



Aansluiten bij ontdekkingsvreugde van het kleine kind

Pedagogisch beleidsplan 2018-2019

Stichting Istia
KDV De Bakermat

Dr. Albert de Vries en Anja Lammers
versie 05.04.2018

Welkom

Graag willen we ouders, pedagogisch medewerkers, schoolleiders, medewerkers GGD en anderen mee laten kijken in hoe we in het kinderdagverblijf aan het werk zijn en wat onze achterliggende uitgangspunten, visie en waarden zijn.

De ontwikkelingen bij de overheid vragen van ons, dat we zichtbaar maken wat we doen. Dit zichtbaar maken ondersteunt ook een proces van bewust worden en verbeteren. Dit document vormt dan ook een basis om in de komende twee jaar het curriculum voor de interne opleiding van pedagogisch medewerkers verder te ontwikkelen.

Wij wensen u veel leesplezier en staan open voor uw reacties, vragen en opmerkingen.

Ans Lodder, directeur Speelatelier De Bakermat, Arnhem

Annie Storm-Schoeren, directeur Stichting Istia, Uden

1.	Introductie	3
Deel I:	Visie, kwaliteit, professionaliteit.....	5
2.	Onze positie in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen	5
3.	Aansluiten.....	8
4.	Inleven	10
5.	Ontwikkelingsfasen van het kleine kind, doorgaande leerlijn en ononderbroken ontwikkeling	14
6.	Interactie-vaardigheden	17
7.	Gewoontes	19
8.	Toetsen	22
9.	Observatie-instrument / individuele handelingsimpuls / SLO-doelen	24
10.	Lerende werkomgeving / feedback in de situatie	27
11.	Reflectie, conclusie en perspectief	28
12.	Projectbeschrijving 2018-2019.....	30
Deel II:	Werkplan	
Deel III:	Beleidsplan Veiligheid en Gezondheid	

© Albert de Vries / Onderzoek in eigen werk. Dit document mag vrijelijk gekopieerd worden. U mag dit document of delen hieruit gebruiken voor uw eigen beleidsplan. Bronvermelding vinden wij dan vanzelfsprekend. Een bijdrage in de ontwikkelkosten stellen wij op prijs.

1. Introductie

Methode en werkwijze in dit beleidsplan

Het werken met en de werkelijkheid van kinderen in het kinderdagverblijf beschrijven we in dit document op een concrete wijze, door vooral ons handelen te benoemen. De begrippen die uit deze kinderwerkelijkheid spreken, worden geduid. Zo wordt het beleid afgelezen aan wat er gebeurt in het werk en de werkelijkheid. Bottom-up.

We koppelen daarnaast ons beleid met de begrippen zoals die in het academisch kader en de beleidstaal van de overheid worden gebruikt. Telkens terugkomende begrippen zijn daar de door prof. M. Riksen-Walraven verwoordde vier doelen. Met het volgende figuur zal aangegeven worden welk van de vier doelen in dat hoofdstuk aan de orde zijn.

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Het beleid, zoals dat op deze manier bottom-up geformuleerd wordt, kan alleen ontwikkeld worden, omdat onze pedagogisch medewerkers de vaardigheden hebben om op de werkvloer aan te sluiten bij de ontdekkingsvreugde van het kleine kind en tegelijkertijd, vanuit een bewustwording, zich door dit beleid laten inspireren om meer te zien in de werkelijkheid en zo dit beleid dagelijks in hun handelen weten te concretiseren.

In deze werkwijze wordt er dus vanuit gegaan dat het beleid er al is. Bewustwording helpt om meer te gaan zien van wat er al is. Door aan te sluiten op wat er is wordt ervaren geleerd. Andere, hiermee samenhangende, methodische punten van het ervaren leren zijn:

- men leert van concrete beschrijvingen en door daarin naar het handelen te kijken;
- men leert door zich zelf als deel van de situatie te zien;
- men leert door te kijken naar het positieve, het gelukke, de potentie;
- men leert door mee te bewegen, JA te zeggen en
- ervaren leren is een avontuur¹.

Het beleid, ook wel basishouding genoemd, vormt de verbindende schakel tussen de visie en ons dagelijks handelen, de techniek. Naarmate beleid, visie en dagelijks handelen meer congruent zijn, neemt de professionaliteit toe.

In de opbouw van de hoofdstukken komen de volgende elementen telkens terug:

- een voorbeeld / beschrijving van de werkelijkheid
- begripsvorming erover
- relatie van deze begrippen met de omschrijvingen zoals deze vanuit andere kaders benoemd worden en
- vaardigheden van de pedagogisch medewerkers.

Dit beleidsplan bestaat uit drie delen. In het eerste deel staan de algemenere beleidszaken uitgewerkt. In het tweede deel, het werkplan, staan de meer praktische zaken. In het derde deel zijn de aspecten rond veiligheid en gezondheid uitgewerkt. Samen bestrijken ze alle gebieden die wettelijk² in een pedagogisch beleidsplan benoemd moeten zijn.

¹ 'Leren is ervaren. Al het andere is informatie en geen leren.' Prof. G. Teuchert-Noodt (Eliant conferentie 28.11.2017)

² Zie: Modelrapport dagopvang per 1 januari 2018

Het kind tot zijn of haar recht laten komen

Voor een duurzame maatschappij en een duurzame ontwikkeling van de maatschappij is het van belang dat ieder kind als mens volledig tot zijn recht kan komen. Dat leidt tot mensen, die vanuit hun mogelijkheden hun bijdrage aan het geheel van de maatschappij en de aarde leveren, die creatief zijn, verantwoordelijkheid nemen, besluitvaardig zijn en zich inlevend verbinden met de ander. Voor de kinderopvang betekent dit dat we bij het kijken en omgaan met het kind al uitgaan van die volheid en proberen die volheid tot ontplooiing te laten komen. Het kind tot zijn recht laten komen begint met het goed kijken naar het wezen van het kind. De wijsheid van, door en over de mens is geïnspireerd door antroposofische gezichtspunten. Die helpen om te zien dat de mens zowel verstandelijke vermogens heeft alsook een intuïtief handelend wezen is. Het denken en voelen kunnen ten dienste staan van een handelen in vrijheid. Een mens is bij zijn geboorte geen onbeschreven blad, maar brengt al z'n eigenheid, affiniteiten en vaardigheden met zich mee.

We dragen met dit document en het werken met kinderen bij aan de verdere ontwikkeling van deze antroposofische gezichtspunten.

We kijken hier naar het kind vanuit het perspectief van de hele mens. Tevens kijken we naar de pedagogisch medewerker. Dus dit beleidsplan heeft betrekking op mensen van alle leeftijden, ook al is het vaak specifiek geschreven voor de voorschoolse situatie van kinderen van 0-4 jaar, of voor de vroegschoolse situatie van kinderen van 4-7 jaar.

Vrijheid van onderwijs, VVE-programma, SLO-doelen

‘De pedagogische doelen, zoals die nader zijn uitgelegd in de wet- en regelgeving dienen voldoende ruimte te bieden voor een eigen pedagogische inrichting zoals bijvoorbeeld vanuit een antroposofische inslag.’³ Met deze beschrijving onderstreept de overheid de vrijheid van inrichting van het onderwijs. Ons inziens is die vrijheid van inrichting cruciaal voor de grondwettelijk vastgestelde vrijheid van onderwijs. De pedagogische doelen zijn, zoals verderop in dit document nader wordt uitgewerkt, algemeen menselijke doelen en daarmee bieden ze inderdaad die ruimte voor een eigen inrichting. Vanuit onze visie is het werken aan alle vier de doelen elk moment van de dag met elkaar geïntegreerd en staan ze bijvoorbeeld niet achter elkaar op het programma. Er wordt bijvoorbeeld zo gesproken met het kind, dat het zich veilig voelt, gerespecteerd voelt, passend bij de leeftijd uitgedaagd wordt, in de bejegening normen ervaart en ook nog eens zijn woordenschat kan verrijken. Tot de eigen inrichting hoort voor ons dan ook dat er niet met leerprogramma's gewerkt wordt.⁴ De inzet, die inhoudelijk vergelijkbaar is met die van een programma voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE), is dan ook niet beperkt tot 12 of 16 uur per week, maar is integraal onderdeel van alle activiteiten. In deel II, het werkplan, staat beschreven hoe de doelen die door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) ontwikkeld zijn voor het moment van overgang van voorschools naar vroegschools gebruikt worden in het kindvolgsysteem.

³ Wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang. Besluit kwaliteit kinderopvang, artikel 2 en artikel 11 (per 1 januari 2018)

⁴ Dit sluit aan bij de mogelijkheid die in de wet genoemd wordt in de § Voorschools programma: ‘In de voorschoolse educatie is een programma vereist waarin de ontwikkeling van kinderen op het gebied van taal, rekenen, motoriek, en de sociaal-emotionele ontwikkeling, gestructureerd en samenhangend wordt gestimuleerd. Indien er niet met een vve-programma wordt gewerkt, dient aangetoond te worden dat er systematisch en samenhangend wordt gewerkt aan de hierboven genoemde ontwikkelingsgebieden.’

Deel I: Visie, kwaliteit, professionaliteit

2. Onze positie in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Visie nemen wij als de beschrijving van de bijdrage die de organisatie aan de maatschappij te bieden heeft. Vandaar dat we eerst beginnen met wat we als potentie zien in de ontwikkelingen die maatschappelijk, op het vlak waar de organisatie actief is, gaande zijn.

Inspanningsverplichting

Voor de algehele ontwikkeling van het kind en voor het kunnen deelnemen in de maatschappij is het beheersen van taal- en rekenvaardigheden basaal. De overheid maakt zich hierover zorgen en heeft vanuit die zorg wetten en regelgeving opgesteld.

Zo stelt per 1 januari 2018 de overheid in de Wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang (IKK)⁵: *'De verschillende aspecten van verantwoorde kinderopvang vragen niet om een bepaald resultaat te bereiken in de ontwikkeling van een kind, maar om een bepaalde inspanning te leveren, bijvoorbeeld het stimuleren van de sociale vaardigheden van een kind.'* De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) gaat mee in deze ontwikkeling en verschuift voor het KDV vanaf 2018 van beheersingsdoelen (*'de leerling kan ...'*) naar aanbodsdoelen (*'ontdekken en ervaren van ...'*). De beheersingsdoelen worden gebruikt als oriëntatie voor de inspanningsverplichting. De SLO formuleert de doelen nog concreet, zoals: *'Het kind heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 2.000 woorden.'* Bij de concretisering voor de voorschoolse situatie wordt dit doel als inspanningsverplichting uitgewerkt: *'Door tijdens uw eigen handelingen zo veel mogelijk hardop te verwoorden wat u doet en ziet, kan elke routine of activiteit gebruikt worden om te werken aan woordenschatontwikkeling.'* Ook de programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) blijken vooral over inrichting en inspanningsverplichting te gaan en minder over doelen. In het 'Veldinstrument observatie pedagogische praktijk 0-4 jaar'⁶ staat bij elk item als de inzet van de pedagogisch medewerker benoemd: *'De beroepskrachten handelen / bespreken / sluiten aan /'*

Eigenheid opvang baby, dreumes en peuter

In het kader van de nieuwe Wet IKK heeft het Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) een document uitgebracht⁷, waarin voor de vier beleidsdoelen die in de wet IKK worden genoemd⁸ een pedagogisch leerplan op hoofdlijnen wordt uitgewerkt. Een paar maanden later

⁵ Besluit kwaliteit kinderopvang, artikel 2 en artikel 11 (per 1 januari 2018)

⁶ Utrecht, 2014; GGD GOR Nederland & NJI.

⁷ R. Fukkink (red.) (2017): *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. BKK, Utrecht.

⁸ Deze zijn door prof. M. Riksen-Walraven zo geformuleerd en overgenomen in de wet. De vier doelen zijn:

- Het bieden van emotionele veiligheid.
- Het bevorderen van de persoonlijke competentie.
- Het bevorderen van de sociale competentie.
- Het bevorderen van de morele competentie, de overdracht van normen en waarden.

Overigens is opvallend is dat dit geen doelformuleringen zijn, maar formuleringen van een inzet.

publiceert het BKK een aanvullend document⁹ waarin vooral een pleidooi wordt gehouden om de Kinderopvang niet te schools te maken. ‘Het is Van Rozendaal bijvoorbeeld een doorn in het oog dat het onderwijs nogal eenzijdig de nadruk legt op taal- en rekenvaardigheden. Door daar op te hameren leren kinderen juist niet optimaal. In het onderwijs mag best wat pedagogische vernieuwing plaatsvinden. Het curriculum kan daar een rol in spelen door de didactische en pedagogische werelden van onderwijs en kinderopvang met elkaar te verbinden. Dat kan ook weer leiden tot nieuwe pedagogische inzichten in hoe kinderen zich ontwikkelen. Zo kan het pedagogisch curriculum helpen de oude kleuterschool terug te veroveren op het onderwijs, een ideaal van Kindcentra 2020. Het gaat ons hier niet om fysiek veroveren, maar we zien graag dat in het onderwijs voor 4- en 5-jarigen het besef doordringt dat ontwikkelingsgericht werken voor deze leeftijdsgroep leidend moet zijn.’

Vat vullen of vuur ontsteken

Ondanks alle interventies van de overheid van de afgelopen twintig á dertig jaar op het vlak van taal en rekenen dalen de scores op de internationale toetsen eerder dan dat ze stijgen. Eén van die interventies is de VVE. VVE-programma's zijn geregistreerd en erkend en tegelijkertijd wordt de effectiviteit ervan soms betwijfeld, soms bevestigd, in ieder geval blijken er allerlei, deels externe, factoren een rol te spelen bij het doen welslagen van die programma's¹⁰. Wat zou er kunnen spelen dat ondanks alle inzet er bij leerlingen die hun schoolloopbaan afronden, zo weinig effect is?

Ons vermoeden is, dat men in de politiek elk probleem, dat gesignaleerd wordt, ook wil oplossen. Vanuit deze maakbaarheidsoptiek krijgt de opvatting dat onderwijs een vat vullen is al snel de overhand. De ervaring van de afgelopen jaren laat echter zien dat dat niet zo werkt. Er zijn altijd peuter- en kleuterleidsters geweest, die in staat waren met hun enthousiasme het vuur te ontsteken bij de kinderen. De overdraagbaarheid van hun werkwijze aan collega's, aan ouders en aan de overheid, als financier en kwaliteitsbewaker van kinderopvang en peuteropvang, blijkt tot nu toe niet voldoende te zijn om voldoende tegenwicht te bieden aan de beheers- en controlemaatregelen van de overheid.

De vraag of onderwijs “een vat vullen of het vuur ontsteken¹¹” is, lijkt echter de tegenstelling alleen maar aan te wakkeren. Kan dit dilemma misschien ook worden vermeden? Onze inzet is om de tegenstelling, door te kijken naar het kind, te overstijgen.

Ontdekkingsvreugde en impuls tot leren

Wat ons telkens weer opvalt, is de ontdekkingsvreugde en impuls tot leren van ieder kind. Het vuur is al aan! Zowel kinderopvang als onderwijs hoeven slechts aan te sluiten op deze ontdekkingsvreugde en impuls tot leren. We hoeven deze alleen maar te ondersteunen en aan te moedigen en er voor oppassen om ze tot stilstand te brengen of zelfs af te breken! Aansluiten bij de inzet van het kind; niet het kind willen overrulen met onze inhouden of enthousiasme. Dit vraagt in ieder geval aandacht om een veilige omgeving voor het kind in te richten. Wanneer de omgeving uitnodigend of zelfs uitdagend is, kunnen kinderen hun ontdekkingsvreugde en impuls tot leren uitleven. Het kinderen die kans bieden en waarderen in hun ontdek-

⁹ P. Slot, P. Notten & G. van Roozendaal (2017): *Pedagogisch curriculum in perspectief*. BKK, Utrecht.

¹⁰ zie: Geert Driessen, (2016): ‘*Evidence-based VVE?*’; Fukkink, Jilink en Oostdam (2015): *Met de blik op de toekomst: een meta-analyse van studies uit de 21e eeuw naar effecten van vve op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Hogeschool van Amsterdam.; Veen en Leseman (2016): *Resultaten van analyses op het Pre-Cool cohort*.

¹¹ Herakleitos (± 540-480 v. Chr.)

kingsvreugde en impuls tot leren is een belangrijk aspect voor een veilige leeromgeving. In plaats van (programma-)gestuurd dingen aan te leren, krijgen kinderen de kans om ervaringen op te doen waaraan ze zich ontwikkelen en waarvan ze leren.¹²

Een uitnodigende en uitdagende omgeving wordt, naast een verzorgde fysieke ruimte, vooral vormgegeven door de activiteiten van de pedagogische medewerkers.

Conclusie

De concretisering van de door de overheid genoemde inspanningsverplichting is wat ons betreft het inrichten van een uitnodigende en uitdagende omgeving. Deze inspanningsverplichting is ons inziens niet iets wat bij gebrek aan toetsbaarheid benoemd wordt, maar is richtinggevend voor de toekomst van verantwoorde kinderopvang.

¹² S. Goorhuis (2014): *Taalontwikkeling bij het jonge kind*. <https://wij-leren.nl/jonge-kind-taal.php>

3. Aansluiten

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Het kleine kind en de ontdekkingsvreugde van dat kleine kind wordt door ons centraal gesteld door daarbij aan te sluiten. ‘Aansluiten’ is één van de centrale begrippen die in ons beleid steeds naar voren komt. Wat is dat, aansluiten? Hoe doe je dat als pedagogisch medewerker?

Voorbeeld

A-klank

Een meisje van negen maanden komt op de arm van mama mee op weg naar huis. Juffie is met iemand in gesprek. Het kindje kijkt naar de mond van juffie en beweegt haar mondje, haar handjes kringelen op de arm van mama. Juffie kijkt naar het meisje. Het meisje maakt een A-klank. Juffie maakt een A-klank, maakt die sterker en zwakker, speelt er mee. Met haar oogjes en mondje doet het meisje mee.

We zien hier de juffie aansluiten op wat het kind al aan het doen is. Vanuit haar vakkennis en vaardigheid ziet ze wat het kind doet en weet ze hoe ze dat ‘thema’ kan uitbouwen. Ze sluit aan bij het kind en het kind voelt zich thuis.

Aansluiten

Aansluiten is dus zowel meebewegen en meedoen met de ander als tegelijkertijd een eigen inbreng hebben. Dit is het algemene principe. Voor 0- tot 7-jarigen geldt specifiek dat zij vooral in hun eigen wereld zijn. Ze kijken niet, van buitenaf, naar wat er gebeurt, ze zijn in de situatie, beleven die mee, nemen er deel aan. Vanaf het zevende levensjaar ontwikkelen ze steeds meer een zekere afstand tot de dingen, waarmee ze geconfronteerd worden. Aansluiten bij kinderen van 0-4 jaar vereist van de pedagogisch medewerkers, dat zij aansluiten en meedoen in de wereld van het kind. Er moet voor worden gewaakt, dat het kind op (te) jonge leeftijd door pedagogische interventies toeschouwer wordt van de wereld om zich heen.

Opruimen

De kinderen hebben net gespeeld. De pedagogisch medewerker ruimt zelf op en zingt tegelijkertijd: ‘De blokken gaan in de mand, de baby’s in hun bed, de pannen in de kast, de auto’s op de plank, de lappen in de mand.....’. De kinderen doen mee.

Tegen de kinderen wordt niet gezegd: ‘Kinderen nu moet er worden opgeruimd’, of ‘Kinderen het is tijd om op te ruimen’. Door zo iets te zeggen wordt er voor het kind afstand gecreëerd tot iets, wat er nog niet is. Er wordt ook niet gezegd: ‘Stop nu met spelen.’ Daarmee wordt het kind geremd en geblokkeerd, er wordt geen alternatief aangeboden, er verschijnt een niets, een gat.

Al zingend en doende laat de pedagogisch medewerker het nieuwe aanwezig zijn. Kinderen doen vanzelf mee in die nieuwe wereld van het opruimen.

Wat betekent dit aansluiten voor de pedagogisch medewerker?

Zolang het initiatief van het kind uitgaat, is de pedagogisch medewerker in staat om mee te doen en mee te bewegen. Zij analyseert niet (van buitenaf), wat er aan de hand is, en kiest voor een bepaalde interventie vanuit haar handelingenrepertoire. Wanneer het initiatief bij de pedagogisch medewerker ligt, schat ze in wat er aan de orde is en acteert zij, waarbij in haar doen en laten ‘een ergens in zijn’ tot uitdrukking komt. Bij beide bewegingen is aan de orde dat de pedagogisch medewerker in het moment zelf ziet wat aan de orde is en wat de effecten van haar handelen zijn, zodat ze kan bijsturen. Geplande en geprotocolleerde schoolse opdrachten vormen niet de gereedschapskist, die zij achter de hand houdt.

Het kijken en het tegelijkertijd erin zijn, is een vaardigheid die men zich met ‘ervarend leren’ eigen kan maken¹³. Voor deze kunstzinnige werkvorm is het vanzelfsprekend ondersteunend om ook daadwerkelijk kunst te beoefenen. (Improvisatie-)theater en zang zijn bijvoorbeeld kunstvormen die in deze beroepsgroep als vaardigheid worden toegepast.

Een speciale vorm van theater is ook het spel dat de pedagogisch medewerker met een kabouter opvoert: er wordt wel gesproken, maar juffie spreekt voor de kabouter, zegt wat de kabouter ziet en opvalt. Dit is iets anders dan wanneer juffie rechtstreeks tot de kinderen spreekt.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving¹⁴ staan als eerste twee doelen geformuleerd:

‘In het kader van het bieden van verantwoorde kinderopvang, draagt de kinderopvangondernemer er in ieder geval zorg voor dat, rekening houdend met de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden op een sensitieve en responsieve manier met kinderen wordt omgegaan, respect voor de autonomie van kinderen wordt getoond en grenzen worden gesteld aan en structuur wordt geboden voor het gedrag van kinderen, zodat kinderen zich emotioneel veilig en geborgen kunnen voelen.

En kinderen worden spelenderwijs uitgedaagd in het ontwikkelen van hun motorische vaardigheden, cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en creatieve vaardigheden, teneinde kinderen in staat te stellen steeds zelfstandiger te functioneren in een veranderende omgeving.’

Conclusie

Juist het koppelen van de begrippen ‘sensitief’ en ‘responsief’ maakt het tot ‘aansluiten’ met respect voor de autonomie van het kind. Het aansluiten kan vooral omdat de kinderen tot actie worden uitgenodigd in en met een passende rijke omgeving, zowel in plaats als in tijd. Met die omgeving wordt een structuur gecreëerd als uitnodigende ruimte en daarmee begrenzend, zonder te blokkeren.

¹³ A. de Vries (2004): *Onderzoek in eigen werk. Ervaringsleren cultiveren*. Eburon, Delft.

¹⁴ Wet IKK. Besluit kwaliteit kinderopvang, artikel 2 en artikel 11 (per 1 januari 2018)

4. Inleven

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Aansluiten wordt krachtig door dat te doen op basis van een inleven in de ander. Wat is dat, inleven? Hoe doe je dat als pedagogisch medewerker?

De grote boog van de algemeen vormende opleiding tot aan een beroepsopleiding¹⁵

Naast de ontdekkingsvreugde en impuls tot leren is aan kleine kinderen ook dikwijls waar te nemen hoe zij zich gemakkelijk inleven en vanaf dat moment iemand anders zijn: *‘Dan was jij vader en ik was het hondje dat niet mee wilde.’* Alledaagse voorwerpen veranderen in vliegtuigen, boten, huizen etc.. Het kind tekent een streepje en zegt: *‘Kijk, dit is de muis’*. Of het speelt met blokken en vergeet tijdens het spelen de omgeving, begint in zichzelf te praten en fantaseert een heel verhaal. Kleine kinderen beschikken over grote verbeeldingskracht. Kleine kinderen zijn als het ware *in* de dingen.

Met het ouder worden neemt dit vanzelfsprekende vermogen ‘erin te zijn’ af. Het verliezen van de vanzelfsprekende verbinding met de wereld, het afnemen van het verbeeldingsvermogen en de fantasiekracht maken een soort sprong rond het negende en tiende jaar¹⁶. Zomaar opeens kan het kind beleven dat de wereld kaal is. Het kan ook niet meer tekenen, want ‘het lijkt er niet op’. Vader en moeder ‘hebben een hekel aan hem’, het kind is eenzaam. Het wordt opstandig, dwars en zet vraagtekens bij de autoriteit van de ouders. Kinderen kunnen al eerder natuurlijk ook eens brutaal zijn en niet ieder kind wordt op die leeftijd brutaal; sommige kinderen worden juist stiller. Zo zijn er altijd wel individuele verschillen.

Deze afname van het vanzelfsprekende inlevingsvermogen is een natuurlijk proces. Voor het creatief, constructief en verantwoordelijk kunnen deelnemen in de maatschappij is het echter een vereiste dat de volwassene, naast taal- en rekenvaardigheden, op een vrije manier weer over dat inlevingsvermogen kan beschikken. Het is voor het onderwijs, zeker voor het laatste deel van het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs, dan ook de uitdaging om het inlevingsvermogen als een vrij vermogen te wekken en aan te spreken. Met het bewust ‘leren inleven’ oefenen kinderen het instrument om zich te verbinden met de werkelijkheid.

Perspectief voor de kinderopvang

Voor de opvang van baby’s, dreumesen, peuters en kleuters is het een uitdaging om dit natuurlijke proces van afname niet te versnellen, door bijvoorbeeld een te intellectuele, schoolse benadering, maar het inlevingsvermogen zo lang mogelijk te koesteren.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving staat als vierde doel geformuleerd:

‘Kinderen worden gestimuleerd om op een open manier kennis te maken met de algemeen aanvaarde waarden en normen in de samenleving met het oog op een respectvolle omgang

¹⁵ Delen van deze paragraaf zijn ontleend aan: A. Machiel (1998): *Inlevend leren – leren inleven*. Stichting Onderzoek je eigen werk, Arnhem. Te downloaden via www.academievoorervarendleren.nl

¹⁶ B.J.C. Lievegoed (19..): *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Uitgeverij Vrij Geestesleven - Zeist.

met anderen en een actieve participatie in de maatschappij.'

De waarden en normen worden door de pedagogisch medewerkers voorgeleefd. De kinderen maken die waarden en normen zich eigen door de manier van doen van de pedagogisch medewerkers na te bootsen, wat een vorm van inleven is.

Inleven en inlevend waarnemen

In hun spel laten de kinderen zien hoe ze zich inleven en de ander zijn. Onbewust worden ze zo de ander gewaar. Ze nemen de ander dus niet waar door naar die ander te kijken, als toeschouwer, maar door die ander te *zijn*, als deelnemer. Ze worden die ander gewaar door de gewaarwording van hun eigen lichaam, terwijl ze die ander zijn. Ze nemen hun lichaam waar met hun bewegingszin, evenwichtszin en levenszin.

Bewegingszin, evenwichtszin en levenszin

Met de bewegingszin neem je de beweging van je eigen lijf waar. Is de beweging traag of snel, vertragend, versnellend, ritmisch of gelijkmatig doorgaand?

Met de evenwichtszin neem je waar hoe je je met je bewegende lijf verhoudt tot de ruimte. Zit je in een voorwaartse beweging of juist achterwaarts, naar links of rechts, reikend naar boven of verankerend, naar binnen gekeerd of naar buiten gericht, of een evenwicht tussen al die uitersten.

Met de levenszin, waarmee je lichamelijke pijn en welbevinden waarneemt, word je de impuls van de beweging gewaar. Komt die vanuit je buik of je rechtersoet, vanuit je hoofd of je rug?

Inleven in actie, in beweging

Kinderen kunnen zich inleven waar leven is, dus waar beweging en actie is. Wanneer iets stilstaat, onbeweeglijk of vast gevormd is, wordt het kind eerder toeschouwer.

Niet waarnemen dat moeder zwanger is

Moeder is weer zwanger. Met haar oudste dochter bereidt ze enkele weken van te voren de komst van de nieuwe baby voor. De wieg wordt opgemaakt, kleertjes worden klaargelegd, een speelpopje wordt gemaakt

Verrassend is dat een kind tot het 10^e jaar, bij een enkeling zelfs tot het 12^e jaar, niet ziet dat zijn / haar moeder in verwachting is. Ze leven zich in in hun moeder, in de handelingen die moeder altijd doet. Die veranderen niet tijdens de zwangerschap. De uiterlijke verandering van een telkens dikkere buik wordt niet door het kind waargenomen. Moeder is moeder.

De geboorte van een broertje of zusje blijft dan ook een verrassing en ook waar die dan vandaan komt. Al vier of vijf maanden voor de geboorte gaan uitleggen en wijzen op de dikker wordende buik is voor het kind informatie waar het weinig mee kan en wat afstand schept tot zijn / haar eigen moeder.

Wat betekent dit inleven voor de pedagogisch medewerker?

- Zingen

Zingend is taal in beweging, zeker wanneer liedjes begeleid worden met gebaren. Gesproken taal staat al meer stil. Wanneer het kind ook nog gecorrigeerd wordt, wordt het kind innerlijk

tot stilstand gebracht. Het kind kan dan niet meer meebewegen en hoort vaak niet wat er gezegd wordt. Dat werkt ook bij volwassenen altijd nog zo....

'Brand in Mokum ...'

De dreumesen zijn moe, het is tijd voor hun eerste slaapje. Een dreumes pakt iets uit het handje van een andere dreumes. Die begint direct luid te huilen. De baby, in dezelfde groep, begint mee te huilen. Alle kinderen, van beide groepen, kijken op naar wat er gaande is. Daarop zet één medewerkster in met: 'Brand in Mokum, brand in Mokum, zie daar ginder, zie daar ginder, brand, brand, brand, brand en daar is geen water'. De andere medewerkster op de groep, die ondertussen de huilende dreumes naar bed brengt, zet de tweede partij in van de canon. De medewerkster bij de peuters, die via de open verbinding tussen beide groepen dit allemaal mee krijgt, zet de derde partij in. De dreumes gaat rustig slapen, de baby kalmeert en ook alle andere kinderen gaan weer rustig verder met waar ze gebleven waren.

Er is wat aan de hand, er wordt alarm geslagen en de pedagogisch medewerkers gaan mee in deze beweging. Zingend, vrolijk, zonder paniek. Zingen in canon lukt alleen als je én goed kunt luisteren én goed bij jezelf kunt blijven. Dat doen ze dan ook nog voor aan de kinderen met het zingen in canon.

De medewerkers weten dat de betreffende dreumes moeilijk te stoppen is als ze eenmaal begonnen is te huilen en dat ze zo hard huilt dat iedereen erbij betrokken raakt. In plaats van stoppen moet er dus wel iets anders gedaan worden.

- **Meebewegen en Ja-zeggen**¹⁷

Ja-zeggen

Een meisje van vier snoept uit de suikerpot. Drie varianten van een mogelijke reactie:

1. Juffie zegt: 'Dat mag niet!' Ze gaat rustig door. Het heeft geen effect wat juffie zegt.
2. Juffie pakt de suikerpot af. Zij pakt de pot ook beet. Een paar tellen later ligt de suikerpot in diggelen op de grond.
3. Juffie zegt: 'Neem nog één likje (terwijl juffie dit eerste deel van de zin zegt, komt hij op het tweede deel:) en doe dan de deksel op de suikerpot'. Ze neemt nog een likje en doet de deksel op de pot.

Bij de derde variant gaat juffie mee in de beweging, maar laat haar streven niet los.

Als juffie durft te handelen zonder van tevoren het antwoord te weten / kennen, zegt ze Ja. Met het 'Ja-zeggen' gaat ze een verbinding aan met de ander. Ze neemt deel en beweegt mee. Ze benoemt een mogelijkheid waarin de ander zinvol actief kan zijn. Er wordt ruimte geschapen om samen verder te gaan.

Met 'Nee-zeggen' blokkeert juffie het kind in zijn handelen; ook blokkeert ze zichzelf. 'Nee-zeggen' maakt afstand.

- **Aanbieden - voordoen**

De kinderopvang dient een pedagogisch verantwoord aanbod te hebben. Maar wat is dat, een aanbod hebben, iets aanbieden? Zo'n woord roept een beeld op alsof je iets op de markt aan

¹⁷ Deze paragraaf is in essentie overgenomen uit A. de Vries (2004): *Ervaringsleren cultiveren*. Eburon, Delft.

het verkopen bent, met veel lawaai, al aandacht trekkend. Is dat het soort aanbod dat past binnen de kinderopvang?

Kijken of zingen?

Ouders komen kennismaken, met hun zoontje van 2 jaar, die al op een ander kinderdagverblijf was.

Ze zitten aan tafel rond 9.00 uur, in de ochtend. Hij zit op een stoeltje aan tafel. De groep knabbelt een rijstwafel en drinkt warme sap of thee. Aansluitend zingt juffie en maakt daar gebaren bij. De kinderen zingen, anders dan anders, nauwelijks mee, noch bewegen ze mee met hun handen. Ze kijken naar de nieuwe ouders. Juffie nodigt die nu uit om in de gebaren mee te doen. Juffie doet, zoals gewoonlijk, de liedjes drie keer en bij de derde keer doet iedereen mee.

De kinderen doen mee met de kijkende bezoekers en kijken dus. Wanneer alle volwassenen zingen en gebaren bij de liedjes maken, zingen de kinderen en doen mee met de gebaren.

Blijkbaar is het aanbod datgene wat aanwezig is in de omgeving van de kinderen. Van die omgeving zijn de volwassenen een belangrijk deel.

Dat is soms een harde leerschool voor een pedagogisch medewerker.

Een baby van 6 maanden in slaap wiegen

De baby is er nu voor de 4e keer en moet nog wennen. Hij heeft een droge luier, een volle buik, ligt in de wagen, juffie heeft liedjes gezongen, zoals afgesproken met de ouders, en op de gebruikelijke wijze. Maar de baby valt niet in slaap. Hij wrijft in de oogjes. Juffie gaat nog eens naar hem toe, zingt en wiegt de wagen. Hij valt niet in slaap.

Een ervaren juffie suggereert: 'Sta er eens bij als een boom, die wuift, je wortels in de aarde. Neurie je liedje eens met 'noe'.' Juffie doet het en de baby valt in slaap.

Blijkbaar was juffie nog teveel bezig om de baby in slaap te krijgen, was het aanbod te direct van haar op de baby gericht. Op het moment dat ze zelf als het ware in slaap valt, slapend zingt, slapend staat, slaapt de baby.

Zo worden kinderen niet door woorden uitgenodigd om samen met juffie te komen spelen. Met het 'er zelf in zijn' biedt juffie iets aan de kinderen aan, waarin de kinderen zich kunnen inleven en dan als vanzelf meedoen. Er wordt aangesloten bij hun ontdekkingsvregde, impuls tot leren en hun zijn. Dus dat betekent dat juffie taal en rekenen vanzelf in haar eigen doen aanwezig laat zijn, zoals tellen of er genoeg kopjes zijn bij het dekken van de tafel, bij het zingen van liedjes als: Eén, twee, drie, vier, hoedje van papier' of 'De Zevensprong'. En dus niet in een nog zo leuk gebracht rekenverhaaltje. Kinderen doen in het vanzelfsprekende mee en vergroten zo spelenderwijs hun taal- en rekenvaardigheid. Waar echter 'lesjes' worden gegeven, gaan kinderen schuifelen, rondlopen, door elkaar heen praten en gaat de inhoud aan hen meestal voorbij.

Van belang is dat pedagogisch medewerkers een eigen rugzak gevuld hebben, waaruit ze al improviserend kunnen putten.

5. Ontwikkelingsfasen van het kleine kind, doorgaande leerlijn en onderbroken ontwikkeling

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Inleven is altijd een individuele aangelegenheid, van mens tot mens. Bij het aansluiten bij wat men inlevend gewaar geworden is speelt de context een rol. Heeft men van doen met een baby, een dreumes, een peuter, een kleuter. Is het een situatie thuis of op de kinderopvang. Is men de juf of de vader. De context is te beschrijven vanuit algemene kenmerken of wetmatigheden, zoals de ontwikkelingsfasen van de mens¹⁸.

We willen allemaal dat iemand niet in een fase blijft steken, dat de ontwikkeling door gaat. Een 'doorgaande leerlijn' en 'ononderbroken ontwikkeling' zijn van belang om ervoor te zorgen, dat zoveel mogelijk kinderen kunnen meekomen in het onderwijs. Wat wordt nou met die verschillende begrippen bedoeld en hoe ziet de werkelijkheid eruit waar die begrippen betrekking op hebben?

Eerst een voorbeeld.

Stilzitten, stilstaan

De pedagogisch medewerker loopt met een groepje kinderen in het park. Ze ziet een grote paddenstoel: 'Kijk kinderen, wat een grote paddenstoel!' De kinderen rennen aan haar voorbij en staan in een kring stil rond de paddenstoel. De leidster zingt samen met de kinderen: 'Op een grote paddenstoel, zit kabouter Spillenbeen'.
De medewerker leest voor uit een prentenboek, één zin van een bladzijde en laat dan de plaatjes aan de kinderen zien die in een kring om haar heen zitten. Leest van de volgende bladzijde één zin, laat opnieuw de plaatsjes zien, enzovoort..
De kinderen zitten stil. Afwisselend luisteren en kijken ze, vol aandacht.

Kinderen van groep 1/2 zitten in een kring, terwijl juf een gesprekje met ze voert over welke dag het vandaag is.
Er staat een kind op en loopt even heen en weer, dan staat er een ander kind op en gaat even iets tegen weer een ander kind zeggen.

De kinderen worden ongedurig. Minstens de helft is met hun aandacht niet bij wat juf zegt.

In groep 3 zitten de kinderen bij aanvang van de les in hun bankjes en luisteren geconcentreerd naar de opdracht van de meester.

Bij de kinderen uit groep 3 (gemiddeld 7 jaar) is de leerrijpheid zover gevorderd, dat ze tijdens de les stil kunnen zitten in hun bankje. Dat is een nieuwe fase in hun ontwikkeling.

Daarvoor kunnen kinderen alleen stilzitten bij het eten en wanneer ze iets interessants of spannends horen of zien. De rest van de tijd zijn ze in beweging. Het sluit niet bij hen aan om ze stil te laten zitten voor een kring- of leergesprek, zoals de kinderen van groep 1/2 in het

Bij de kinderen uit groep 3 (gemiddeld 7 jaar) is de leerrijpheid zover gevorderd, dat ze tijdens de les stil kunnen zitten in hun bankje. Dat is een nieuwe fase in hun ontwikkeling. Daarvoor kunnen kinderen alleen stilzitten bij het eten en wanneer ze iets interessants of spannends horen of zien. De rest van de tijd zijn ze in beweging. Het sluit niet bij hen aan om ze stil te laten zitten voor een kring- of leergesprek, zoals de kinderen van groep 1/2 in het

¹⁸ R. Steiner (2000): *De opvoeding van het kind*. Uitgeverij Pentagon.: B.C.J. Lievegoed (2014): *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Uitgeverij Christofoor.

derde voorbeeld.

Om kinderen in groep 3 stil te kunnen laten zitten, moet je hen op jongere leeftijd alleen op terechte momenten stil laten staan of zitten. Dat zijn momenten waar vanuit de aard van de zaak stilzitten of stilstaan aan de orde is, zoals in de eerste en de tweede voorbeeld.

Het risico van het op jongere leeftijd oefenen van stilzitten voor groep 3, ook al is het maar 5 minuten, is dat kinderen zich juist het tegendeel tot gewoonte maken, zoals op momenten waarop cognitief geleerd wordt, heen en weer door de klas te gaan lopen.

Ontwikkeling gaat in sprongen

Kenmerkend voor de ontwikkeling van kinderen is dat die sprongsgewijs gaat. Opeens kun je iets wat je daarvoor nog niet kon. Zoals een uur stilzitten in de taalles. Je kunt dat niet voorbereiden door eerst 5 minuten stil te zitten bij een cognitieve activiteit en dan 10 minuten, enzovoort op te bouwen. Vanaf groep 3 is cognitief leren aan de orde, daarbij hoort stilzitten en kinderen kunnen dat dan. Blijft natuurlijk de uitdaging aan meester in groep 3 om de taalles boeiend te geven, anders worden de kinderen alsnog ongedurig, dwalen stilzittend af en leren niet.

Tot en met groep 2 kun je kinderen dus niet beoordelen of ze stil kunnen zitten, maar kan je alleen jezelf beoordelen of je hen weet te boeien.

Doorgaande leerlijn

Kenmerkend voor de ontwikkeling van vaardigheden is ook dat er meestal een vanzelfsprekende volgorde in de leerontwikkeling zit. In de reeks voorbeelden kunnen de kinderen zich eerst concentreren wanneer er van buiten iets interessants zich aandient oftewel een aandachtspunt wordt aangereikt. Pas later kunnen de kinderen pas van binnenuit, taakgericht, zelf concentratie opbrengen.

Bij taalverwerving is de 'logische' leerlijn dat kinderen eerst kunnen spreken, dan lezen en ten slotte kunnen schrijven. Deze lijn wordt in principe bij hogere moeilijkheidsgraden in de taal of bij het leren van een vreemde taal weer herhaald.¹⁹ Ten aanzien van het kunnen inleven is de lijn dat dat eerst in spel aan de orde komt en later als gedachtenspel in de filosofie of als creativiteit en verantwoordelijkheid in het werk.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving staat als eerste en tweede doel geformuleerd:

'In het kader van het bieden van verantwoorde kinderopvang, draagt de kinderopvangondernemer er in ieder geval zorg voor dat, bij het werken aan de doelen, rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden.

En dat kinderen spelenderwijs worden uitgedaagd in de ontwikkeling van hun motorische vaardigheden, cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en creatieve vaardigheden, teneinde kinderen in staat te stellen steeds zelfstandiger te functioneren in een veranderende omgeving.'

Enkele karakteristieken van de vroege ontwikkeling

De kleinsten zijn voortdurend in actie; met hun mond, hun handjes, hun voetjes. Al hun zin-

¹⁹ Overigens wordt er bij het leren van een vreemde taal wel vaak gezondigd tegen dit principe.

tuigen houden zich met (de prikkels uit) hun omgeving bezig. Zij geven zich totaal over aan de indrukken die op hen afkomen. Hun hele doen en laten wordt gevormd door zoeken, tasten en meedoen met de groten. De drie- tot vierjarigen bakken al taartjes, dekken de tafel, eten en geven hun spel vorm naar wat zij thuis beleefd hebben. De vijf- tot zesjarigen daarentegen willen iets echts, net als in het echt. Hun spel is een en al doelgericht en volhardend.

Wat betekent het ondersteunen bij ontwikkeling en werken met een doorgaande leerlijn voor de pedagogisch medewerker?

De pedagogisch medewerker kijkt bij kinderen naar wat ze op dat moment aan kunnen, wat bij hun ontwikkelingsfase past. Zij laat zich niet leiden door wat zij denkt dat ze straks moeten kunnen. Ze hebben dus weet van de algemene ontwikkelingsfasen van kinderen, kijken zelf naar de kinderen om hen heen en gaan aan de hand van eigen ervaringen na, hoe je iets vanzelfsprekend leert en geleerd hebt.

Ook vanuit het begrip ‘doorgaande leerlijn’ is het van belang om te weten wat eerst komt en wat in een volgende fase past. Het heeft geen zin alvast de volgende fase te vervroegen, terwijl de eerdere fase nog niet doorlopen is.

6. Interactie-vaardigheden

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Tot nu toe hebben we naar het individuele kind gekeken in interactie met volwassenen, waaronder de pedagogisch medewerker. Het kind heeft natuurlijk ook interactie met andere kinderen. En ook dat is een gebied waar het kind ontdekkingen doet, ervaart en leert. Wat zijn interactie-vaardigheden? Al gauw denk je dan aan samen spelen. Is dat hetzelfde?

Eerst twee voorbeelden.

Blokkentoren

Een peuter bouwt aandachtig met blokken een toren. Een dreumes van anderhalf komt erbij. Zij pakt een blok en nog een blok. Ze probeert haar eigen toren te bouwen.

Zand en water

In een grote zandbak zijn kinderen van verschillende leeftijden. Nu staan ze op het punt water te gieten in een pas gegraven kuil. Terwijl de vijf- tot zes jarigen vakkundig leiding geven aan het geheel en kleine onrechtmatigheden proberen te verhelpen, kijken de kleintjes geïnteresseerd toe. Een paar komen al met zandvormpjes aanzetten om water te scheppen voor hun taartjes.

Op een onbewaakt ogenblik kruipt er zelfs een dreumes van één jaar bij en begint in het water te slaan, tot de groten hem wegsjouwden van hun beschadigde kunstwerk.

In het voorbeeld van de ‘blokkentoren’ zie je dat de dreumes af gaat op daar waar de actie is. Het zijn de blokken, die gestapeld worden. Die zijn interessant om ook zelf te pakken. Je kunt ook zeggen dat zij het voorbeeld van de peuter volgt. Hier is sprake van interactie, maar bepaald niet van samen spelen. Dit voorbeeld zou verder kunnen gaan met een peuter die boos is op de dreumes, die zijn blokken afpakt.

In het voorbeeld ‘zand en water’ zien we iets vergelijkbaars. Met de actie van de één ontstaat er een nieuwe omgeving die de ander uitnodigt om op zijn manier in actie te komen. De kinderen zijn wel tegelijk aan het spelen, maar niet samen. Elk kind gaat op in het eigen spel, is zelf bezig en er is wel degelijk interactie. Die interactie kan steeds ingewikkelder worden en in de interactie leren de kinderen telkens meer rekening met de ander te houden.

Bij taal en rekenen zijn we ons ervan bewust, dat de tendens is om die vaardigheden steeds vroeger aan te willen leren. Bij ‘samenspelen’ is deze tendens minstens net zo aanwezig. Zo is in het ‘Veldinstrument observatie pedagogische praktijk 0-4 jaar’ opgenomen, dat ‘de beroepskrachten moedigen aan tot dialoog en uitwisseling tussen kinderen’. Dit zijn echter vaardigheden waar je bij kinderen pas vanaf circa 10 jaar een appèl aan kunt doen.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving staat als derde doel geformuleerd:

‘Kinderen worden begeleid in hun interacties, waarbij hen spelenderwijs sociale kennis en vaardigheden worden bijgebracht, teneinde kinderen in staat te stellen steeds zelfstandiger

relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden.'

Opvallend in deze beschrijving is het woord 'spelenderwijs'. Dus gedurende het spel en niet door het spel stil te zetten of voorafgaand aan het spel gesprekjes te voeren of uit te gaan leggen.

Verticaal samengestelde groep²⁰

Hoe meer de dag lijkt op die van een kinderrijk gezin, waar het leven zelf de meest uiteenlopende stimulansen biedt - wassen, koken, bakken, schoonmaken, tafeldekken, afruimen - hoe meer vanzelfsprekende interactie. Zoals bij het samen bakken van een appeltaart. De groten wegen de ingrediënten af en maken het beslag, de kleintjes mogen appeltjes snijden met een 'echt' mes, als ze dat al kunnen.

Wij gaan uit van een huiselijke situatie met liefst broertjes en zusjes uit hetzelfde gezin bij elkaar. Het kleine kind leert van de ouderen, vooral via nabootsing. De groteren leren om de kleintjes te helpen, ze voelen zich verantwoordelijk. Ze leren te wachten op elkaar, samen te delen.

Als er gewerkt wordt aan sociale vermogens, dan kan en hoeft er niet voortdurend harmonie te zijn. Het kan kinderen in hun onderlinge confrontaties enorm helpen als er duidelijk is wat er wel en niet mag. Bijten, slaan, met blokken gooien en speelgoed hardhandig afpakken mag bijvoorbeeld niet, maar je eigen spulletjes verdedigen of veilig stellen mag wél.

Wat betekent dit interacteren voor de pedagogisch medewerker?

In voorgaande hoofdstukken kwam al geregeld naar voren dat het kind meedoet met de anderen om zich heen. De pedagogisch medewerker heeft dus invloed op het kind door wat ze zelf voorleeft. De andere kant van deze wederkerigheid is dat wanneer een kind iets doet wat de pedagogisch medewerker niet op prijs stelt, dat dit mogelijk ook door haarzelf bewerkstelligd is, ook al heeft ze dat zelf niet direct in de gaten. In ieder geval kan een kind ander gedrag gaan vertonen wanneer de pedagogisch medewerker zelf ook gewenst gedrag laat zien.

²⁰ Per locatie of moment van de dag kan de groep bestaan uit kinderen van alle aanwezige leeftijden of kunnen groepen gevormd zijn op basis van de leeftijd. Dan is er sprake van een horizontaal samengestelde groep.

7. Gewoontes

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

De omgeving biedt kinderen kans om ervaring aan op te doen. Deze omgeving bestaat, behalve de fysieke omgeving en andere kinderen en volwassenen, vooral uit de door de pedagogisch medewerkers vormgegeven gewoontes. Al het voorgaande is daarin ingebed.

Een voorbeeld

Op boomschijven lopen

Juffie zet stappen op de boomschijven, die buiten liggen, en zegt improviserend: ‘Stapper-de-stap, loper-de-loop, voeten stap...’, terwijl ze in het blikveld van een dreumes probeert te komen, die daar dromerig staat tijdens het buitenspelen. Ze loopt naar de dreumes toe en rijkt hem een hand. Hij neemt de hand aan en loopt mee naar de boomschijven. Hij stapt met links erop, rechter voet erbij. Rechts gaat op de grond, links erbij. Hij staat weer op de grond. Links erop, rechts erbij. Even staat hij op de schijf, terwijl hij juffies hand vasthoudt. Zo stapt hij de hele reeks van acht schijven langs. Dan gaat juffie weer over de schijven, van schijf naar schijf.

De dreumes wacht tot juffie hem weer haar hand reikt en gaat nog een keer op zijn manier op de schijven.

Juffie loop weer zelf, van schijf naar schijf. Juffie reikt hem daarna twee handen en neemt de dreumes zo mee van de ene naar de volgende boomschijf, al zeggend: ‘Stapper-de-stap, loper-de-loop’. Daarna gaat juffie weer stapper-de-stap. Ze reikt opnieuw haar hand naar de dreumes. Na twee stappen laat ze hem los. Hij zet de volgende stappen op de volgende schijven. En hij stopt, op het moment dat hij als het ware merkt dat hij loopt. Juffie legt een boomschijf apart en stapt erop en eraf. Een paar keer. Daarna loopt ze naar binnen. Ze kijkt en ziet de dreumes erop stappen. En weer eraf. En nog eens. Dan loopt hij weg, luisterend naar een vliegtuig dat overkomt.

Die middag, na de slaap en wat drinken, tijdens het binnenspelen, zingt juffie dat haar voeten stappen en draaien. De dreumes beweegt zijn voeten mee met het liedje.

’s Ochtends staat er buitenspelen op het programma, ’s middags binnenspelen. Er liggen boomschijven in de tuin. Juffie pakt die elementen op om iets voor te doen aan een kind, neemt het kind mee in een actie, verzint een zingzang, zingt ’s middags opnieuw over het gebeurde. Het kind doet een nieuwe ervaring op en je ziet het kind daar ’s middags op voortbouwen.

Wanneer er iets plaats vindt, wanneer er actie is, kunnen kinderen zich inleven en kunnen juffies zich inleven in en aansluiten bij de kinderen. De acties vormen een rijke en uitdagende omgeving en die zijn er met een bepaalde regelmaat, vanuit bepaalde gebruiken en gewoontes. Daar hoeven zowel de kinderen als de pedagogisch medewerkers niet telkens bij stil te staan.

Vanuit die gewoontes is/zijn er:

- een dagprogramma, met momenten van concentratie met rituelen en voorlezen, van binnen- en buitenspel, van eten, van zang, van noodzakelijke huishoudelijke activiteiten; al naar gelang het weer en andere bijzonder zaken wordt er gevarieerd in het dagprogramma;
- een jaarprogramma, met wisselende seizoentafel, met feesten;
- regels voor de kinderen, over de onderlinge communicatie, het omgaan met spullen, de hygiëne, het gebruik van de ruimtes;
- regels voor de pedagogisch medewerkers, zoals het vier-ogen-beleid, het mentorschap, deelname aan het teamoverleg/de werkplaats;
- regels voor de ouders, zoals over hoe, waar en wie kinderen brengt en ophaalt, communicatie met de mentor, communicatie over ziekte en behoefte aan extra dagdelen opvang, deelname aan de ouderraad, de klachtenprocedure.

Vanuit deze gewoontes is er een inbedding. Een rijke inbedding ook voor het beoefenen van reken- en taalvaardigheden. Kinderen krijgen de kans om ervaringen op te doen waaraan ze zich ontwikkelen, waarvan ze leren, in plaats van dat ze programma-gestuurd dingen aangeleerd krijgen.

Inbedden in het geheel

Een banaan eten

Een tweejarig jongetje is net de eerste dag op de groep. Hij spreekt geen Nederlands. Alles is vreemd voor hem. Hij wil niet spelen, niet eten, hij wil niet aan tafel komen zitten. Roept, zo te horen, stoere woorden in een andere taal, gooit met spullen. Een beetje op schoot geslapen en weer wakker. Hij wou niets.

Juffie heeft twee bananen. Ze gaat, aan tafel zittend, haar eigen banaan eten en zegt: 'Mmmm, lekker, wil je ook ...?' Hij knikt en komt de banaan halen. Hij komt aan tafel zitten en wijst naar de cracker, die hij daar ziet liggen.

Drie dagen later zegt hij alle namen van de kinderen.

Het kind wordt meegenomen in de gewoontes, het wordt verleid tot meedoen. Vanuit meedoen komt het actieve taalgebruik

Problemen worden niet opgelost door daar apart op in te gaan, maar juist door het gewone en de gewoontes krachtig neer te zetten. En dan niet tegenover het kind ('Kom eerst aan tafel zitten, dan mag je je banaan eten.') maar ruimte biedend aan het kind dat het kan mee gaan doen.

Wanneer er blijkt dat er bij bepaalde kinderen de behoefte of noodzaak is om aan bepaalde vaardigheden te werken, dan worden die in het geheel van activiteiten (in interactie) ondergebracht. Apart, afgezonderd aan vaardigheden werken haalt de kinderen uit de kracht van het gewoonteleven. Vanuit een rijke omgeving en door de leeftijdsverschillen doen alle kinderen vanuit hun eigen vaardigheden mee.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving staan de eerste twee doelen als volgt geformuleerd:

'In het kader van het bieden van verantwoorde kinderopvang, draagt de kinderopvangondernemer er in ieder geval zorg voor dat, rekening houdend met de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden op een sensitieve en responsieve manier met kinderen wordt omgegaan, respect voor de autonomie van kinderen wordt getoond en grenzen worden gesteld aan en structuur wordt geboden voor het gedrag van kinderen, zodat kinderen zich emotioneel veilig en geborgen kunnen voelen.

En kinderen worden spelenderwijs uitgedaagd in de ontwikkeling van hun motorische vaardigheden, cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en creatieve vaardigheden, teneinde kinderen in staat te stellen steeds zelfstandiger te functioneren in een veranderende omgeving.'

Wat betekent dit werken en spelen met de gewoontes voor de pedagogisch medewerker?

De pedagogisch medewerker dient in ieder geval in staat te zijn om gewoontes voor te leven. Verder is het een uitdaging om de gewoontes te vullen vanuit de eigen ontdekkingsvreugde. Gewoontes bieden houvast, maar het zijn geen programma's of protocollen. Dus het vraagt ook de moed om er, daar waar het aan de orde, mee te spelen en dat kenbaar te maken.

Staan in het kringetje

Een meisje heeft haar zinnen gezet op waar ze wil zitten in het kringetje. Alleen dat stoeltje is al bezet: 'Dan blijf ik staan!'

Juffie: 'Oké, dan blijf je gewoon staan in het kringetje.' En zij gaat verder met het ritueel.

8. Toetsen

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Na de beschrijvingen van alle lagen waarop een inzet gegeven wordt in de kinderopvang is een moment van het beschrijven van de reflectie aangebroken. Toetsen komt dan boven. Niet alleen wil je zelf graag effect van je inzet zien, ook anderen willen die zien. Laten we dit gebied van het toetsen nader verkennen.

Een voorbeeld

Passief en actief woordgebruik = begrijpen en spreken

Er wordt vanuit gegaan dat de passieve woordenschat van een kind dat vier jaar wordt ongeveer 4.000 woorden bevat. De actieve woordenschat bevat op dat moment circa de helft, 2.000 woorden. Dat wil dus zeggen dat kinderen op die leeftijd twee keer zoveel begrijpen dan dat ze zelf kunnen verwoorden. Het éénjarige kind spreekt meestal nog niet, maar begrijpt best veel van wat er gezegd wordt. Vooral als het over concrete zaken gaat, zoals boterham, stoel, tafel, ik breng je naar bed, handen wassen. De passieve woordenschat wordt door het kind actief tot uitdrukking gebracht in zijn handelen.

Bij volwassenen is het nog steeds zo dat we meer begrijpen dan dat we zelf actief tot uitdrukking kunnen brengen. Daar staan we als volwassenen zelden bij stil, maar zo beschikken we, naast schoolse kennis die volledig onder woorden gebracht kan worden, ook over stilzwijgende kennis ('tacit knowledge').

Bij het kleine kind zie je dat het niet anders kan, dan dat er eerst een passieve woordenschat wordt opgebouwd en dat delen daarvan gaandeweg actief gebruikt worden. Dat is zowel een beweging van opnemen naar uitdrukken, als een beweging van handelen naar spreken. Je zou ook kunnen zeggen van een handelend meedoen naar een stilstaand spreken, van deelnemer naar toeschouwer. Het is een bottom-up beweging.

Deelnemend en toeschouwend toetsen

Bij het kleine, nog niet sprekende kind kan het niet anders dan dat we aan het handelen van het kind zien dat het ons begrijpt. Een andere vorm van het toetsen van de woordenschat kan je uitvoeren door het kind te vragen om de lantaarnpaal aan te wijzen op het plaatje in het prentenboek.

Naar het handelen van het kind kijken om te zien of het ons begrijpt, kan je ook als een vorm van toetsen zien. Het is deelnemend toetsen. Met het kind zit je in dezelfde omgeving waarin de betreffende woorden aan de orde zijn.

Wanneer je het kind gaat bevragen om te verwoorden wat jij aanwijst, doe je een appèl aan het kind om een toeschouwersstandpunt in te nemen. Dan wordt het toeschouwend toetsen. Je toetst dan in een schoolse omgeving. Bij deze vorm van meten wordt kinderen geleerd om invuloefeningen te doen. Hiermee begint een vorm van onderwijs die, volgens Simons tot in

het voortgezet onderwijs, gericht is op reproductie, op herhalen van wat al bekend is, en niet op zelfstandig, productief en creatief denken en handelen. Vanuit de ontwikkeling van het kind gezien is het schoolse, intellectuele toetsen pas aan de orde vanaf een jaar of negen, tien. Daarvoor is het kind nog één met zijn omgeving, zit er in en neemt van nature deel. Voor het minder intellectueel begaafde kind werkt het schoolse toetsen demotiverend, omdat het daar geen affiniteit mee heeft. Het remt ook de overgang van woorden van de passieve naar de actieve woordenschat.

Ook als volwassene kennen we nog steeds de ervaring dat je bij een ‘overhoring’ dicht kunt klappen. Daarentegen kunnen de woorden stromen, wanneer je gelegenheid krijgt te demonstreren hoe goed je een bepaalde vaardigheid beheerst en daarbij mag vertellen. Vaak blijkt je dan veel meer te weten dan je zelf voor mogelijk had gehouden.

De manier van toetsen of meten heeft invloed op de te onderzoeken persoon. Door de wijze van meten bewerkstellig je een bepaalde werkelijkheid.

De overheid realiseerde zich dat het afnemen van de Cito-toets in het voorjaar ertoe leidde dat de leerlingen na de toets niet meer gemotiveerd waren voor de les. Nu is de toets naar later verschoven, ook al kan die dan niet meer zo bepalend zijn in het schooladvies.

Wat betekent deelnemend toetsen voor de pedagogisch medewerker?

Het is al heel anders wanneer de pedagogisch medewerker naast het kind gaat staan en zegt wat zij op het plaatje ziet en zo het kind de ruimte biedt om zelf te zeggen wat het ziet, dan wanneer ze het kind overhoort. Dus wanneer de pedagogisch medewerker de effecten te weten wil komen, start ze iets op en doet mee.

Het aanwijzende kind

De dreumes van anderhalf begint net enkele woorden te spreken, zoals kat, kip, koe. Ze wijst in het boekje de kat aan en roept enthousiast ‘kat’.

De pedagogisch medewerker reageert: ‘Ja, de kat ligt lekker te zonnen in de zon.’

Net als dat de pedagogisch medewerker van het kind niet vraagt om haar te reproduceren, vat zij ook de actie van het kind niet op als vraag om het kind te reproduceren. Dus niet: ‘Ja, dat is een kat.’ De actie van het kind is aanleiding om een rijkere taalomgeving aan te bieden; en zo leert het kind meer woorden.

9. Observatie-instrument / individuele handelingsimpuls / SLO-doelen

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Een specifieke vorm van toetsinstrument is het observatie-instrument. Wij gaan ook bij ons observatie-instrument uit van de gehele mens en het goetheanistische principe²¹ dat in elk deel het geheel zich uitsprekt. Dat werkt omdat de pedagogisch medewerker vanuit de verantwoordelijkheid die zij neemt en vanuit de ontmoeting en inlevende verbinding met het kind trefzeker verschijnselen selecteert en tot spreken brengt²². Dat is een beeldende werkwijze die het intuïtieve handelen inspireert en daarmee de vrijheid tot handelen van de pedagogisch medewerker ondersteunt. Door de pedagogisch medewerker wordt het geheel van het kind aangesproken en geen (deel)problemen opgelost. Weet hebben van een normale ontwikkeling en bijvoorbeeld van de SLO-doelen vormen de achtergrond van waaruit de waarnemingen betekenis krijgen of bij de optredende fenomenen vragen gesteld worden.

Het individuele van elk kind komt in deze werkwijze tot zijn recht. Juist dat legt de basis voor constructieve interacties in een samenleving²³.

Nu eerst een voorbeeld.

Ieder kind heeft een eigen handelingsimpuls / leerstijl²⁴

Een voorbeeld van het in de spellingsles aansluiten bij de handelingsimpuls van een kind
'Een meisje uit groep 4 kan niet zo goed schrijven. Ze schrijft alle woorden aan elkaar zonder spatie, ze draait letters om en maakt, zelfs bij het overschrijven van een tekst, veel schrijffouten. Ze kan haar eigen teksten zelf vaak ook niet lezen. Ze tekent meer willekeurige vormen dan dat ze woorden schrijft. Ik besluit als leerkracht dat tekenen te versterken.

Bij het schrijven van een brief aan Sinterklaas moeten alle kinderen het allermooiste lettertype gebruiken dat ze kunnen bedenken. Op het bord heb ik verschillende lettertypes voorgedaan. Iedereen gaat ijverig aan het werk. De leerling voor wie deze les bedoeld is, kiest ervoor om dikke, duidelijke letters te maken. Wat me direct opvalt is dat zij de letters nu op de goede wijze schrijft en dat het duidelijk leesbaar is. Ze heeft 'Sinterklaas' weliswaar van het bord overgenomen, maar ze doet dat nu goed. Normaal gesproken resulteert dat alsnog in een wirwar van letters.

De volgende les ga ik op deze ervaring verder. Nu gewoon met het dictee. Ik geef bij elk woord een opdracht voor een bepaald lettertype. Ik merk tijdens deze les dat de kinderen met veel meer aandacht dan anders luisteren en werken. Ze zijn zelf ook benieuwd met welk lettertype ze het volgende woord moeten schrijven. Ik merk ook dat de kinderen enthousiaster zijn dan anders bij een dictee. Er worden veel minder fouten gemaakt.'

Zie ook: <https://www.youtube.com/watch?v=7cAUwOadIIA&feature=youtu.be>

²¹ Goethe.

²² Dat is kenmerkend voor de symptomatologische werkwijze.

²³ M. Februari (23.01.2018): *Dat jij ik bent, en niemand anders, wordt niet beloond*. NRC Handelsblad.

²⁴ A. de Vries & T. Schiphorst (2013): *GOH! Onbegrepen gedrag, bron van creativiteit*. Academie voor erarend leren, Arnhem; A. de Vries, red. (2014): *Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten*. www.academievoorervarendleren.nl

Ieder kind heeft een eigen, individuele handelingsimpuls. Op school wordt dat ook wel leerstijl genoemd. Daar zijn er dus duizenden van. Wanneer aangesloten wordt bij de handelingsimpuls van dat individuele kind, dan is de wereld voor dat kind toegankelijk. Wanneer dat niet gebeurt, dan blijft dat kind in zijn eigen wereld en dat kan botsen met de wereld van anderen. Zoals in dit voorbeeld van de spellingles. Allerlei spellingprogramma's en – trucs zijn ingezet, maar die wereld bleef voor het meisje vreemd. Op het moment dat aangesloten wordt bij haar drive van willen tekenen, kan ze opeens foutloos schrijven.

Voor de leerkracht is deze ervaring aanleiding om de leerprogramma's voor spelling in de les los te laten en elke spellingsles af te stemmen op de handelingsimpuls van telkens een ander kind. Elke les is daarmee anders. Zij is en blijft enthousiast voor de spellingles en ook dat werkt naar de kinderen toe door. In dit voorbeeld gaat de leerkracht er vanuit dat de leerling initiatief toont en al iets aan het proberen is, en dat de schrijffouten van het meisje dus om een creatieve inzet van haar als juf vragen. Zij wijst haar gedrag niet af, beweegt met het meisje mee, sluit aan - en tegelijkertijd houdt zij vast aan haar eigen plan: het aanleren van spelling.

Aansluiten bij de handelingsimpuls

Door aan te sluiten bij zijn / haar handelingsimpuls voelt het kind zich gezien en gekend. Voor het welbevinden van het kind is dat aansluiten van wezenlijk belang. In die momenten van aansluiten doet het kind een positieve ervaring op met zijn / haar handelingsimpuls. Het kind verbindt zich met de situatie en dat is de basis voor elke ontwikkelingsstap. Wanneer er niet wordt aangesloten, dan zoekt de handelingsimpuls linksom of rechtsom toch een (uit-)weg en komt er dan vaak als ongepast en storend uit.

Wat betekent dit inlevend waarnemen voor de pedagogisch medewerker?

Zonder persé een handelingsimpuls te benoemen werkt het al door naast het kind te gaan staan in plaats van er tegenover. Voorts kun je innerlijk of eventueel ook uiterlijk meedoen. En in dit meedoen de beweging en actie van het kind positief waarderen, bijvoorbeeld met de vraag: 'In welk beroep is deze handeling passend?'

Een vorm, waarin de handelingsimpuls ruimte krijgt om te verschijnen is de volgende:

Waarnemingslijst / SLO-doelen en verslag

Gesprek met ouders over hun kind

Tijdens het halfjaarlijkse gesprek vullen de pedagogisch medewerkers en de ouders een waarnemingslijst in. Dit duurt circa vijf minuten. Vervolgens worden de waarnemingen uitgewisseld. Wanneer de één of de ander vragen heeft, worden die besproken. Ieder is expert en heeft een eigen inbreng in het geheel.

Aandachtspunten zijn hoe het kind speelt, beweegt, spreekt, eet, slaapt/rust en hoe het met de zindelijkheid gesteld is. Aangevuld met waarnemingen over het dagelijks binnenkomen op en vertrekken van de groep en indien aan de orde het gebruik van medicijnen of andere specifieke gewoontes. Het gaat niet om een uitputtende beschrijving, maar om de beschrijving van opvallende zaken, om de afwijkingen. Bij alles wordt het kind in interactie beschreven en niet het kind alleen op zich. Waar mogelijk worden enthousiaste momenten in de interactie naar voren gehaald. Dat zijn momenten waarop aangesloten wordt bij het kind en dus de kracht van zijn / haar handelingsimpuls verschijnt.

Deze waarnemingslijsten sluiten aan bij het omvattende, aan praktische, dagelijkse handelin-

gen gekoppelde en niet programma-gestuurde, aanbod.

R. (geb. 2013)

Spelen

R. sjouwt met de grote blokken. Hij brengt de blokken van de ene naar de andere plek. Hij trekt zijn eigen plan daarin en ook een duidelijk doel wat hij met het werken wil doen. Hij is een jongen die tijdens het spelen een echte werkmans is. Wanneer juffie een klus aan het doen is, zoals vegen of de was ophangen, dan werkt R. ijverig mee.

Eten

R. zit bij het eten recht op zijn stoel. Hij eet zijn brood en drinkt zijn sap en is stil. Wanneer hij nog een boterham wil, dan kan hij dat goed zeggen en hij weet goed te vertellen wat hij op zijn boterham wil. Hij is aan tafel een voorbeeld van een gezonde eter die de gewoontes kent.

Rusten

Tijdens het rusten, tussen de middag, rust hij in een roze huisje. Dit is afgeschermd met een roze doek. Hij heeft hier zijn eigen plek. Hij heeft dan wat speelgoed om zelf mee te spelen. Hij speelt scènes van thuis na en van het spel van de ochtend. Hij kan goed in het roze huis zijn en wanneer juffie zegt dat hij te hard praat reageert hij direct door zachter te gaan praten.

Spreken

Bij het ophalen, aan het eind van de dag, door papa of mama wil R. alles vertellen. Alle indrukken, ervaringen en belevingen wil hij kwijt. Hij lijkt dan niet uit zijn woorden te kunnen komen.

Dat was ook zo tijdens het verschonen, toen hij nog een luier droeg (februari 2017). Hij ligt dan op het aankleedkussen en kletst veel. Het is niet altijd verstaanbaar wat hij zegt. Juffie herhaalt dat wat ze denkt te verstaan en vult aan. R. reageert enthousiast of laat duidelijk merken wanneer juffie er naast zit.

Reflectie

Met het teveel tegelijk willen zeggen, en dan niet uit zijn woorden kunnen komen, lijkt het alsof R. niet de bij zijn leeftijd passende spreekvaardigheid heeft. In andere situaties, met éénduidige acties, kan hij wel heel goed uit zijn woorden komen. Dus wij leren hem te kletsen. Wij oefenen het kletsen met hem, waarbij je van de hak op de tak hoort te springen.

Voor het overdrachtsverslag aan een school wordt uit deze lijsten een selectie gemaakt van voor het kind sprekende momenten. Uit die momenten spreekt zijn ontdekkingsvreugde. Er wordt een inschatting gemaakt van de te verwachten leervaardigheden in relatie tot de verwachte leeromgeving. Bijvoorbeeld:

Daarnaast wordt er bij de overgang naar de basisschool een overdrachtsformulier gehanteerd. In het werkplan staat beschreven welk formulier op het betreffende KDV gebruikt wordt en op welke momenten. In bijvoorbeeld het Arnheems Overdracht Formulier zijn de SLO-doelen verwerkt.

Door Riksen-Walraven verwoord

In de wetgeving staat als tweede doel geformuleerd:

‘Kinderen worden spelenderwijs uitgedaagd in het ontwikkelen van hun motorische vaardigheden, cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en creatieve vaardigheden, teneinde kinderen in staat te stellen steeds zelfstandiger te functioneren in een veranderende omgeving.’

Alle vaardigheden uit dit tweede doel, in zoverre ze bij de ontwikkelingsfase passen, komen in het observatie-instrument vanzelf aan de orde.

10. Lerende werkomgeving / feedback in de situatie

1	2	3	4
---	---	---	---

Doelen Riksen-Walraven

Het verzorgen en borgen van de kwaliteiten, die in de voorafgaande hoofdstukken aan de orde zijn geweest, is opnieuw een levend geheel. Het vindt plaats in werkplaatsbijeenkomsten en collegiaal op de werkvloer.

Lerende werkomgeving

Eens in de drie weken komen de pedagogisch medewerkers en leidinggevende(n) bij elkaar tijdens zogenaamde werkplaats-bijeenkomsten. In de werkplaats worden cases besproken en vindt reflectie op het eigen en op elkaars handelen plaats, steeds op eigen vraag of verzoek. Er wordt ook gewerkt aan het zingen, het gebruik van de stem en het spel. Kortom de werkplaats is een plek voor onderzoek in eigen werk, voor ervarend leren door de pedagogisch medewerkers. Het is een ruimte en gelegenheid om gezamenlijk ieders vakmanschap als pedagogisch medewerker te versterken.

Er worden dezelfde werkwijzen gehanteerd als in dit beleidsplan.

Feedback in de situatie

Op de werkplaatsen worden visie en beleid, gebaseerd op ervaringen uit de praktijk, met elkaar gedeeld. Vanuit deze basis vragen medewerkers hulp aan een collega of geven pedagogisch medewerkers elkaar tijdens het werk aanwijzingen of nemen het even over van een collega en doen iets voor. Na afloop wordt op zulke momenten met elkaar gereflecteerd. Zo ondersteunen de pedagogisch medewerkers elkaar in het realiseren van het beleid.

Algemeen verwoord

De Bakermat vertrekt vanuit de principes, uitgangspunten en ideeën van de Lerende organisatie, zoals die in het pedagogisch curriculum worden besproken (blz. 93-94)²⁵:

“Kinderopvangorganisaties die het curriculum omarmen, zullen ook tijd en ruimte moeten reserveren om de implementatie mogelijk te maken. Invoering van het pedagogisch curriculum is niet van de ene op de andere dag geregeld. Het neemt al snel een half tot heel jaar in beslag.”

“Probeer een flitsende start te maken. Neem aan het begin kleine stapjes die als succesvol worden ervaren. Geef aandacht aan successen. Benader het curriculum niet als een zware theoretische kwestie, maar behandel het laagdrempelig en praktisch met vrolijk- speelse toepassingswijzen, die appelleren aan de alledaagse werkzaamheden van beroepskrachten op de groep.”

“Organisaties doen er verstandig aan het curriculum niet van bovenaf op te leggen. Kies niet voor een top-downbenadering. Geef het liever samen met de praktijk van onderop vorm, bottom-up. Als het goed is, geeft de inhoudelijke vormgeving van het curriculum in beleid en praktijk verbinding, biedt het verbreding en verdieping in het pedagogisch werk en sluit het aan bij de reguliere werkwijze op de groep.”

²⁵ R. Fukkink (red.) (2017): *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. BKK, Utrecht.

11. Reflectie, conclusie en perspectief

In dit beleidsplan is het beleid bottom-up beschreven. Dat wil zeggen dat het beleid niet is bedacht, maar is afgelezen aan de bestaande werkelijkheid. Het beleid is op sommige momenten al gerealiseerd. In het heden liggen dus de kiemen voor de toekomst al besloten. Met dit document wordt het beleid mededeelbaar en overdraagbaar gemaakt. Dit document stimuleert om binnen de organisatie de uitvoering van het beleid te verbreden en te verdiepen. Het schrijven van dit beleidsplan is dan ook een laatste stap in een bewustwordings- en ontwikkelingsproces van de afgelopen drie, vier jaar. Een proces dat verzorgd werd in werkplaatsbijeenkomsten, elke drie, vier weken, in wekelijks teamoverleg en in dagelijkse collegiale reflectie en overdracht. Het is tevens een piketpaaltje in een voortgaand bewustwordings- en ontwikkelingsproces, zoals dat in het volgende hoofdstuk is aangeduid.

Hoe wordt er doorgaans met beleidsplannen omgesprongen? Die roepen vragen op als: Hoe krijgen we dit geïmplementeerd? Hoe krijgen we de medewerkers hier enthousiast voor? Hoe zorgen we ervoor dat het niet in de kast verdwijnt?

Dit beleidsplan laat zien dat het mogelijk is om de werkwijze om te draaien en niet de toekomst te willen bedenken, maar te zien waar de toekomst al gerealiseerd is. En vervolgens zo die kiemen te doordenken dat er beleid geformuleerd kan worden.

Als derde willen we aantonen dat pedagogische medewerkers in staat zijn vanuit hun eigen betrokkenheid en innerlijke vaardigheid VVE waardig te werken.

De pedagogische medewerkers zijn verbonden met hun taak, met de kinderen, met zichzelf. Deze verbondenheid wordt ondersteunt en gestimuleerd met ervarend leren. Juist die verbondenheid bewerkstelligt een stimulerende leefomgeving waarin het jonge kind in zijn ontdekkingsvreugde kan zijn.

In het ervarend leren kijken we naar:

- de ideeën en uitgangspunten die de mensen hebben,
- wat de pedagogisch medewerkers doen en wat de kinderen doen,
- hoe ze daarin verbonden zijn en
- hoe de pedagogisch medewerkers zichzelf waarnemen.

Als we die vier elementen aandacht geven ontstaat vanzelf bewustwording en ontwikkeling.

Zoals in het voorbeeld ‘opruimen’ in hoofdstuk 3 (aansluiten) beschrijven de pedagogische medewerkers hoe zij bij het opruimen in met meedoen en het zingen ‘erin zijn’ en zo aansluiten bij de belevingswereld, bij de ontdekkingsvreugde van het kind. Zij bieden daarmee tegelijkertijd het kind de mogelijkheid ergens ‘in te zijn’, mee te doen en aan te sluiten bij wat dan aan de orde is.

Met het bespreken van zo’n voorbeeld wordt er geleerd: het begrip ‘aansluiten’ wordt verbonden met de dagelijkse ervaring. Tegelijkertijd is zo’n zelf meegedacht begrip weer aanleiding om de eigen ervaring uit te breiden en ook op andere momenten en in andere situaties te zoeken naar hoe aan te sluiten bij dit kind.

Pedagogisch medewerkers hebben dus niet als leerdoel om te leren aansluiten. Nee, die vaardigheid is er al. In het herkennen van die eigen vaardigheid en het beleven en bewustzijn dat juist die vaardigheid aan de orde is, wordt die vaardigheid verder verdiept en uitgebreid. In de samenwerking met collega’s leeft vreugde en verwondering.

Een pedagogische medewerker benoemt het karakter van dit leerproces als ‘rebels en intu-

itief'. De gebruikelijke wijze om met leerdoelen te werken is top-down: zowel vanuit een hiërarchische organisatie- en leerstructuur, alsook vanuit het hoofd naar de handen, het handelen. 'Rebels en intuïtief' betekent dat pedagogisch medewerkers dat deel in zichzelf aanspreken van waaruit ze zelf sturen. Dat vraagt een dienende wijze van leidinggeven. Het betekent ook dat pedagogisch medewerkers niet getraind worden in het uitvoeren van VVE-programma's, maar gecoacht worden op de werkvloer. Het zijn de technieken van het ervaren leren die hen daarbij ondersteunen, waardoor zij telkens meer en beter 'aansluiten'. De pedagogische medewerkers leren zingen en spelen mét de kinderen, in plaats van dat ze leren hen te overhoren.

Voor de overheid betekent deze benaderingswijze meer een vertrouwen op een actief begeleid en vormgegeven proces, dan in het beheersen van standaarden. Daarmee komen we weer uit bij het begin van dit document, waar de overheid juist die inspanningsverplichting onderstreept.

In de idealen leeft de toekomstgerichtheid die mensen hebben. In protocollen leeft alleen het verleden. Met deze bottom-up werkwijze ontstaat het beleid vanuit het zien van de verbondenheid van de medewerkers met hun taken. Dat stimuleert en inspireert. Met de publicatie van dit beleidsplan willen we ook anderen uitnodigen en aansporen een zelfde weg te gaan.

12. Projectbeschrijving 2018-2019

Dit beleidsplan is het vertrekpunt voor een traject in 2018 en 2019.

Voor:

- pedagogisch medewerkers
- leidinggevend
- ouders
- anderen, die betrokken zijn bij de kinderopvang; bijvoorbeeld vanuit de GGD.

Er wordt eigen ervaring onderzocht en kritisch in verbinding gebracht met dit document en met de eisen die vanuit een VVE-kwalificatie gesteld worden. Ervaringen worden gedocumenteerd. De zo ontstane verdieping leidt tot actieve betrokkenheid van allen bij het tot stand brengen van kwaliteit in de kinderopvang. De neerslag daarvan verschijnt in een verbeterd nieuw beleidsplan, waarin ook de veelkleurigheid naar voren komt hoe de in dit document verwoordde principes kunnen verschijnen.

Met dit vervolgtraject wordt, al doende, een curriculum voor de opleiding van pedagogisch medewerkers in deze werkwijze ontwikkeld.

Effecten worden in dit traject m.b.v. interviews en een audit gemeten.

Tevens worden in dit traject de relevante financiële kaders en perspectieven voor het functioneren van een kwalitatief hoogstaande kinderopvang in kaart gebracht.

Het document wordt openbaar gemaakt en zo aan anderen ter beschikking gesteld.