

de taalontwikkeling te ondersteunen, de kennis van de wereld te vergroten en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters te stimuleren. Het literair voorlezen van prentenboeken heeft een hoger doel en vraagt om een andere benadering van de leraar. Tijdens het voorlezen stelt de leraar vragen en benoemt hij aandachtspunten die helpen het literaire verschijnsel bij de kleuters onder de aandacht te brengen. De vragen en aanwijzingen zijn bedoeld om de kinderen te laten nadenken over (in dit geval) de personages in het verhaal en de vertelwijze van de schrijver en illustrator. De vragen lokken ‘literaire’ discussies uit. Dit leidt tot meer inzicht in aspecten van het verhaal. Op deze manier helpt de leraar de kleuters bij het ontwikkelen van literaire competentie. De leraar op de Markesteen stelt vast dat deze vorm van voorlezen bij haar tot meer bewustwording heeft geleid in de keuze van de prentenboeken. Zij geeft aan dat zij nu prentenboeken herkent die geschikt zijn om de literaire competentie bij kleuters te stimuleren. Ze heeft meer inzicht gekregen in de manier waarop ze deze boeken kan behandelen en past deze aanpak nu ook met enige regelmaat toe. Ze ervaart dat het vooral een andere manier van voorlezen is en dat het geen extra belasting is voor de leraar. Het levert een grote mate van betrokkenheid op bij de leerlingen. Ze leren zich in het verhaal te verplaatsen en zich meer in te leven in de personages van het verhaal.

REACTIE VAN DE KLEUTERS

In het prentenboek ‘Ridder Rikki’ valt Rikki in slaap en droomt. Daardoor zijn er eigenlijk twee verhalen: het verhaal van Rikki het konijn en het verhaal van Ridder Rikki. Op de vraag of ze ook echt bij Ridder Rikki op bezoek kunnen gaan in het kasteel antwoorden de kleuters dat hij het maar gedroomd heeft en dat hij het in zijn hoofd heeft verzonnen. Ook geven ze aan dat ze niet op bezoek kunnen omdat het in een boek gebeurt. Door andere vragen te stellen ontdekken de kleuters dat er een verhaal in het verhaal zit. We noemen dit een raamvertelling, een verhaalopbouw die regelmatig voorkomt in prentenboeken. Als kleuters oog hebben voor deze vorm van verhaalopbouw draagt dat bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

WAT HEEFT HET EXPERIMENT OP DE MARKESTEEN OPGELEVERD?

In de eerste plaats heeft deze wijze van voorlezen vooral plezier opgeleverd bij zowel de leraar als de leerlingen. De gemaakte video-opnames laten mooie beelden zien van de interactie tussen de leraar en de leerlingen. Bij de nabespreking van de beelden en de evaluatie van

het onderzoek komen de leraar en onderzoeker tot de volgende conclusie:

- de leerlingen raken snel gewend aan een andere manier van voorlezen en kunnen hier ook adequaat op reageren;
- er is een zichtbare toename in de betrokkenheid van de leerlingen;
- het lezen met leesaanwijzingen leidt tot meer interactie tussen de leraar en de leerlingen;
- de leerlingen leren zich meer in te leven in het verhaal en leren zich meer te verplaatsen in de personages;
- het onderzoek heeft ook bij de leraar voor meer bewustwording gezorgd. Zij ziet een duidelijke meerwaarde in het literair voorlezen van een prentenboek en vindt het een waardevolle aanvulling en verdieping op het voorlezen zoals dat gewoonlijk wordt gedaan.

Door kinderen voor te lezen uit prentenboeken die uitnodigen tot het aannemen van een literaire houding en daarbij het verhaal centraal te stellen, kan de ontwikkeling van literaire competentie al in de kleuterklassen beginnen. De rol van de leraar is hierbij wel bepalend. Met de juiste didactische aanpak wordt een literaire lees-houding bij de kleuters gestimuleerd. Op basis van het proefschrift van Coosje van de Pol en het experiment dat is uitgevoerd op de Markesteen kan worden geconcludeerd dat kleuters prentenboeken kunnen lezen als literatuur!

LITERATUUR

van der Pol, J.A. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept “literaire competentie” voor kleuters*. Delft: Eburon.

Prentenboeken met als literair thema personages (Van der Pol, 2010)

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. De Vlieger | Y. Jagtenberg |
| 2. Woeste Willem | I. Schubert, D. Schubert |
| 3. Ridder Rikki | G. van Genechten |
| 4. Over een kleine mol | W. Holzwarth/W. Erlbruch |
| 5. Ik ben de koning | L. Timmers |
| 6. Het huisje dat verhuisde | V. Burton |
| 7. Wat een spetter is die hond | L. Child |
| 8. De koe op het dak | E. Maddern, P. Hess |

Bea Pompert

STARTBLOKKEN EN BASISONTWIKKELING DAT GUN JE ELK KIND

In *Veerkracht* 13/1 stond een artikel van Pauw en Looijenga over de teleurstellende resultaten van de meta-analyse van Fukkink over voor- en vroegschoolse programma's. Bea Pompert reageert in onderstaande bijdrage op dat artikel en houdt een pleidooi voor de kwaliteit van de leraar en voor het gebruik van Startblokken en Basisontwikkeling.

Er is gelukkig weer veel aandacht voor de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie en vorming. Onderzoek naar de effecten van programma's voor jonge kinderen laat weinig te raden over het implementeren van strikte programma's met de bedoeling om 'achterstanden weg te werken', zijn niet erg succesvol (Pauw en Looijenga, 2016). Moeten we dan maar het kind met het badwater weg doen en stoppen met verbeteracties, omdat achterstanden nu eenmaal een gegeven zijn en moeilijk aan te pakken zijn? In dit artikel wil ik aangeven hoe in een spel georiënteerde aanpak leidsters en leraren dagelijks kunnen omgaan met verschillen tussen kinderen in de groep en voor elk kind een adequaat taalaanbod kunnen verzorgen.

Startblokken en Basisontwikkeling: spel, taal en vorming Het is een aanpak voor jonge kinderen waarbij alle vormen van spel, binnen en buiten, aan bod komen. Deze spelactiviteiten worden gezien als sociaal-culturele praktijken, waaraan elk kind en ook elke volwassene, kan deelnemen. Als de kinderen hun deelname aan spel willen verdiepen, komen leerprocessen in beeld. Zoals NT2-leerling Nicky die een insectendoosje wil gebruiken om buiten insecten te zoeken en te bekijken. Er zit een klem aan het doosje dat ziet ze, maar zij heeft een jurk aan. Wat nu? Een jongen ziet het probleem en zegt: "Je hebt een riem nodig." Samen gaan zij naar tussen de verkleed-



kleren op zoek naar een riem. Het lukt Nicky na enkele pogingen de riem om te doen en met een ingespannen hoofd het insectendoosje aan de riem te klemmen. Blij stapt ze naar buiten, helemaal goed toegerust voor verder spel. Als leraren en leidsters deze spelactiviteiten op een ontwikkelingsgerichte manier begeleiden, bemiddelen zij tussen de betekenissen die kinderen verbinden aan

hun spel en de eigen bedoelingen. Die eigen bedoelingen richten zich op brede ontwikkeling en persoonsvorming. Kinderen hebben er direct iets aan en verdiepen er hun spel mee.

ALLES OP HET SPEL

Groep 1-2 van juf Thea speelt buiten. Het speelplein is betegeld en er is een ruime zandbak, een speelhuis, bankjes onder bomen, een rand met planten en struiken en een gedeelde moestuin. In de schuur vinden de kinderen verschillende speelmaterialen en rijdend materiaal. Twee grote waterlopen met emmers water nodigen uit tot ‘waterballet’ en onderzoek. De kinderen hebben ook de beschikking over een bak met allerlei materiaal voor onderzoek buiten, zoals schepnetjes, loepjes, insectendoosjes, kijk en zoek kaarten bijvoorbeeld over soorten vlinders.

Als je goed om je heen kijkt, zijn alle kinderen aan het spelen, alleen of in kleine groepjes. Juf Thea is te vinden in de buurt van de moestuin. Daar is veel te doen en de courgettes moeten worden geplukt.

In Basisontwikkeling ontwerpt de leraar, samen met de kinderen, een speelomgeving waaraan alle kinderen kunnen deelnemen. Zij stemt af op interesses, ontwikkelingsbehoeften, voorkeuren voor spelmaterialen bij jongens en meisjes en vragen van kinderen en heeft weet van de beoogde ontwikkelingsperspectieven. Deze hebben betrekking op vier belangrijke terreinen (Van Oers, 2010):

- sociaal emotionele stabiliteit;
- motoriek;
- communicatieve ontwikkeling;
- denkontwikkeling.

In Basisontwikkeling vinden leidsters en leraren deze ontwikkelingsgebieden terug in de doelencirkel (Janssen-Vos, 2008, p. 11). Deze doelencirkel kunnen professionals gebruiken om te herkennen welke leerprocessen aan de orde zijn als kinderen deelnemen aan betekenisvolle spelactiviteiten. Doelen liggen dus niet vast in een dag of weekplanning, maar worden gereedschap in het hoofd en handen van de professional om stimulerende interventies uit te voeren waardoor kinderen eigen doelen realiseren.

COURGETTES PLUKKEN

Een groepje kleuters is geïnteresseerd in de moestuin. Ze willen courgettes plukken. Eén van de kinderen wil graag plukken, maar... tussen de courgetteplanten zien de kinderen brandnetels staan. Wat nu? Juf Thea vraagt of ze een idee hebben om toch bij de courgettes te komen. Er ontstaat een gesprek aan de rand van de moestuin. Er worden voorzichtige stapjes gezet om te zien waar de



brandnetels precies staan en welke courgettes geplukt moeten worden. Ja hoor, het moet lukken, maar wie durft de brandnetels nu weg te trekken en hoe? Juf Thea komt met een idee. Zou het kunnen met huishoudhandschoenen aan? De handschoenen worden in het keukentje gezocht en gevonden. Eén van de kinderen past ze. Ze zijn te groot, maar dat is juist goed om je hele arm te beschermen. Ademloos kijken de anderen toe als Lois erin slaagt alle brandnetels te verwijderen. Nu kunnen de courgettes worden geplukt. Eén jongen durft de tuin niet in te stappen. Hij is bang om in de planten te vallen. Thea vraagt of hij al de staptegels heeft gezien waar hij op kan gaan staan. Als zij hem daarbij vasthoudt, moet het toch lukken. Zij kijkt hem lachend aan en ja hoor, hij gaat. Samen plukken zij een courgette!

Deze praktijksituatie laat goed zien dat in één spelactiviteit meerdere doelen en ontwikkelingsgebieden geraakt worden. Sociaal-emotionele doelen als initiatief nemen, nieuwsgierigheid om de courgette te oogsten, je over iets heen zetten, maar ook motorische vaardigheden, samen

een plannetje bedenken en uitvoeren, het brandnetelprobleem tackelen, het komt allemaal aan bod. Spelactiviteiten vormen altijd een context waarbinnen leerlingen op eigen wijze, persoonlijk betrokkenheid tonen bij het betekenis verlenen. Zij voelen zich vrij om hun eigen weg erin te vinden, mee te blijven doen of het spel te stoppen. Twee meisjes die eerst meedoen met de courgetteoogst gaan even later torretjes zoeken in de tuin en komen weer terug als de courgettes allemaal geplukt zijn. Tegelijkertijd houden kinderen zich wel degelijk aan regels in hun spel. Van Oers (2013) geeft aan dat in spel vier verschillende typen regels zijn voor kinderen:

- sociale regels, die aangeven hoe wij met elkaar mogen en moeten omgaan;
- technische regels, die aangeven hoe wij allerlei culturele objecten hanteren, zoals rubber handschoenen of een insectendoosje;
- conceptuele regels, die verbanden leggen tussen verschijnselen en stukjes informatie, zoals het inzicht in de groei van de courgettes en welke geplukt kunnen worden;
- strategische regels, die aangeven hoe we gaan handelen, zoals het plan om de brandnetels te plukken zonder geprikt te worden.

Als leidsters en leraren zo kijken naar kinderspel en spelactiviteiten begeleiden en daarbij afstemmen op het spelidee of spelverhaal is taalaanbod niet langer een probleem. De spelhandelingen lokken taal en wereldkennis uit. De professional krijgt zicht op wat het kind al weet, denkt en zegt en wat toegevoegd moet worden. In het voorbeeld van Nicky’s insectendoosje gaat leraar Linda in gesprek over de riem. Nicky kent het woord nog niet, maar snapt ondertussen de functie van de riem goed. Linda biedt tijdens het spel nieuwe woorden aan zoals; de riem, zit de riem goed vast, zit het doosje goed vast, hoe gaat het klepje van het doosje open etc.

Deze aanpak waarin leidsters en leraren hun kansen pakken om de totale ontwikkeling van jonge kinderen systematisch te bevorderen, vraagt om hoogopgeleide professionals. Als het programma niet klaar ligt, maar op de werkvloer wordt opgebouwd rond spel van kinderen, zijn bepaalde vaardigheden onontbeerlijk, zoals:

- ontwerpen van een spelomgeving en spelactiviteiten;
- kunnen afstemmen op alle kinderen, door kleine groepjes te begeleiden;
- spel, taalaanbod, taal-denkgesprekken steeds aan elkaar te verbinden;
- kiezen voor inhouden, onderwerpen en sociaal

culturele praktijken waar jonge kinderen veel mee hebben en waar eigen betekenissen aan verbonden worden. Denk aan verkleden, de was doen, appeltaart bakken, in de kapsalon, boodschappenlijst maken, schoenen poetsen;

- kijken naar kinderen, ontwikkeling signaleren en daar naar handelen. Wat heeft dit kind nodig ligt niet in zijn vermeende achterstand besloten maar in wat het kan met goede hulp;
- ouders meenemen in jouw ideeën en plannen en gebruik maken van hun verhalen, kennis en achtergronden.

VVE is van belang en blijft ook relevant voor alle jonge kinderen. Kwaliteit verbeteren blijft ook in de toekomst een uitdaging. De leidsters en leraren doen ertoe, het programma niet. Dat wisten wij eigenlijk allang, maar we zijn dat gegeven kwijtgeraakt in de hoopvolle verwachting dat door ophogen van rendement, het versnellen van taalontwikkeling door meer woorden te leren in een korte tijd, het allemaal beter zou worden. Nu onderzoek laat zien dat dit niet zo werkt, kunnen wij op de pabo’s en in de nascholing spel weer in het hart van het onderbouwcurriculum plaatsen. Startblokken en Basisontwikkeling zijn werkplannen waarmee jonge kinderen verder komen en leidsters en leraren hun vakmanschap kunnen verbeteren.

LITERATUUR

Jansen-Vos F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Pauw, I., & Looijenga, A. (2016). Een achterstand van 30 miljoen woorden, hoe haal je dat in? *Veerkracht 13/1*, p. 34-37.

Pompert, B., & Vingerhoets, I. (2015). *Startblokken en Basisontwikkeling: een wereld van verschil*. Alkmaar: De Activiteit.

Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role play in an activity theory perspective. *EECERA-journal*: juni 2013.