Het probleemoplossend vermogen is bij uitstek het vermogen dat de basis vormt voor het latere schoolsucces.

In Nederland is in januari 2006 een onderzoeksproject gestart naar de talenten van jonge kinderen, onder de naam TalentenKracht (www.talentenkracht.nl). Hierbij is het uitgangspunt dat kinderen recht hebben op een omgeving die hen stimuleert in het onderzoeken en experimenteren, in het vragen stellen, in het structureren van hun denken en verbreden van hun inzichten. Hierdoor wordt een basis gelegd voor een kritische, constructieve houding en het bedenken van oplossingen.

Zowel Alliance for Childhood als TalentenKracht geven aan dat de sleutel tot later schoolsucces bij jonge kinderen niet is gelegen in een cognitieve benadering, maar in een spelbenadering. Kinderen ontwikkelen begrippen en vaardigheden in een context van betekenisvolle spelervaringen.

We vergeten dat lezen, schrijven en rekenen voortgaan op de spelervaringen van peuters en kleuters. Wanneer zij met blokken spelen zijn ze aan het tellen, sorteren, op volgorde leggen, voorspellen en evalueren. Wiskunde gaat hierop voort. In een fantasiespel vertellen kinderen elkaar een verhaal, waardoor ze in verhalen leren denken. Kunst en cultuur gaan hierop voort.

Praten, vragen stellen, rijmen, zingen en vertellen vormen de basis voor het leren lezen en schrijven. Ontdekkingen doen in de natuur vormen de basis voor natuurkunde. Bovendien: alle ervaringen die kinderen opdoen leiden tot verschillende talenten die onderling verweven zijn.

Klaslokalen moeten uitgerust worden met 'activity centers', met o.a. blokken, verkleedkleden, verf- en tekenmateriaal, prentenboeken, zand en water. Wanneer kinderen worden aangemoedigd om op hun eigen manier met dit materiaal te spelen ontwikkelen zij nieuwsgierigheid, motivatie en gevoel van succes. Dit alles leidt tot schoolsucces en tot sociaal-emotioneel gezonde vaardigheden, waardoor zij eenmaal volwassen geworden, zich ook volwassen kunnen gedragen.

TalenteKracht verwoordt dit als volgt: "we hebben burgers nodig, die in hun denken en doen op deze wereld zijn aangesloten. Die gestructureerd denken, verbindingen begrijpen en structuren doorzien."

The Alliance for Childhood geeft aan dat in het onderwijsprogramma voor jonge kinderen de volgende elementen essentieel zijn:

- Zorg voor goede verbondenheid met de leerkracht. De kwaliteit van de relatie, gericht op het gehele kind, is bepalend bij het latere leersucces.
- Respecteer de sociale en etnische achtergrond van het kind, en besteed daar in de groep ook aandacht aan. Hierdoor kan begrip voor menselijke diversiteit ontstaan.
- Bied een rijke orale taalomgeving in de vorm van praten, verhaaltjes vertellen, rijmen en zingen en boekjes voorlezen. Orale taal gaat aan lezen en schrijven vooraf.
- Geef mogelijkheden waarin het kind zijn eigen nieuwsgierigheid kan volgen, zodat een onderzoekende geest kan ontstaan.
- Zorg voor ervaringen die aan de fysieke behoeften van het kind toekomen, zoals rennen, klauteren, klimmen, maar ook voelen, proeven en ruiken.
- Zorg voor tijd waarin vrij sociaal spel en fantasiespel plaats kan vinden, omdat dit bijdraagt aan de fysieke, sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling.
- Zorg voor mogelijkheden voor de expressie van kunst en cultuur (muziek, toneel en musea).
- Zorg ervoor dat kinderen praktische vaardigheden opdoen die betrekking hebben op het alledaagse leven: tuinieren, dieren verzorgen, koken, hout bewerken etc. Hierdoor wordt natuurkundig en wiskundig inzicht geoefend.
- Neem kinderen meer mee naar buiten en leer ze liefde voor de natuur.
- Stimuleer de spontaniteit en creativiteit van de leerkrachten.

HET SPEL EN DE KNIKKERS

Gijs en Veronique, 3 en 5 jaar oud, zijn samen aan het knikkeren. Door een actie van de plaatselijke supermarkt zijn er opeens knikkers in huis. Ze hebben een zelf bedacht spel. De grote knikkers zijn de papa of de mama en de kleine knikkers zijn de kindjes. De kindjes worden voorzichtig om de papa en mama heen gelegd. Wanneer dit spel achter de rug is gaan deze knikkers naar elkaar overrollen. Papa kijkt toe en zegt opeens: "Je kunt ook met een kleine knikker een grote aanraken. En als je dan getikt hebt mag je de knikker houden". Opeens komt er competitie in het spel en na een klein poosje is het spel al niet meer leuk. Domme papa, waar bemoeit hij zich ook mee! Kinderen spelen om het spel, niet om de knikkers!

Het kinderspel is nog niet gebonden aan spelregels en beoogd winnen, zoals dat bij volwassenen wel het geval kan zijn. Kinderen spelen niet om iets te winnen of te bereiken. Zij spelen omdat hun fantasie hen dat ingeeft. In hun fantasie bestaan er papa knikkers en mama knikkers, net zoals er draken en nijlpaarden onder hun bed kunnen liggen. Ze verplaatsen zich in gedachten in wat de papa en mama knikker, of de draken en de nijlpaarden zouden doen of zouden willen doen.

Het kinderspel geeft kinderen de mogelijkheid om te transcenderen; dat wil zeggen buiten zich zelf te treden. "Nu was ik de koning en jij de koningin." Het is interessant om hierbij op te merken dat bij die transcendentie de kinderen in hun taalgebruik de verleden tijd gaan gebruiken. Kennelijk weten de peuters en kleuters op een pre-reflexief niveau (nog niet bewust daarover kunnen nadenken) dat ze een 'rol' gaan spelen. Ze stappen uit het heden (ik ben ik), naar een andere werkelijkheid (toen was ik).

Het wezen van het kinderspel is prachtig uitgedrukt in een gedicht van J.W. Schulte Nordholt:

*Ze speelt vandaag een spel met andere namen:
Ik ben niet ik, maar ik ben die en die
En jij bent ook een ander. Op de knie
Zit zij te zeggen wat ik zal beamen:*

*Dat heel haar leven maar wat spelen is.
Wij wonen in de trein of in de bomen
Of soms in Amsterdam, en zij vergist
Zich zelden in die duidelijke dromen.*

*Ook is zij vaak de moeder, ik het kind.
Dan laat zij mij haar platenboeken lezen
En kijkt of ik de dieren daarin herken.
O leven dat altijd opnieuw begint,
Ik ben gelukkig weer een kind te wezen
En maar te zijn wie zij wil dat ik ben.*

In het spel oefenen kinderen de verbeelding, d.w.z. zich voorstellingen van iets maken. Hoe meer die verbeelding geoefend wordt, hoe beter het is. Het fantasiespel is voor kleuters enorm verrijkend. Het is een middel om zich in te leven in een wereld die buiten de eigen ervaring ligt. Door te spelen beleeft het kind gebeurtenissen, die zich in zijn eigen leven niet voordoen. Op die manier krijgt het een voorstelling van de gevoelens en ervaringen van anderen.

Daarmee vormt het fantasiespel ook de basis voor het later kunnen verstaan van cultuur: schilderkunst, beeldhouwkunst, muziek, dans, proza en poëzie.

Het fantasiespel stopt namelijk niet na de kleutertijd. In de periode tussen 6 en 12 jaar wordt het fantasiespel meer georganiseerd in bijvoorbeeld het poppenkastspel, verkleedspelletjes en vrije spelletjes als bijvoorbeeld rovertje spelen. Ook 'echt' toneelspel kan erbij horen. Deze spelvormen zullen echter alleen gespeeld worden als de kinderen als kleuter voldoende speelgelegenheid hebben gehad.

Laten we als volwassenen het kinderspel aanmoedigen, er gefascineerd naar kijken en niet al te snel ingrijpen met onze goed bedoelde speladviezen, zoals bij Gijs en Veronique. Pas als kinderen erom vragen kunnen we een suggestie geven, anders niet! Het gaat kinderen echt niet om de knikkers. Voor hen leeft het spel.

7. Taal is los te verkrijgen

De zevende vooronderstelling is dat taal los te verkrijgen is. Echter, de opbouw van het taalstelsel als hoge corticale functie is alleen mogelijk wanneer kinderen voldoende mogelijkheden hebben ten aanzien van horen, bewegen en leren en bovendien voldoende stimulans krijgen vanuit de omgeving, zie tabel 2.

Horen vormt de basis voor de auditieve waarneming die leidt tot de fonologische ontwikkeling. Bewegen vormt de basis voor de beheersing over de spraakmotoriek die leidt tot de uitspraak. Voorwaarde is hierbij dat de anatomie van de spraakorganen geen afwijkingen vertoont. Leren vormt de basis voor het geheugen dat leidt tot woordenschat en kennis van grammaticale regels. Taalaanbod zorgt ervoor dat het geheugen van kinderen gevuld kan worden.

Factor	Consequentie
Horen	auditieve analyse; auditieve synthese; auditief geheugen; fonologische kennis
Bewegen (gekoppeld aan horen)	uitspraak en woordvorming
Taalaanbod	aanbieden van woorden en zinnen in een specifieke context
Leren (gekoppeld aan taalinput)	semantiek: woord kennis en woord-vinding grammaticale kennis pragmatiek

Tabel 2. Beïnvloedende factoren op de spraak- en taalontwikkeling

LOLO

Lolo (horloge), noe (schoen), jaja (jas aan), doja (rozijnen uit een doosjes).

De eerste woordjes van een kind. Een wonder is zich aan het voltrekken. Een wonder dat zich kan voltrekken omdat het kind de eerste denkstap in zijn ontwikkeling heeft kunnen maken. Taal komt niet uit de lucht vallen en is ook niet los verkrijgbaar. De denkstap die het kind moet maken om taal te kunnen gaan gebruiken is het besef dat mensen en dingen aanwezig kunnen zijn, ook als je ze niet ziet. De wereld is groter geworden dan alleen de wereld van de eigen ervaringen. Dit besef, ook wel objectconstantie genoemd, leidt tot het kiekeboespel. In dit spel toetst het kind voortdurend of zijn gedachte – het is er wel, ook als je het niet ziet-, wel klopt. Handjes voor de ogen: “Ik ben weg.” Handjes voor de ogen weg: “Ik ben er weer.”

Hoe het kan is een raadsel, maar met het ontstaan van het kiekeboespel ontstaat ook symboolbewustzijn en begrijpt het kind dat je met woorden van alles kunt: aandacht trekken, benoemen, of uiting geven aan je eigen gevoelens.

Een tijdje geleden werd ik aangesproken door de vader van een 32 jarige, ernstig mentaal gehandicapte jongen. Hij vroeg me of ik een verklaring had voor het feit dat zijn zoon niet sprak. Een moeilijke vraag. Ik vroeg de vader op welk ontwikkelingsniveau zijn zoon ongeveer functioneerde. De vader dacht op een niveau van ongeveer 12 maanden oud kind. “Kan hij kiekeboe spelen?”, vroeg ik. “Nee, in het geheel niet”, zei de vader. Kijk, nu was de uitleg niet meer zo moeilijk. Omdat het denken van de jongen zich nog niet tot de eerste denkstap had ontwikkeld, kon ook het spreken geen bodem vinden.

Te vaak wordt gedacht dat taal los verkrijgbaar is. Daarom worden ook allerlei taalmethodes bedacht die de taalontwikkeling moeten bevorderen.

De taalontwikkeling is echter van veel factoren afhankelijk. In de eerste plaats van het gehoor. Dat is ook de reden waarom een neonatale gehoorscreening wordt uitgevoerd bij pasgeboren kinderen. Dove kinderen komen zonder hulpmiddelen niet tot spreken (mondeling taalgebruik). Wel leren ze te communiceren in gebarentaal. Slecht horende kinderen zullen zonder hulpmiddelen slecht gaan spreken. Wanneer een slecht gehoor tijdig wordt ontdekt kan door adequate begeleiding het spreken toch gewoon op gang komen.

In de tweede plaats speelt de motoriek een rol. Om spraakklanken goed te kunnen uitspreken moeten ingewikkelde bewegingen worden uitgevoerd met de lippen, de tong en het gehemelte. Daarom zijn de eerste woordjes die worden uitgesproken ook vaak nog krom: lolo, noe, jaja en doja.

In de derde plaats is de taalontwikkeling afhankelijk van het denkniveau van het kind. Kinderen passen de woorden en zinsvormen aan hun eigen denkschema. Zo wordt een komkommer een kommakommer en een pyjama een tjama. Zo kunnen ze ook zinnen maken die in onze oren niet kloppen: jij hebt een foute mond (ik vind het niet leuk wat jij zegt).

In de vierde plaats is de taalontwikkeling afhankelijk van het leervermogen van een kind. Kinderen die moeilijk leren, leren de gesproken taal langzamer dan kinderen die snel leren. En soms, zoals in het gegeven voorbeeld, wordt het spreken zelfs helemaal niet geleerd.

Pas in de laatste plaats is het taalaanbod vanuit de omgeving van invloed op de taalontwikkeling. De kindertaalontwikkeling is ingebed in het totale ontwikkelingsbeeld van het kind, Het is een spontaan proces dat van buitenaf door methodes nauwelijks beïnvloed kan worden. Praten, rijmen, zingen en voorlezen zijn de peilers waarop de taal zich kan ontwikkelen. Het tempo waarin de taal zich ontwikkelt wordt door het kind zelf bepaald.

De woordjes lolo, noe, jaja en doja zijn uitgesproken door de zestien maanden oude Jesse. Hij is al een vlotte loper en een zeer actieve denker. Opdrachten als “leg je konijn maar even op de bank” of “haal je jas en je schoenen” worden feilloos begrepen en uitgevoerd. Zijn actieve woordenschat is echter nog beperkt en niet erg duidelijk. Maar dat geeft niet, het is begonnen en daar gaat het om. De voorwaarden om tot spreken te komen zijn bovendien in voldoende mate aanwezig: goed gehoor, leeftijdsadequaate denken, goede motoriek en ouders die praten, rijmen, zingen en voorlezen.

8. Peuters en kleuters zijn toetsbaar

De achtste vooronderstelling is dat we jonge kinderen betrouwbaar kunnen toetsen. Ook deze vooronderstelling is onjuist.

Van Geert (2006) stelt dat ontwikkelingsprocessen bij jonge kinderen niet ordelijk en geleidelijk verlopen, maar wisselvallig, chaotisch en fluctuerend. Ontwikkelingsprocessen vormen een “vrolijke chaos”. Wat het kind vandaag laat zien kan het morgen weer niet en omgekeerd. Op basis van taalanalyses van Pauline, die tussen 14 en 36 maanden tweewekelijks werd geobserveerd, toonde hij overduidelijk aan dat scoringsprofielen over de tijd sterk wisselden.

Ook op basis van eigen onderzoek moesten wij concluderen dat de medewerking van kinderen onder de zes jaar aan een testsituatie sterk wisselend is. Wij gingen na in hoeverre een nasometer betrouwbare informatie kon geven over de mate van nasaliteit (neuzigheid) in het spreken van kinderen (van der Heijden, 2012). De nasometer is een soort muts die kinderen op krijgen. De opdracht die ze krijgen is om een paar korte zinnestjes, of als ze dat nog niet kunnen, losse woordjes na te zeggen: Kees zit op de fiets, de poes zit op de stoep, Ida kijkt op de klok, of: kees, fiets, poes, stoep, Ida, klok. Vierjarigen konden aan de opdrachten nauwelijks meewerken. Ze weigerden de muts of zeiden gewoon niets na. Van de vijfjarigen kon 50% adequaat meewerken. Pas bij de zesjarigen kon men van coöperatie spreken en konden ook normwaarden gevonden worden.

De ouders van Charlotte hadden een leuke school voor hun dochter uitgekozen. Een grijze school, 30% donkere kinderen. De juffen niet al te jong en aan toetsen in groep 1 en 2 deden ze zo weinig mogelijk. Charlotte gaat ook met plezier naar school. Het lijkt allemaal goed te gaan, tot het Tien Minuten Gesprek vlak voor de grote vakantie. Wat blijkt? Er is getoetst. De moeder van Charlotte is perplex. Waarom? Dat zou toch niet? “Ja, we willen eigenlijk niet, maar het moet van de inspectie en we willen ook niet helemaal dwars liggen.” Het Tien Minuten Gesprekje gaat vervolgens niet over Charlotte. Het gaat ook niet over de A die ze heeft gehaald op de toets voor de taalontwikkeling, maar over de D die ze gescoord heeft bij de toets voor ordenen. Moeder, die academisch geschoold is, gaat geschokt naar huis. Mag ze niet meer trots zijn op haar dochter? Ze praat er met haar man over, die alleen maar roept: “trek je het toch niet aan, gelukkig is ze niet in alles goed, net als een normaal mens”. Maar een andere moeder, van wie de dochter twee D's heeft gescoord, denkt na over extra hulp. Moet dat voor Charlotte ook ingezet worden? Ze praat erover met een vriendin. Die heeft nog geen kinderen en wuift het probleem dan ook een beetje weg.

Op een gegeven moment word ik met dit probleem geconfronteerd. De moeder van Charlotte is nog steeds van slag. Let wel, we hebben het over een nuchtere vrouw, die kordaat en daadkrachtig op kan treden. Als deze vrouw al zo van slag is, wat gebeurt er dan met moeders die in de regel minder stevig in hun schoenen staan. Wat gebeurt er vervolgens met de kinderen?

Door de nadruk te leggen op allerlei vaardigheden ten aanzien van taal, denken, en motoriek, vergeten we gemakkelijk dat in de peuter- en kleuterperiode niet leren voorop staat, maar de persoonlijkheidsvorming. Juist de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen moet een stevige basis krijgen. Overigens: Charlotte had een D voor ordenen gehaald omdat ze diep onder de indruk was van een klasgenootje die erg brutaal tegen juf deed.

Conclusie

De aangehaalde onderzoeken geven alle op hun eigen manier aan dat jonge kinderen van de VVE aanpak minder leren dan vaak wordt aangenomen. Spelen met andere kinderen, fantasiespel en voorlezen dragen meer bij aan hun ontwikkeling.

In het fantasiespel met andere kinderen komen ze tot creatief en rijk taalgebruik. Door voorlezen wordt de literaire beleving gevoed en zullen kinderen met enthousiasme aan het leesproces beginnen.

Dit betekent dat we minder mogen verwachten van de didactische programma's en meer moeten kijken naar de omgeving waarin het jonge kind verkeert. Een goed opgeleide leidster, die kennis heeft van de eigenheid van de vroegkinderlijke ontwikkeling als geheel van fysieke, emotionele en cognitieve groei, waar de taalontwikkeling als rode draad doorheen loopt, is daarin essentieel. Een rijke omgeving voor peuters en kleuters wordt geboden wanneer voldaan is aan drie voorwaarden:

1. Een breed en goed opgeleide leerkracht.
2. Uitdagend materiaal in een veilige binnen- en buitenomgeving.
3. Een rijk aanbod aan gesproken taal en veel uitdaging tot vrij spel.

Het probleem van een programmatische aanpak is dat men ook toetsbare kerndoelen nastreeft (testscores), die onvoldoende recht doen aan de manier waarop en het tempo waarin jonge kinderen leren. Dit leidt tot een test- en prestatiedruk met als gevolg angstige ouders en bange leerkrachten en een intellectuele contraproductiviteit. Bovendien worden cognitieve vaardigheden belangrijker geacht dan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

ELS

Els is leerling van groep 4. Tot ongeveer halverwege groep 3 ging het heel goed met haar. Zo goed zelfs, dat ze groep 2 mocht overslaan. Zo van groep 1 naar groep 3. In groep 4 is ze opeens een ander meisje. Minder actief en minder alert. Haar leesvorderingen stagneren, maar dat begon eigenlijk al aan het einde van groep 3. De leerkracht begrijpt het niet. De ouders evenmin. Els gaat ook met tegenzin naar school. Ze zegt dat dat komt omdat ze de juf niet kan verstaan. Zou ze slechthorend zijn?

Een gehooronderzoek wordt uitgevoerd. Het gehoor lijkt inderdaad minder goed te zijn. Els wordt doorgestuurd naar een gespecialiseerd team voor kinderen, waar het gehoor meer precies gemeten kan worden en ook ervaren onderzoekers aanwezig zijn. Het klopt niet wat Els laat zien. Bij de testen lijkt het erop dat ze een flink gehoorverlies heeft, maar een gesprek is met haar snel en goed te voeren. Ook bij het nazeggen van zacht voorgezegde zinnen maakt ze geen enkele fout. De hoortesten worden overgedaan op een iets andere manier. Els blijkt een volstrekt normaal gehoor te hebben. Wat is er met Els aan de hand? Het gesprek komt op school. Een klein kinderdrama ontvouwt zich. Els mist de aansluiting bij de klasgenootjes. Die vinden andere dingen leuk dan Els, ze mist de spelaansluiting. Ze is gewoon te jong voor haar groep. Hoe krijgen ouders en leerkrachten het in hun hoofd een kind een kleuterjaar af te nemen? De enige verklaring kan zijn dat cognitieve belangrijker wordt geacht dan persoonlijkheidsvorming. Te veel wordt gekeken naar wat een kind moet worden, namelijk een goede leerling. Te weinig wordt gekeken naar hoe het kind is, op dit moment.

Jonge kinderen moeten de kans krijgen om in volle vrijheid hun competenties te ontwikkelen. De omgeving moet de gelegenheid geven tot de eerste stap in de breinontwikkeling van het jonge kind, waarin gewerkt wordt aan de voorwaarden om (later) gestructureerd te kunnen gaan leren. Die voorwaarden worden bereikt in de loop van groep 2 en omvatten:

- mondelinge taalvaardigheid;
- beheersing van de fijne en grove motoriek;
- concentratievermogen;
- instructies begrijpen;
- in een groep kunnen functioneren;
- een taakje kunnen uitvoeren;
- het denken hebben ontwikkeld tot de concreet-operationele fase;
- en bovenal: ZELFVERTROUWEN.

De eerste stap in de breinontwikkeling (0-6 jaar) gebeurt in een spontane interactie met de omgeving. De tweede stap in de breinontwikkeling (6-12 jaar) vraagt om gerichte didactische aansturing.

Het lectoraat early childhood

Tot het werkteerrein van het lectoraat EC behoort de ontwikkeling van een curriculum jonge kind voor PABO studenten, professionalisering van medewerkers in het werkveld en toegepast onderzoek met betrekking tot ontwikkelingsvariatie, didactische methoden en positie van het onderwijs aan het jonge kind in relatie tot andere Europese landen. De doelstellingen die wij hebben gesteld zijn als volgt weer te geven.

- Aandacht vragen voor de eigen ontwikkeling van het jonge kind met alle ontwikkelingsvariëaties die daarin mogelijk zijn. Zo min mogelijk labelen van gedrag.
- Opleiden van specifiek geschoolde professionals, die gedifferentieerd pedagogisch kunnen handelen in de klas.
- De specifiek geschoolde professional kan een rijke leeromgeving aanbieden door aan te sluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling van het kind.
- Bij jonge kinderen gaat het neurobiologisch gezien om de opbouw van de hardware, zodat de software in de vorm van taal, rekenen en andere schoolvakken geïnstalleerd kan worden.
- Bij de specifiek geschoolde professional is er het besef dat de pedagogische aandacht voor het jonge kind van een andere aard is dan voor kinderen vanaf ongeveer 6 jaar.
- Afschaffen van de CITO-toetsen in groep 1 en 2. Daarvoor in de plaats komt de pedagogische observatie van de specifiek geschoolde leerkracht.

Prof. dr. Sieneke Goorhuis-Brouwer is orthopedagoog en spraak-patholoog. Zij werkte 35 jaar in het UMCG (afdeling KNO/Communicatieve stoornissen bij kinderen) en verrichtte daar onderzoek naar de epidemiologie van spraak- en taalproblematiek, de effecten van een meertalige opvoeding, de diagnostische processen bij spraak- en taalproblematiek en de effecten van spraak- en taalproblemen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. In 2003 kreeg zij een koninklijke onderscheiding (Ridder in de Orde van de Nederlandse Leeuw) voor haar meer dan gewone inzet voor de belangen van kinderen met spraak- en taalstoornissen, waarbij de realisatie van multidisciplinaire diagnostiek een belangrijk speerpunt vormde. Integratie van verschillende beroepsgroepen en werkwijzen vanuit pedagogisch perspectief stonden daarbij centraal. Haar werk is, mede door haar lobby binnen alle geledingen van de Gezondheidszorg, van grote invloed op de dagelijkse praktijkvoering in Nederland. Wekelijks onderzocht zij met haar team ongeveer 30 kinderen van wie men vermoedde dat zij een ontwikkelings-achterstand hadden. Vooral de laatste jaren neemt het aantal gezonde kinderen in de kliniek sterk toe, reden waarom zij zich bezig is gaan houden met de verschooning van het kinderleven. In 2005 organiseerde zij rond dit thema twee congressen: *"Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?"* en *"De Kleuterschool terug!"*. Sinds 2006 schrijft zij ook columns over opvoeding in het Friesch Dagblad. Een aantal van deze columns is gebundeld in: *"Kleine pedagogiek voor grote mensen"*, *"Alles op zijn tijd"* en *"Spelenderwijs"*, Uitgeverij SWP, Amsterdam. Thans is Sieneke Goorhuis-Brouwer lector Early Childhood aan Stenden Hogeschool in Noord Nederland.



Stenden

www.stenden.com