



Annerieke Boland

NIET LEREN ZONDER SPELEN

Jonge kinderen leren wanneer ze spelen. Ze ontwikkelen zich daarbij in de volle breedte. In onderwijs aan peuters en kleuters moet de beroepskracht zich dan ook vooral richten op het spel. In veel peuter- en kleutergroepen wordt echter ten onrechte een onderscheid gemaakt tussen spelen en leren. We moeten ons daarom herbezinnen op het onderwijs en de zorg aan kinderen tot acht jaar.

Er zijn grote maatschappelijke veranderingen gaande in het beleid rond onderwijs en zorg aan het jonge kind. Het is bekend dat de kwaliteit van onderwijs aan jonge kinderen gevolgen heeft voor hun lange-termijnontwikkeling, maar in het beleid op jonge-kindonderwijs zijn de specifieke kenmerken en behoeften van jonge kinderen nauwelijks leidraad. De laatste decennia is onderwijsbeleid eenzijdig gericht geweest op cognitieve vaardigheden, en dan met name op lezen, schrijven en rekenen.

Daarnaast is er in de praktijk sinds de invoering van het basisonderwijs steeds minder oog gekomen voor een specifieke benadering van jonge kinderen. De bewegingen waren vooral top-down: onderwijs in hogere leerjaren werd leidend voor het onderwijs in de vroegste leerjaren. Ook op pabo's is te weinig aandacht geweest voor het werken met jonge kinderen. Zo is in het veld veel kennis verloren gegaan.

Beide bewegingen hebben in de praktijk geleid tot verschooning: het inzetten van werkvormen die niet afgestemd zijn op de ontwikkelingsmogelijkheden van peuters en kleuters. Denk bijvoorbeeld aan werkbladen, taal- en rekenlesjes in de grote kring en toetsen. Kinderen leren in die context vooral nadoen wat de juf of meester voordoet.

BEDOELINGEN VAN ONDERWIJS

Wanneer we het onderwijs aan jonge kinderen opnieuw bezien, moet het vertrekpunt allereerst het jonge kind zelf zijn. Een aanknopingspunt biedt de filosofie die Hannah Arendt al in de jaren '50 ontwikkelde over het kind. Een kind is een nieuw mens in de menselijke, sociaal-culturele wereld die er al was, voordat het kind werd geboren. Maar een kind is ook een mens in wording, onderscheiden van andere mensen, en tevens een gelijke, een mens onder mensen.

Hoe raken deze twee kwaliteiten van het kind aan de vraag naar de bedoeling van onderwijs aan jonge kinderen? Als nieuwkomer in de sociaal-culturele wereld heeft het kind een volwassene nodig die de nog onbekende wereld laat zien, een volwassene die het kind geleidelijk introduceert in de sociaal-culturele wereld. Het gaat erom dat kinderen zich de sociaal-culturele wereld eigen maken, eraan deelnemen om uiteindelijk zonder begeleiding van volwassenen die wereld te kunnen voortzetten.

Het kind als mens in wording heeft de volwassene nodig die veiligheid en beschutting biedt aan de ontwikkeling van uniciteit. Een kind kan alleen zijn unieke zelf zijn in

een wereld waarin alle kinderen uniek mogen zijn. Pluraliteit is dus een voorwaarde voor uniciteit. Het kind heeft er behoefte aan verwelkomd te worden door de volwassene in alle openheid, zonder vooraf gestelde verwachtingen van hoe het zou moeten zijn.

Naast Hannah Arendt biedt ook onderwijspedagoog Gert Biesta aanknopingspunten voor de vraag naar de bedoelingen van onderwijs. Biesta heeft in 2011 een denkkader opgesteld voor de vraag wat goed onderwijs is. Hij onderscheidt daarin drie functies of dimensies van onderwijs.

Kwalificatie. Het zodanig toerusten van kinderen dat ze in de toekomst een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij, zowel in beroep als sociaal-maatschappelijk. **Socialisatie.** Het inleiden van kinderen in de bestaande cultuur door overdracht van conventies, waarden en normen, en door kinderen deel te leren nemen aan bestaande ordes en culturele praktijken. **Subjectwording (persoonsvorming).** De ontwikkeling van een zekere onafhankelijkheid van bestaande ordes en structuren, een zekere autonomie in denken en handelen, om een manier van zijn waarin het kind in zijn uniciteit kan bestaan.

De eerste twee functies sluiten goed aan bij Arendts visie op het kind als nieuwkomer, het introduceren van kinderen in de nog onbekende wereld. Biesta gebruikt hiervoor het begrip scholing. De derde functie, subjectvorming, is gericht op het unieke van het kind, op wat Arendt de menswording van het kind noemt.

KINDEREN NIET MAAKBAAR

Wanneer in onderwijs alle drie de functies expliciet aandacht krijgen, kunnen we volgens Biesta spreken van vorming. De laatste decennia ligt echter de nadruk van onderwijs bijna overwegend op de functie van kwalificatie. Vaardigheden die meetbaar zijn via een toets zijn centraal komen te staan, zoals technisch lezen, woordenschat, spelling en rekenen. De overheid spreekt hierbij van basisvaardigheden. Doorlopende leerlijnen, referentieniveaus en toetsplannen suggereren het bestaan van efficiënte leerprocessen.

Hier ligt een aanname onder van maakbare kinderen die klassikaal op hetzelfde moment dezelfde ontwikkeling doormaken, hooguit verschillend van elkaar in de hoeveelheid instructie die ze nodig hebben. Toetsscores van kinderen worden beschouwd als 'opbrengsten' van de school en zijn eenzijdig als maat

voor kwaliteit gaan gelden. In het onderwijs aan jonge kinderen krijgt deze aanpak een ongewenste lading. Kinderen zouden niet rijp zijn om naar een volgende groep te gaan. Ze hebben achterstanden en moeten worden bijgespijkerd.

Ook het onderwijs aan jonge kinderen heeft doelen nodig, maar het is zaak daar ontspannen mee om te gaan, zodat er ruimte is voor individuele variatie en tempoverschillen. Het is immers niet de bedoeling dat kinderen zich aanpassen aan de onderwijsseisen; onderwijs past zich aan aan de onderwijsbehoefte van jonge kinderen. Dat vraagt om aan te sluiten bij de manier van leren van jonge kinderen, om recht te doen aan de drie bovengenoemde functies van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectwording.

Jonge kinderen leren door concrete ervaringen op te doen. Daardoor bouwen ze intuïtieve kennis op van scripts en patronen. Ze worden daarbij ondersteund door met de volwassene op hun ervaringen te reflecteren. Zo krijgen jonge kinderen een steeds bewustere kennis over de relatie tussen hun handelen en de effecten daarvan en zijn ze ook steeds beter in staat om mentale representaties te maken van situaties en om problemen op te lossen. Wanneer we willen dat kinderen nieuwe vaardigheden leren op school, zijn concrete ervaringen onmisbaar: het ontdekken van materialen en levensecht spelen staan centraal. De leerkracht of pedagogisch medewerker gebruikt daarvoor steeds de mogelijkheden van de taal als middel voor sociale verbinding en om in de interactie gezamenlijke gebeurtenissen te construeren.

De professional is daarbij een belangrijke meerwetende partner, die met kinderen samen tot een inhoudelijk referentiekader komt, een 'verhaal' dat betekenisvol voor kinderen is, zoals bestaande sociaal-culturele praktijken en fantasiewerelden. De professional ontwerpt binnen dit inhoudelijk referentiekader een rijk aanbod van activiteiten waarin kinderen initiatief kunnen nemen tot handelen en de effecten daarvan kunnen ervaren. Daarbij is niet te voorspellen wat kinderen er precies van zullen leren en op welke termijn. Bij jonge kinderen past geen lijst van leerdoelen en geen resultaatsverplichting.

DE ROL VAN SPELEN

Kinderen zijn uit zichzelf gemotiveerd om te spelen. Spelen is een leidende activiteit voor peuters en kleuters, het is de activiteit met het hoogste ontwikkelingspotentieel. Toch is er in het onderwijs geen duidelijk beeld van de mechanismen van het leren in het spel en de plek die spelen kan hebben in het onderwijs. Leerkrachten van

jonge kinderen maken vaak een onderscheid tussen activiteiten om van te leren en speelactiviteiten.

Zoals Van Oers in 2011 al aangeeft is deze benadering riskant, omdat het spel onvoldoende gewaardeerd wordt als activiteit waarin kinderen zich in de breedte ontwikkelen, ook cognitief. 'Leren' prioriteit geven boven 'spelen' werkt verschooning in de hand. Spelen, de meest wezenlijke bezigheid van kinderen, verdient een centrale plek in het onderwijs, maar dit kan alleen als we voor ogen hebben hoe spel als voertuig kan dienen om de bedoelingen van het onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectvorming) dichterbij te brengen.

In de speltheorie van Van Oers is spelen geen op zichzelf staande bezigheid. Spelen is altijd verbonden met de sociale cultuur waarin kinderen opgroeien. Zij handelen met voorwerpen uit de eigen omgeving en imiteren wat ze in de volwassen wereld zien gebeuren in de sociale interactie en culturele praktijken. Spel kenmerkt zich ten eerste door een hoge mate van betrokkenheid bij de activiteit. Dat houdt in dat kinderen concentratie en intense geboeidheid voor de activiteit laten zien. Kinderen bevinden zich in spel op de grens van hun kunnen, voelen zich uitgedaagd, maar nog net competent. Ten tweede kenmerkt spel zich door 'regels' die kinderen zelf afleiden uit wat ze meemaken in de wereld om hen heen. Wat doen of zeggen volwassenen in bepaalde situaties? Hoe ziet iets eruit? Hoe ga je om met voorwerpen of materialen? Ten slotte kenmerkt spel zich door de vrijheid die kinderen hebben in de precieze invulling van hun spel en in de uitvoering van de regels.

We kunnen deze speltheorie verbinden aan de visie van Hannah Arendt op onderwijs en de school. Het nieuwe kind in de wereld kan nog niet deelnemen aan de activiteiten van volwassenen en eigent zich die activiteiten toe door aspecten ervan als spel uit te voeren. Het kind groeit de bestaande wereld in, door die wereld te spelen in een veilige, beschutte context. Die beschermde wereld is essentieel voor de ontwikkelingswaarde van het spel. Het spelformat creëert een context om veilig te experimenteren met gedragingen, met sociale interactie. Kinderen ervaren zo hun eigen uniciteit. In spel worden kinderen zich van steeds meer regels bewust en krijgen ze betekenis en waarde voor hen. Door herhaling leren kinderen in hun spel handelingen beheersen en de effecten van hun handelingen te kennen en te voorspellen. Spelen biedt zo de mogelijkheid tot leren.



DE ROL VAN DE LEERKRACHT

Leerkrachten kunnen doelgerichte leerprocessen in gang zetten in de betekenisvolle context van het spel. Zij ondersteunen door impliciete regelmatigheden expliciet te maken. Ook kunnen nieuwe regels worden ingebracht, wanneer dit betekenisvol is voor kinderen vanuit het spel dat ze spelen, als respons op de behoeften van kinderen aan ondersteuning in het spel.

Het hangt af van de kwaliteiten van leerkrachten en pedagogisch medewerkers of die leermogelijkheden ook werkelijk ontstaan. Dit vraagt van hen een andere omgang met spel. Het moet niet meer worden gezien als tijd om te ontspannen en tijd voor de kinderen zelf, maar spel moet serieus genomen worden als motor van de ontwikkeling. Dit staat haaks op de sterke neiging in Nederland om het spel van kinderen ongemoeid te laten. In kindercentra zijn pedagogisch medewerkers 1,7 procent van de tijd betrokken bij doen-alsofspel, in kleutergroepen is dit 5%. Ook in het vroegere KLOS-onderwijs werd leerkrachten niet geleerd om met kinderen mee te spelen.

Spel uitsluitend overlaten aan kinderen roept een onnatuurlijke scheiding op tussen kinderen en volwassenen. Ze ontmoeten elkaar niet, handelen niet samen. Daarnaast is een kinderwereld zonder volwassenen geen veilige context voor subjectvorming. Onder kinderen geldt het recht van de sterkste: daarin is pluraliteit niet geborgd, en daarmee loopt ook de ervaring van uniciteit gevaar.

Behalve voor subjectwording, is de volwassene ook een onmisbaar persoon voor socialisatie en kwalificatie, een bemiddelaar tussen kind en wereld, de regels van de wereld en de regels in het spel. Het is daarbij belangrijk dat de inbreng van de volwassene de betrokkenheid van kinderen niet verstoort of de vrijheidsgraden inperkt. Anders is er geen sprake meer van spelen. Daarvoor is het van het grootste belang dat de professional aansluit bij de betekenissen van kinderen zelf. Een leerkracht die te zeer gedreven is om eigen doelen te bewerkstelligen, kan rekenen op verlies van betrokkenheid, op vervreemding bij het kind. De professional zal altijd moeten starten bij het tot stand brengen van intersubjectiviteit: verbondenheid op affectief en mentaal niveau. De professional scheidt een wij-gevoel, een veilige sfeer van samen zijn, van vertrouwen. En de professional richt zijn aandacht op hetzelfde als waar de aandacht van de kinderen naar uit gaat, verbindt zich met de motieven die bij kinderen ontstaan in het spel. Vanuit verbondenheid in het spel, kan de volwassene kinderen in aanraking brengen met wat voor hen nog nieuw en onbekend is. De volwassene introduceert in het spel van nu wat nog toekomst is voor het kind. Kinderen pakken die impulsen op vanuit verbondenheid ontstaan er nieuwe interpretaties van de wereld, de noodzakelijke vernieuwing van de wereld. De jongsten van onze maatschappij verdienen een benadering die hen voedt in hun ontdekkingstocht van de wereld, en die hen ondersteunt in hun menswording. Een benadering die wortelt in verbinding.

ANNERIEKE BOLAND

Annerieke Boland is lector Jonge Kind aan Hogeschool iPabo in Amsterdam / Alkmaar. Dit artikel is een samenvatting van haar lectorale rede op 7 januari 2015 en verscheen eerder in BBMP, maart 2015. De hele rede is te vinden via www.ipabo.nl. Annerieke Boland studeerde Nederlands en Algemene taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam en promoveerde in 2006 op een proefschrift over spontane taalverwerving van jonge kinderen tussen 1,5 en 7 jaar. Zij werkt sinds 2005 aan Hogeschool iPabo.