



Cultuur+Educatie

Het jonge kind

61

jaargang 21 | 2022

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur
op school en in de vrije tijd

61

jaargang 21 | 2022

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Kunstenaars in de peutergroep**
Annemiek Veen & Folkert Haanstra
- 28 **'Ik maak een kompas dat altijd bij je is!'**
Verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen
Hanneke Saaltink, Barend van Heusden, Marijn van Dijk &
Annerieke Boland
- 48 **Babelut: muzikale ontmoeting tussen ouder en baby**
Hans van Regenmortel
- 66 **Een intieme dansvoorstelling voor de allerkleinsten**
Alexandra Loembé
- 76 **De dag dat ik een steen proefde: de dialoog tussen
kunstenaar en kind**
Jasmin Hasler
- 91 **Katharina schildert aan de ezel**
Marjan Alemzadeh & Bettina Uhlig

Redactioneel

Met de komst van Integrale Kind Centra (IKC) is de aandacht voor het jonge kind groeiende. Zo'n centrum biedt onderwijs, opvang en welzijnsactiviteiten (inclusief kunsteducatie) integraal aan. IKC's kunnen als vliegwiel voor kansengelijkheid werken, doordat hier alle kinderen dezelfde kansen krijgen om hun talenten te ontwikkelen. Hierbij is er bijzondere aandacht voor de allerjongsten (van 0 tot 6 jaar). Sommige IKC's geven cultuureducatie een centrale plek en werken hierbij samen met culturele instellingen, kunstenaars en kunsteducatoren. Juist kinderen met een taalachterstand ontdekken door de kunsten dat er meer talen zijn om je uit te drukken.

Vanuit het kunstvakonderwijs is er lange tijd relatief weinig aandacht voor jonge kinderen geweest, omdat kunstvakdocenten vooral in het voortgezet onderwijs werken. Maar ook hier zien we een groeiende belangstelling – onder meer in combinatietrajecten van pabo en kunstvakonderwijs – voor de specifieke artistieke en kunstpedagogische expertise die nodig is voor het werken met zeer jonge kinderen. Het is dus tijd voor een themanummer van *Cultuur+Educatie* over onderzoek naar de kunstzinnige beleving van en het kunstpedagogische handelen met jonge kinderen (0-6 jaar).

Jonge kinderen ervaren de wereld op een sterk zintuigelijke manier als een geheel. Er is (nog) geen scheiding tussen verschillende zintuigen en disciplines. Perceptie en actie zijn nauw verbonden; cultuurparticipatie en -educatie gaan hand in hand. Daarom biedt dit themanummer een breed perspectief op cultuureducatie met en voor jonge kinderen. Niet alleen onderzoek, maar ook praktijkervaringen van kunstenaars en kunstdocenten met het werken met de allerjongsten komen aan bod.

Het nummer start met een artikel over al afgerond onderzoek. In 2020 presenteerde het Kohnstamm Instituut een onderzoek dat bedoeld was als kwaliteitsimpuls voor de voor- en voegschoolse educatie (vve). Het beschreef de effecten van innovatieve activiteiten met jonge kinderen in vijf gemeenten. Den Haag bood peutergroepen zeven kunstontmoetingen vanuit alle disciplines aan en Folkert Haanstra en Annemiek Veen interviewden hierbij betrokken pedagogisch medewerkers en kunstenaars. In hun artikel doen ze verslag van de verwachte en gerealiseerde effecten op peuters en pedagogisch medewerkers. De open, improviserende en interactieve werkwijze van de kunstenaars gaf sommige medewerkers een nieuw perspectief op hun eigen handelen.

De betekenis van cultuureducatie, en dan specifiek van verbeelding, op de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen is thema van een lopend promotieonderzoek van Hanneke Saaltink. In een artikel, gebaseerd op een literatuurstudie, beschrijft ze samen met Barend van Heusden, Marijn van Dijk en Annerieke Boland de rol die verbeelding in de ontwikkeling van het

denken van jonge kinderen speelt. Sommigen zien verbeelding als de motor voor die ontwikkeling. Saaltink en collega's constateren dat niet alle onderwijsbenaderingen voldoende ruimte geven om verbeelding te exploreren. Ten slotte roepen ze op tot nader onderzoek over hoe de interactie tussen kind en professional een boost aan het verbeeldende denken kan geven.

De interactie tussen het jonge kind en de kunsteducatieve professional/kunstenaar staat centraal in de volgende vier artikelen. Hoe geven kunstenaars en kunstvakdocenten deze interactie vorm? Wat brengen zij in, wat is al aanwezig? Hoe zien zij hun rol in het werken met de allerjongsten, waarbij vaak ook ouders of verzorgers aanwezig zijn?

Het was lastig om onderzoek te vinden over het handelen van de kunsteducatieve professional in het werken met jonge kinderen. Ik ging daarom op zoek naar de praktijken zelf, die steeds talrijker worden. Kunstenaars en kunstvakdocenten zijn meestal niet opgeleid om met zeer jonge kinderen te werken. Ze hebben in de loop van de jaren hun eigen werkwijzen ontwikkeld. Hiernaar was ik nieuwsgierig en ik vroeg hen om kritisch naar de eigen praktijk te kijken en werkzame principes te benoemen. Wat nemen zij waar? Waarop baseren zij hun artistieke en kunsteducatieve ontwikkeling?

Het Vlaamse Musica Impulscentrum is sinds 2004 via het werkterrein Babelut artistiek en pedagogisch sterk betrokken bij de muzikale communicatie met de allerkleinsten. Babelut staat voor een sensitieve en artistieke interactie met kinderen tussen de 0-5 jaar en hun begeleiders. Artistiek coördinator Hans van Regenmortel beschrijft in zijn bijdrage het gedachtegoed van Babelut, dat sterk biologisch-evolutionair is geïnspireerd. Hij illustreert dit met talrijke praktijkvoorbeelden.

Jasmin Hasler maakt als artistiek leider met haar gezelschap *Deep Play* voorstellingen en kunstervaringen voor kinderen tussen 0-6 jaar, waarbij kind en kunstenaar samen de wereld ontdekken. *Deep Play* staat voor de verdieping in het zintuigelijke spel, vanuit theater, beeldende kunst en muziek. Hasler is maker en geen onderzoeker. Maar de vraag om de interactie met de kinderen te beschrijven en haar eigen handelen te analyseren, levert waardevolle informatie op voor een brede groep professionals.

Hetzelfde geldt voor het artikel van dansmaker en -docente Alexandra Loembé, waarin ze haar werkwijze als kunstenaar bij Kleintjekunst onder de loep neemt. Kleintjekunst biedt kinderen van 0-6 jaar de mogelijkheid kunst op een zintuigelijke en interactieve manier van dichtbij te ervaren. Loembé analyseert niet alleen de interactie tussen kunstenaar en kind, maar verkent ook de verschillen in het werken met baby's, peuters en kleuters.

Het laatste artikel, vanuit het buitenland, zoomt in op het kind zelf. In Duitsland is er veel aandacht voor het 'wahrnehmende Beobachten' als een procesgerichte methode voor het observeren en documenteren van de ontwikkeling van zeer jonge kinderen (frühkindliche Bildung). De eigen activiteit van het kind en zijn vermogen om zichzelf te ontwikkelen (Selbstbildung) staan hierbij voorop. Door geduldige observatie kunnen pedagogen en kunsteducatoren inzicht krijgen in de waarneming en het handelen van jonge kinderen en hoe erop in te spelen door ruimte, tijd en uitdaging te bieden.

Bettina Uhlig en Marjan Alemzadeh beschrijven het ontstaan van een schilderij en de specifieke wijze van schilderen van de 2-jarige Katharina. In hun stille open observatie nemen zij waar hoe een kind esthetisch uitdrukking geeft aan eerder die dag opgedane ervaringen in een bos. Deze observaties leiden tot didactische aanbevelingen voor (kunst)pedagogen om denk- en vormgevingsprocessen van kinderen te bevorderen.

Er zijn een aantal terugkerende thema's in dit nummer. Zo is er steeds sprake van een open, procesgerichte aanpak, waarin zintuigelijke, belichaamde waarnemingen een belangrijke spil vormen. In interactie en improvisatie worden nieuwe ervaringen opgedaan en gecommuniceerd. Dat gebeurt vaak non-verbaal of met inzet van andere, minder verbale talen. Vaak zijn ouders/verzorgers onderdeel van de kunstervaring. Er is dan niet alleen interactie tussen kind en kunstenaar, maar juist ook tussen kunstenaar en ouder om ruimte te geven in de interactie van ouder en kind.

Ik hoop dat dit themanummer, dat naast onderzoek ook praktijkbeschrijvingen geeft, een bijdrage kan leveren aan de discussie over en verder onderzoek naar waardevolle cultuureducatie en -participatie van de allerjongsten. Juist in tijden van groeiende armoede en kansongelijkheid is het zaak om al vroeg mogelijkheden te zien.

Gudrun Beckmann
Gasthoofdredacteur

Kunstenaars in de peutergroep

Annemiek Veen & Folkert Haanstra

Een van de onderdelen van het NRO-onderzoeksprogramma ‘innovatiecentra vve’ was een kunstproject op peuterspeelzalen. Annemiek Veen en Folkert Haanstra voerden het onderzoek uit en in dit artikel beschrijven ze de effecten op het gedrag en leren van kinderen én pedagogisch medewerkers. Daarbij gaan ze ook in op condities voor positieve opbrengsten.

De meeste kinderen bezoeken, voordat ze op 4-jarige leeftijd naar de basisschool gaan, een peuteropvang of kinderdagverblijf. Een deel van hen neemt daar deel aan voor- en vroegschoolse educatie (vve). Het vve-beleid beoogt zoveel mogelijk kinderen uit de doelgroep, bijvoorbeeld van laagopgeleide ouders, te bereiken met een ontwikkelingsstimulerende aanpak in peuter- en kleutergroepen om zo taal- en ontwikkelingsachterstanden te verminderen. Dat zou moeten leiden tot een verbeterd startniveau van leerlingen in groep 3 van de basisschool.

Gebleken is dat voorschoolse educatie bijdraagt aan vermindering van onderwijsachterstanden van kinderen uit laagopgeleide gezinnen en kinderen met een migratieachtergrond. Van belang voor betere leerprestaties en het welbevinden van deze kinderen blijkt vooral de aandacht voor taalactiviteiten, begeleiding van spel en hoge emotionele en educatieve proceskwaliteit (Leseman & Veen, 2022). Bij emotionele kwaliteit gaat het om een positieve sfeer in de groep, bijvoorbeeld plezier maken en een onderlinge positieve, affectieve band. Ook de mate waarin de pedagogisch medewerker sensitief en responsief reageert op kinderen en hun interesses en ideeën centraal stelt binnen het spel- en activiteiten aanbod zijn onderdeel van emotionele kwaliteit. Educatieve kwaliteit is het actief ondersteunen van de cognitieve en taalontwikkeling door taalrijke activiteiten die kinderen uitdagen om na te denken en verbanden te leggen en waarin ze door gerichte en specifieke feedback verder komen in hun ontwikkeling (Pianta et al., 2005; Howes et al., 2008). Herhaaldelijk is gebleken dat het pedagogisch handelen (met name de educatieve kwaliteit) in Nederlandse kinderopvangvoorzieningen (en kleutergroepen) voor verbetering vatbaar is (Leseman & Slot, 2013; Slot et al., 2019).

Dit was aanleiding voor het ministerie van OCW en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) om in 2017 het onderzoeksprogramma ‘innovatiecentra voor- en vroegschoolse educatie’ te starten. Doel was om een kwaliteitsimpuls te geven aan vve en de effecten daarvan te onderzoeken. De innovatiecentra vve zijn te beschouwen als proeftuinen, waarin vve-voorzieningen samen met de gemeente en onderzoekers gedurende drie jaar een innovatieve maatregel implementeren en onderzoeken. De onderzoekers gaan na of de innovatieve maatregelen daadwerkelijk leiden tot betere vve en welke factoren bepalend zijn voor de werkzaamheid van de innovatie.

Jong Beginnen in Den Haag

NRO selecteerde vijf gemeenten om met een zelfgekozen innovatieve activiteit deel te nemen aan dit programma. Die activiteiten zijn zeer verschillend, zoals de inzet van digitale prentenboeken, betere samenwerking tussen peuteropvang en basisschool, meer motivatie van pedagogisch medewerkers

om te professionaliseren en extra opvangtijd om de samenstelling van groepen stabiel te maken.

In Den Haag is gekozen voor de inzet van kunstenaars in de peutergroepen en meer specifiek voor het kunstproject Jong Beginnen (Veen et al., 2020b). Het initiatief tot dit project is genomen door '2turvenhoog'. Tijdens een jaarlijks festival presenteren kunstenaars op locatie in kinderdagverblijven voorstellingen en installaties aan de allerkleinste kinderen (0-6 jaar) en de mensen om hen heen. De oorsprong van het project ligt in Almere, maar Jong Beginnen is sinds 2015 ook actief in Den Haag (<https://2turvenhoog.nl/>). Het is daar een samenwerking tussen 2turvenhoog, de Haagse kinderopvangorganisatie Stichting JongLeren en het Laaktheater, een buurttheater in het Haagse stadsdeel Laak. In het project verzorgen kunstenaars uit verschillende disciplines (muziek, dans, beeldend en mime, of combinaties hiervan) improvisatievoorstellingen in peutergroepen en in het Laaktheater. Per projectjaar krijgt een peutergroep zeven kunstontmoetingen: vijf keer op de peutergroep en twee keer in het theater. Een kunstontmoeting duurt over het algemeen 45 minuten. De voorstellingen zijn gericht op meer emotionele betrokkenheid en participatie van de peuters. Ouders zien en ervaren wat kunst met hun kind doet en de verwachting is dat de pedagogisch medewerkers hun ervaringen met de open en procesgerichte aanpak van de kunstenaars zullen meenemen naar hun groepen.

Een voorbeeld van een kunstontmoeting in de groep is wat een beeldend kunstenaar een tekenperformance noemt. Ze gaat eerst zelf tekenen, waarmee ze de kinderen nieuwe mogelijkheden laat zien. Daarna gaan ook de kinderen tekenen, niet ieder apart op een eigen A4-vel, maar gezamenlijk op grote rollen papier. Het samen tekenen wordt zo ook een fysieke ervaring. Het is een ontmoeting via beeldtaal, maar ook met muziek: een trompettist 'speelt' de gemaakte tekeningen. Een ander voorbeeld is wat een kunstenaar beeldend theater noemt. Uitgangspunt vormen eenvoudige materialen, zoals draadjes, bakjes, snippers en lapjes, die uitnodigen tot kijken, ordenen, uitpakken, verzamelen, manipuleren en ophangen. Het gaat om samen onderzoeken en zintuigelijk ervaren.

Twee voorbeelden van voorstellingen uit het aanbod van 2turvenhoog zijn Wonderland en Schuimtuin. De aanbieders geven hiervan de volgende omschrijvingen (Veen et al., 2020b, p. 11 en 12):

'Wonderland is een improvisatievoorstelling waarbij de dansers en musici de kinderen uitnodigen om actief deel te nemen op het podium en mee te gaan op theatraal avontuur. Er wordt gewerkt met speciale improvisatietechnieken die spelenderwijs de nieuwsgierigheid en creativiteit van de kinderen prikkelen. Op deze manier, in de constellatie

tussen dansers, musici en publiek wordt er in het moment een voorstelling gemaakt die eerst vóór en vervolgens al snel mét het publiek wordt gespeeld. Een feest om naar te kijken en om deel van te zijn'.

En over Schuimtuin:

'Wat als je wereld van schuim is, zacht en veilig, vrolijk en kleurrijk, waarin alles mag en kan? Een zintuigelijke en speelse theateervoorstelling voor kinderen van 2 tot en met 6 jaar waarin verbeelding en fantasie alles tot leven brengen. Contact, humor en verrassing gaan hand in hand. De kinderen komen in een creatieve wereld waarin ze mogen meebewegen, spelen en bouwen. Op deze manier worden de kinderen en hun ouders/begeleiders op een spontane manier getuige én onderdeel van de theateervoorstelling.'

Vooronderzoek

Om zicht te krijgen op wat het project Jong Beginnen precies behelst, zijn interviews gehouden met zestien betrokkenen. Ook is een literatuurstudie uitgevoerd naar theorie en empirisch onderzoek over kunst, kunstenaars en jonge kinderen. Dit bevatte ook een evaluatieonderzoek van Jong Beginnen (2turvenhoog, 2015). Het vooronderzoek heeft geleid tot de opzet van het effectonderzoek. Het gehele onderzoek liep van 2017 tot en met 2020.

Interviews

Uit de interviews kwam naar voren dat de kunstenaars geen vaststaand aanbod hebben, maar dat improvisatie en inspelen op kinderen een belangrijke rol speelt. Een kunstenaar zegt:

'Ik heb geen formule: kinderen doen niet altijd wat je verwacht, je moet open staan voor het moment, erop inspelen, niet strak en rigide iets uitvoeren. Ik ben meer van het ervaren dan van het resultaat.'

Een andere kunstenaar zegt:

'Je gaat je eigen kunst niet doordrukken. Je moet niet willen dat een kind iets bepaalds doet. Maar wel is er in de activiteiten sprake van een verbinding met je eigen kunst. Ik laat ze niet meteen iets zelf doen, maar laat eerst iets zien, zodat je de kinderen nieuwe mogelijkheden aanreikt en nieuwe tools geeft.'

De artistiek directeur van 2turvenhoog zegt over de kunstenaars in relatie tot de kinderen onder meer:

'Jonge kinderen zijn een publiek dat geen regels kent. De kunstenaar moet niet bang zijn voor onvoorspelbare zaken. (...) [Maar] De kunstenaar moet niet bedenken wat het kind leuk vindt. Hij moet doen wat hij leuk vindt, pas dan kan hij iets overbrengen. Oftewel, de kunstenaar moet echt zichzelf zijn, anders werkt het niet. De kunstenaar biedt een verrijking van de omgeving als hij zijn eigen ding doet.'

2turvenhoog selecteert kunstenaars op basis van hun kunstaanbod en hun plan voor de kunstontmoeting. In het begin is er begeleiding, maar niet op het werken met kinderen. Zoals de artistiek directeur zegt: 'Het gaat juist om een spontane ontmoeting.'

Over de effecten op kinderen zegt de artistiek directeur:

'Concentratie, een tijd geboeid naar iets kijken. Anders waarnemen, andere mogelijkheden leren zien, eigen associaties stimuleren, andere manieren van communiceren aanreiken, niet verbaal. Ik denk wel dat één interventie blijvend effect kan hebben door het nieuwe en onverwachte.'

Een pedagogisch medewerker zegt over de reacties van kinderen:

'Sommige kinderen houden erg van dans en gaan direct meedoen, andere kinderen komen juist van hun plek als ze muziek mogen maken of als er attributen zijn die ze kunnen manipuleren. Het is belangrijk dat kinderen in aanraking komen met een breed scala aan kunst.'

Een andere pedagogisch medewerker:

'Er zijn altijd kinderen die drempelvrees houden. Dus voor sommige kinderen is vijf keer niet voldoende om over hun verlegenheid heen te komen en mee te gaan doen. Maar dit type kinderen kijkt wel en verwerkt het later. Ze hoeven niet per se mee te doen om ervan te genieten en er wat van op te pikken. (...) Ik weet dat het zoveel verrijking kan bieden aan het gevoelsleven, maar ook aan de manier waarop kinderen zich uiten. Dat is heel waardevol.'

Een coördinator Peuterleerplekken vindt dat kunstenaars iets bij kinderen teweegbrengen, wat leidsters niet lukt:

'Kunstenaars zijn in staat om kinderen lang betrokken te houden bij een activiteit, een kunstontmoeting, en dat geldt in het bijzonder voor verlegen en niet-Nederlandstalige kinderen.'

Over de effecten op pedagogisch medewerkers zegt de artistiek directeur van 2turvenhoog:

'De pedagogisch medewerkers gaan de kinderen na zo'n kunstontmoeting soms anders zien. Ze ontdekken bijvoorbeeld dat dat drukke kind wel stil kan zitten. Door de kunstontmoetingen ontwikkelen ze meer inzicht in hun handelen naar kinderen toe.'

Een kunstenaar zegt iets soortgelijks:

'Voor pedagogisch medewerkers is het een manier om kinderen te observeren in een heel andere situatie: ze zien soms ander gedrag, andere interacties dan ze van een kind gewend zijn.'

Een medewerker van het Laaktheater:

'Veel medewerkers waren in het begin sceptisch. Ze willen duidelijkheid, een kader en doelen. Het is moeilijk voor ze om los te laten. Maar de meesten zijn uiteindelijk enthousiast: zelf een beetje kind zijn, zintuigelijker bezig zijn.'

Een pedagogisch medewerker zegt er zelf dit over:

'We werken met vve-programma's en daarin komt muziek, kunst en bewegen niet zo sterk naar voren. Programma's zijn opgezet voor het verbeteren van de spraak-taalontwikkeling, ondersteuning van aanleren van het Nederlands, omgaan met tweetaligheid. Maar het stukje creativiteit wordt daarin niet gedekt. Als je het over brede ontwikkeling hebt, is dit echt aanvullend.'

Over de doorwerking in hun reguliere programma zijn de pedagogisch medewerkers terughoudend:

'We pikken ideeën op, maar het is ook weer niet zo dat we na een voorstelling daar nog dagen mee bezig zijn. Omdat je toch ook je eigen ritme hebt, activiteiten die je al gepland had, je thema. En het sluit meestal toch niet aan.'

Een ander zegt hoe de doorwerking beter zou kunnen:

'Je krijgt nu vrij kort van tevoren de informatie, hoe de voorstelling heet en wat er nodig is. Als je dat ietsje langer van tevoren zou krijgen en ook het materiaal waar ze mee komen of geluid, of muziek, dan zou je dat kunnen verweven in het thema. Daar is altijd wel een mogelijkheid voor.'

Een collega vult aan:

‘Als je het iets meer kunt integreren in wat je aanbiedt en ideeën aangevoelt krijgt van de kunstenaars om op een andere manier te kijken naar materiaal, naar muziek, naar beweging, dan zou het wat groter kunnen worden dan wat het nu is.’

Verwachte effecten

Op basis van de interviews en documenten (zoals het eerdere evaluatieonderzoek en de aanvragen voor deelname aan het innovatieproject) kunnen we de verwachte effecten van het project Jong Beginnen beschrijven. We beperken ons in dit artikel tot de effecten op pedagogisch medewerkers, kinderen en (kort) ouders. De mogelijke effecten op de ontwikkeling van de kunstenaars vallen buiten het onderzoek.

De aanwezigheid van de kunstenaars in de groep, zo is de aanname, zou het handelen van de pedagogisch medewerkers beïnvloeden en via hen ook leiden tot effecten bij de kinderen. De medewerkers ervaren de waarde van kunst en zien de reacties bij kinderen op de kunstontmoetingen, zoals plezier, betrokkenheid, aandacht en creativiteit, als waardevol voor de ontwikkeling van kinderen. Ze gaan de aanpak van kunstenaars toepassen in hun groep. Niet in de zin dat ze zelf kunstenaar worden, maar wel dat ze meer procesgericht gaan werken, inspelen op, meegaan in en uitbreiden van ideeën van kinderen, hen bij een probleem verschillende oplossingen laten ontdekken, open vragen stellen en kinderen uitdagen tot nadenken. Daarnaast gaat het om zaken als gebruik van andere dan gebruikelijke materialen en van non-verbale communicatie.

De kunstontmoetingen zouden verder bij kinderen positieve emoties oproepen, zoals blijdschap, plezier, verwondering, trots en zelfvertrouwen. Ook zouden ze hierdoor hun aandacht langdurig kunnen vasthouden, betrokken en geconcentreerd zijn. Op langere termijn kan dat (ook door de veranderde aanpak van pedagogisch medewerkers) tot gedragsverandering leiden, zoals meer durf, uitingsmogelijkheden en creativiteit.

Wat zegt eerder onderzoek over de verwachte effecten?

Hoe realistisch zijn volgens de literatuur die verwachte effecten op het handelen van de pedagogisch medewerkers en op het gedrag van de kinderen? De medewerkers zijn aanwezig bij de kunstontmoetingen en kunnen observeren en participeren. Maar het is de vraag of deze informele vorm van leren voldoende is om zicht te krijgen op de vaardigheden van de kunstenaars en deze zelf te gaan toepassen. Volgens Glauqué (1997) is een begeleidingsstructuur, zoals gerichte coaching, een wezenlijk onderdeel van leren op de werkplek en die is in dit project heel beperkt aanwezig. Onderzoek naar vormen

van co-teaching bij muzieklessen in het basisonderwijs (Van Hoek & Herfs, 2017) toont aan dat wanneer een muziekdocent lesgeeft en de groepsleerkracht volgt en observeert, dit bij de laatste niet automatisch een uitbreiding van didactisch handelen oplevert. Om effect te sorteren is het belangrijk om van tevoren het soort observaties af te spreken en deze naderhand samen te bespreken.

Meta-analyses van onderzoek naar actief en receptief deelnemen aan kunst laat zien dat er slechts beperkte effecten zijn op cognitieve en sociale vaardigheden van kinderen (Winner et al., 2013). Wel zijn er volgens deze analyses positieve effecten van drama op taalontwikkeling en op empathie, en van drama en dans op creativiteit. Dit onderzoek betreft meestal deelnemers van 6 jaar en ouder.

Nederlands onderzoek binnen de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang laat zien dat het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen op de peuteropvang het hoogst is tijdens creatieve activiteiten. Bij bijvoorbeeld een activiteit als een kringgesprek ligt dit voor beide aspecten lager (Slot et al., 2018). De internationale literatuur over kunstdeelname in de vroege kindertijd laat zien dat die onder meer positieve effecten kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Menzer, 2015; Brown, 2017), maar ook op ‘skill development in core school readiness areas of language, literacy, science, mathematics, and social and cultural learning’ (Brown et al., 2017, p. 213). In het laatste onderzoek werd een zogeheten Head Start preschool vergeleken met een Head Start preschool met een intensief kunstprogramma (Head Start is een Amerikaans programma dat jonge kinderen uit gezinnen met lage inkomens beter wil toerusten voor het onderwijs). Kunsteducatieprogramma’s die verweven zijn met het reguliere curriculum en waarin kinderen regelmatig aan verschillende kunstvormen doen, hebben effect. In het Head Start onderzoek boden kunstenaar-docenten bijvoorbeeld dagelijks verschillende kunstvormen aan (Brown et al., 2017). Ook kunstprojecten van het Schotse Starcatchers programma, dat ten grondslag ligt aan het project Jong Beginnen, zijn vaak intensiever en langduriger. De zogenoemde ‘artists in residence’ zijn twee jaar betrokken bij de deelnemende locaties en zijn veelvuldig in de groepen en in de wijk aanwezig (Martlew & Gorgan, 2013; Young & Powers, z.d.). Uit ander onderzoek komt eveneens naar voren dat om effect te sorteren het kunstaanbod langdurig moet zijn en ingebed in het reguliere aanbod (Nevanen et al., 2014; Kupers & Van Geert, 2017).

Versterking van de interventie

De literatuur over de verwachte effecten leidt tot ons voorstel om de bestaande aanpak van Jong Beginnen te versterken. Nadrukkelijk niet door de activiteiten van de kunstenaars te wijzigen, maar wel door deze beter in te bedden en door de leerervaringen van de pedagogisch medewerkers

minder informeel te maken. Betere inbedding vereist een goede voorbereiding van een kunstontmoeting en structurele evaluatie door de medewerker en de kunstenaar.

Verder stellen we voor om de deelname van medewerkers doelgericht en gestructureerd te maken met een te ontwikkelen 'kijkkader', een instrument om de kunstontmoetingen te observeren. Een ander belangrijk element is begeleiding door een pedagogisch coach, die specifiek gericht is op het inbedden van de kunstvoorstellingen en het versterken van het dagelijks handelen van de pedagogisch medewerker. Dat vereist inzicht in hoe gewenst handelen en gedrag eruit ziet. Een hulpmiddel kan voorbeeldmateriaal zijn. Het project Taal in Spel (www.taal-in-spel.nl) voorziet in voorbeeld filmpjes van gewenst gedrag als inspelen op, meegaan in en uitbreiden van ideeën van kinderen en open (denk)vragen stellen. Dat project is bedoeld om pedagogisch medewerkers (en kleuterleerkrachten) te helpen om via goede begeleiding van het fantasiespel de taal- en denkontwikkeling van kinderen te ondersteunen. Dergelijke voorbeeld filmpjes zouden ook voor de kunstontmoetingen gemaakt kunnen worden.

We verwachten dat een aldus aangepaste interventie meer gewenste effecten zal oogsten dan de huidige interventie.

Het onderzoek

De algemene onderzoeksvraag is of het project Jong Beginnen een positief effect heeft op de kwaliteit van de vve en welke factoren daarvoor bepalend zijn. Daartoe vergelijken we drie condities:

1. kunstontmoetingen ingebed in geoptimaliseerde omstandigheden: vijf keer kunstenaars in de peutergroep en bezoek aan twee voorstellingen in het Laaktheater (versterkte variant);
2. reguliere kunstontmoetingen: vijf keer kunstenaars in de peutergroep en bezoek aan twee voorstellingen in het Laaktheater (reguliere variant);
3. geen kunstontmoetingen (controlevariant).

Per conditie doen negen peutergroepen mee aan het onderzoek, verdeeld over in totaal dertien kinderopvanglocaties.

Het onderzoek is gericht op directe reacties en effecten tijdens en kort na de kunstontmoeting en meer indirecte effecten op het gedrag van medewerkers en kinderen op langere termijn. Meer specifiek op drie door Kirkpatrick (1994) beschreven effectniveaus: 1. reacties op het aanbod (beleving en mening), 2. leren van het aanbod, en 3. ander gedrag door het aanbod.

De te beantwoorden deelvragen voor de pedagogisch medewerkers zijn: In hoeverre zijn zij tevreden over de kunstontmoetingen, in hoeverre leren zij van de kunstenaars en in hoeverre passen zij het geleerde toe in hun werksituatie? Heeft het project effect op de pedagogische kwaliteit van hun dagelijks handelen in de peutergroep?

Tevredenheid en leerervaringen zijn bij medewerkers in conditie 1 en 2 nagegaan met vragenlijsten en een nagesprek. Met groepsobservaties voor en na de kunstontmoetingen is nagegaan of hun werkgedrag is verbeterd. Ook in de controlegroepen is twee keer een groepsobservatie uitgevoerd.

De deelvragen voor de kinderen zijn: Welk gedrag vertonen zij tijdens kunstontmoetingen? Welke effecten doen zich voor in sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag? Voor het meten van het gedrag tijdens de kunstontmoeting hebben we een observatie-instrument ontwikkeld, gebaseerd op het Starcatchers project (Young & Powers, z.d.). Ook zijn deelnemende ouders gevraagd naar reacties van hun kinderen tijdens en na voorstellingen. Voor het meten van de langere termijneffecten hebben we de pedagogisch medewerkers gevraagd aan het begin en het eind van de projectperiode voor vijf kinderen in de groep een zogeheten peuterprofiel in te vullen. Alle gebruikte instrumenten lichten we hierna toe.

Voor het meten van effecten is van belang dat de bedoelde drie condities daadwerkelijk zijn gerealiseerd. In de controlevariant (3) was inderdaad geen sprake van deelname aan kunstontmoetingen, in de versterkte en de reguliere variant wel. Een verschil tussen deze twee condities is dat de medewerkers in de versterkte interventie begeleiding kregen van de pedagogisch coach. Die bestond uit het nabespreken van het gedrag van de kunstenaar en de interactie tussen kunstenaar en kinderen. Maar veel elementen die uit het vooronderzoek werden aangereikt ter versterking van conditie 1, zijn niet ingezet. Er is geen traject ontwikkeld om inzicht te krijgen in het gewenste gedrag, er zijn geen criteria ontwikkeld voor professionalisering van de pedagogisch medewerkers, geen voorbeeldmateriaal als lesmateriaal en geen handvatten om de pedagogisch coaches zelf te ondersteunen. Wel is een aandachtspuntenlijst opgesteld voor het observeren en nabespreken van de voorstelling, met de pedagogisch coach. Maar dit is geen kijkkader geworden zoals beoogd, gebaseerd op beelden en filmfragmenten van en gesprekken met de kunstenaars en achterliggende theoretische noties over goed pedagogisch handelen. Hierdoor was het verschil tussen de reguliere en de versterkte interventie geringer dan voorzien. We komen op de mogelijke redenen hiervoor later terug. Eerst bespreken we de uitkomsten van het onderzoek bij de medewerkers en de kinderen (voor de statistische analyses van de gegevens zie Veen et al., 2020b).

De pedagogisch medewerkers

Bij de pedagogisch medewerkers is met vragenlijsten, een evaluatief nagesprek en groepsobservaties onderzocht in hoeverre zij tevreden zijn over de kunstontmoetingen, van de kunstenaars leren, het geleerde toepassen in hun werksituatie en of het project effect heeft op de pedagogische kwaliteit van het dagelijks handelen in de peutergroep.

Tevredenheid en leerervaringen

Pedagogisch medewerkers zijn tevreden over het project. Uit het nagesprek met hen blijkt dat zij veel hebben aan flyers van het project met beknopte (praktische) informatie over de komende voorstelling. Deze helpen bij de voorbereiding, al hoeft niet alles te worden uitgeschreven, want de medewerkers laten zich graag verrassen door de voorstelling.

Ook wezen ze op het belang van gesprekken tussen de middag, waardoor het middagprogramma (voor de volgende peutergroep die de voorstelling op de opvanglocatie bijwoonde) zo nodig kon worden bijgesteld. Het project is gaandeweg beter toegesneden geraakt op de doelgroep. Vooral beginnende kunstenaars zijn vaak nog niet goed ingesteld op het werken met deze heel jonge kinderen. Kleuters kunnen zich over het algemeen wat langer concentreren dan peuters. Bij heel jonge kinderen werkt het niet als ze lang moeten wachten, kijken in plaats van 'meedoen' en niet mogen praten. De kunstenaars zochten in de latere fase van het project meteen interactie met de kinderen.

Zowel in een vragenlijst als in het nagesprek is pedagogisch medewerkers expliciet de vraag gesteld wat ze van het project leren en meenemen in hun werk. Hierover is veel overeenstemming, die vooral het gedrag van de kunstenaars betreft. Genoemd wordt dat in de omgang met kinderen ook non-verbale communicatie effectief kan zijn, en dat vooral dans en beweging dit belang van lichaamstaal laten zien. Ook noemen medewerkers het belang van terughoudender zijn met ingrijpen en sturen en stiltes durven laten vallen. Verder het werken met eenvoudige materialen en het inzicht dat je met weinig middelen veel creatiefs kunt doen. En: zorg voor verrassingseffecten, dat is een manier om de aandacht vast te houden. Tenslotte: durf te doen en durf je te laten gaan (in spel). Verder is bij medewerkers (evenals overigens bij ouders) meer begrip ontstaan over het begrip kunst: het gaat niet alleen om schilderijen, maar kunst kan van alles zijn. Hierbij is vooral ook de kennismaking met het theaterbezoek van belang.

Gedragsmetingen

Voor het meten van effecten op het werkgedrag van pedagogisch medewerkers gebruikten we gestandaardiseerde instrumenten voor het onderzoeken van kwaliteit in voorschoolse voorzieningen: het observatie-instrument CLASS-Toddler (Classroom Assessment Scoring System; La Paro et al., 2011) en de

aanbodvragenlijst kwaliteit pedagogisch handelen uit het pre-COOL cohort-onderzoek (Veen et al., 2012).

De observaties met CLASS zijn uitgevoerd door getrainde observatoren. CLASS meet de mate van geboden emotionele en educatieve ondersteuning. Bij emotionele ondersteuning gaat het om de sfeer in de groep, onderlinge relaties, sensitiviteit en responsiviteit van de medewerkers, inbreng en initiatief van kinderen honoreren, gedragsregulering en groepsmanagement. Bij educatieve ondersteuning gaat het om het geven van feedback en het stimuleren van taalontwikkeling. De aanbodvragenlijst is een zelfrapportage over aspecten van het eigen pedagogisch handelen, zoals spelverrijking, doen-alsof-spel, bevorderen van zelfregulatie, emotionele ondersteuning, aanbod aan taalactiviteiten, aanbod aan wetenschap en techniek en vertrouwen in eigen vaardigheden.

CLASS liet geen verschillen tussen de drie condities zien in emotionele en educatieve kwaliteit. Ook in de vragenlijst vonden we geen vooruitgang en verschil in vooruitgang tussen de condities. Dit betekent dat ze niet verschillen in het pedagogisch handelen tussen begin- en eindmeting (voor en na de kunstontmoetingen en in de controlegroep voor en na het reguliere aanbod).

De kinderen*Observaties tijdens kunstontmoetingen*

Om inzicht te krijgen in wat er met kinderen gebeurt tijdens de kunstontmoetingen is bij een aantal hun manier van betrokkenheid geobserveerd. Dit gebeurde met een observatieschema, dat zoals gezegd is gebaseerd op dat in het Starcatchers project. Young en Powers (z.d.) maakten daarin onderscheid in twee soorten betrokkenheid: 'absorbed engagement' (waarbij de blik gericht is op de voorstelling en de kinderen vooral toeschouwers zijn) en 'interactive engagement' (waarbij de kinderen in interactie gaan met de kunstenaar(s), met andere kinderen of met de ruimte/ installatie/decor, en praten en bewegen). Martlew en Grogan (2013) hebben deze tweedeling verder verfijnd tot zeven soorten betrokkenheid, waarvan de eerste vier onder 'absorbed engagement' vallen en de laatste drie onder 'interactive engagement':

1. Afgestemd: kijken, volgen wat er gebeurt
2. Aandachtig: intense aandacht voor een bepaalde periode, afleiding negeren
3. Spiegelend: kijken en beantwoorden door herhalen of nadoen
4. Responsief: positieve lichaamstaal, verbaal of non-verbaal reageren, lachen/reiken/knikken
5. Interactief: fysiek beantwoorden door te doen, in wisselwerking met elkaar en/of de kunstenaar

6. Aansporend: ontlokt actie bij anderen door eigen responsief gedrag of taal/geluid
7. Experimenteel: onderneemt actie met materialen, rekwisieten, instrumenten

Het gaat om beschrijvende categorieën zonder waardeoordeel over gewenst of minder gewenst gedrag. Naast de gedragskenmerken bevat het observatieschema ruimte om aanvullende informatie over de context te noteren. Er is geobserveerd bij drie dansvoorstellingen, een uitvoering met een beeldend kunstenaar, een muziekvoorstelling en een toneelvoorstelling. Drie voorstellingen vonden plaats in het Laaktheater en drie in de kinderopvanglocatie. De totale observatietijd is de duur van de kunstontmoeting, ongeveer dertig minuten, waarbij de observator elke vijf minuten aankruiste welke van de zeven indicatoren van toepassing waren. De observaties richtten zich steeds op twee per toeval aangewezen kinderen.

Tijdens het begin van de kunstontmoetingen vertonen kinderen vooral afgestemd gedrag: ze volgen wat er gebeurt en wat er gaande is. Daarna komt ook aansporend, spiegelen, responsief en aandachtig gedrag voor, ongeveer in gelijke mate. Experimenteel en interactief gedrag komen het minst voor, en als het voorkomt is het vooral wat later in de voorstelling. Dit is begrijpelijk als we bedenken dat het eerste deel van de voorstelling ook vaak bedoeld is om te kijken en luisteren en verder dat het gaat om jonge kinderen, waarvan enkele zich op een gegeven moment vrij genoeg voelen om actief te worden, contact met de kunstenaar of andere kinderen te maken en mee te doen.

Het observatieschema bleek goed werkbaar, maar het gaat nog om een kleinschalige exploratieve onderzoeksactiviteit. Er zijn meer observaties nodig om mogelijke verschillen tussen soorten kunstontmoetingen vast te stellen of om na te gaan of een voorstelling in een theater ander gedrag uitlokt dan in de peutergroep.

Ouders over hun kinderen

Over ervaringen tijdens het bezoek aan het Laaktheater zijn interviews gehouden met ouders van peutergroepen van verschillende locaties. Er werden 29 ouders geïnterviewd, meest moeders. Omdat niet alle ouders vaardig waren in het Nederlands, was bij enkele gesprekken een tolk aanwezig. Vrijwel alle ouders antwoorden positief op de vraag of ze het leuk/fijn vonden om met hun kind de voorstelling te bezoeken. Slechts twee ouders hebben de voorstelling als negatief ervaren, omdat ze zagen dat hun kind bang was, voor de donkere zaal of voor de kunstenaar. Het merendeel van de ouders noemt vooral het plezier van hun kind tijdens de voorstelling, of feit dat ze er samen (ouder en kind) plezier aan beleven. Sommige ouders zijn aangenaam verrast over de reacties van hun kind tijdens de voorstelling,

bijvoorbeeld dat het kind zoveel plezier had in een bepaalde activiteit, zoals dansen, muziek maken, manipuleren met 'schuim', of omdat hun kind überhaupt actief ging meedoen. Zoals een ouder vertelde:

'Mijn zoon genoot ervan. Dat kon ik zien, doordat hij ging meespelen en meezingen en het materiaal gebruiken.'

Veel ouders vinden het theaterbezoek belangrijk, omdat ze denken dat hun kind ervan leert: ze leren luisteren, kijken, zelf bewegen en nieuwe materialen kennen. Volgens sommigen is het ook een oefening in aandacht en concentratie. Ook de motoriek wordt genoemd: leren bouwen of op een bepaalde manier bewegen. Een moeder zegt bijvoorbeeld:

'Ik denk dat mijn dochter er iets van kan leren, bijvoorbeeld leren zingen en dansen, maar ook samenspelen en samenwerken. Vooral doordat ze kan zien wat andere kinderen zoal doen, ze worden aan het denken gezet. Dat is beter dan veel binnen zijn. Het is "even iets anders". Ook leren ze om rustig te blijven zitten.'

Het peuterprofiel

Voor het meten van effecten op het gedrag van de kinderen is aan de pedagogisch medewerkers gevraagd om aan het begin en aan het eind van de projectperiode voor vijf kinderen een korte vragenlijst in te vullen. Dit 'peuterprofiel' is ontwikkeld in het pre-COOL onderzoek (Veen et al., 2012), dat gericht was op de effecten van verschillende vormen van kinderopvang en van voor- en vroegschoolse educatie. Het peuterprofiel bevat vier schalen: spelwerkhouding (duur en intensiteit van aandacht), sociale vaardigheden, taalniveau en probleemgedrag. Omdat bevorderen van onderzoekend gedrag en creativiteit genoemd zijn als mogelijke effecten zijn voor ons onderzoek items toegevoegd over exploratiegedrag. Het betreft items als: 'Probeert vaak nieuwe dingen uit', 'speelt met veel fantasie', 'doet het liefst wat bekend en vertrouwd is'. Voor het meten van de effecten zijn enkele controlevariabelen verzameld, zoals sekse, geboortedatum, opleidingsniveau ouders en het al die niet hebben van een vve-indicatie.¹

Voor 56 kinderen van zeven locaties is het peuterprofiel twee keer ingevuld. Dit is alleen gebeurd voor de versterkte en de reguliere conditie. Bij de controlegroep lukte het helaas niet om voldoende peuterprofielen ingevuld te krijgen. De kinderen scoren op beide meetmomenten gemiddeld laag tot redelijk op de schaal taal. In vergelijking met de andere schalen is de

1 Kinderen met (een risico op) een onderwijsachterstand krijgen van het consultatiebureau een zogenaamde vve-indicatie. Criteria voor toekenning verschillen per gemeente.

spreiding hier groot. De scores op de schaal sociale competentie zijn vrij hoog (met name op de eindmeting), de kinderen vertonen weinig probleemgedrag, hebben gemiddeld een redelijk positieve speelwerkhouding en zijn redelijk exploratief. Gekeken is of de twee condities verschillen in vooruitgang op de verschillende schalen, maar dat bleek niet het geval. De reguliere en de versterkte groep verschillen niet significant in vooruitgang op de begin- en de eindmeting.

Wat betekenen de uitkomsten?

Samenvattend kunnen we zeggen dat het onderzoek positieve resultaten laat zien op de eerste twee effectniveaus, namelijk de beleving bij kinderen en de waardering en leerervaringen van pedagogisch medewerkers en ouders van het project. Maar op het derde niveau, verandering van gedrag, vinden we geen effecten. Hoe kunnen we dat laatste verklaren?

Men kan zich afvragen of het eerlijk is de gedragseffecten van de kunstontmoetingen te meten met standaardinstrumenten als CLASS-Toddler en het peuterprofiel en of men niet beter alleen instrumenten had kunnen gebruiken die toegesneden zijn op deze specifieke interventie. Wij kozen ervoor om deze standaardinstrumenten wel te gebruiken, omdat ze valide en betrouwbaar zijn om de kwaliteit van het pedagogisch handelen in de vve en de houding en het gedrag van peuters vast te stellen en het onderzoeken in de vve vergelijkbaar maakt. Dit project was immers een van de vijf 'innovatiecentra voor- en vroegschoolse educatie' die allemaal kwaliteitsverbetering ten doel hadden. Behalve Jong Beginnen waren drie andere projecten gericht op gedragsverandering van pedagogisch medewerkers. Ook in die projecten zijn bij voor- en nametingen met CLASS geen significante verschillen gevonden. Het onderzoek naar digitale prentenboeken laat wel een significante vooruitgang zien in de taalontwikkeling van de peuters. Het eindrapport van de vijf innovaties (Veen et al., 2020a) constateert dat de implementatie van de innovaties vaak moeizaam is verlopen en dat verdere ontwikkeling van de innovatie, vooral reflectie op de invulling en de uitvoering ervan, noodzakelijk is.

Terug naar de onderbouwing en de implementatie van het project in Den Haag. We weten uit de onderzoeksliteratuur dat transfereffecten van kunst en kunsteducatie op cognitieve en sociale vaardigheden maar beperkt zijn aangetoond (zie bijvoorbeeld Winner et al., 2013). Bij veel onderzoek naar transfereffecten is het ook theoretisch niet plausibel dat dergelijke effecten te bereiken zijn. Bij het kunstproject Jong Beginnen is het theoretisch wél verdedigbaar dat de kunstontmoetingen effect kunnen hebben op het gedrag van de pedagogisch medewerkers en de kinderen en is er, zoals uit het

literatuuronderzoek bleek, ook empirisch onderzoek dat dit aantoont. Maar deze succesvolle interventies zijn langdurig en ingebed in het dagelijkse programma. De door ons onderzochte kunstontmoetingen zijn van beperkte duur en maar ten dele ingebed in het programma van de peutergroep.

In ons project verwachtten we dat medewerkers door doelgerichte, gestructureerde, participerende observaties tijdens de kunstontmoetingen zicht zouden krijgen op welk gedrag nodig is om bij kinderen hetzelfde teweeg te brengen als de kunstenaar doet. Door dit gedrag van de kunstenaars gericht te bekijken, er zelf mee te oefenen en op eigen en elkaars gedrag te reflecteren zou de interventie doorwerking kunnen hebben op het werkgedrag van de medewerkers. Uit het onderzoek blijkt dat hier binnen het project maar beperkt op is aangestuurd en dat de versterkte interventie, waarvan we het meeste effect verwachtten, maar zeer ten dele is gerealiseerd. Daarvoor zijn enkele redenen te noemen. Bij de Stichting JongLeren waren gedurende het project verschillende personeelwisselingen, waaronder mensen die bij de opzet van het onderzoek betrokken waren geweest en zich daaraan hadden gecommitteerd. Verder bleek het draagvlak voor een versterkte aanpak met en voor de pedagogisch medewerkers niet groot genoeg. Dit kwam vooral door tijdgebrek, maar waarschijnlijk ook omdat veel betrokkenen wel tevreden waren met de reguliere aanpak met kunstenaars, zoals die al enkele jaren bestond. Men zag de versterkte conditie daarom niet als oplossing voor een probleem. Ten slotte bestaat bij 2turvenhoog enige vrees dat met de voorgestelde inkadering de kunstontmoeting op 'een lesje' gaat lijken. Men benadrukte dat het om een open ontmoeting met een kunstenaar gaat, zonder vaste doelstellingen.

De geplande versterkte conditie is gericht op betere inbedding van de kunstontmoetingen: voorbereiding, gestructureerde observaties, evaluatie en coaching. De kunstontmoetingen en voorstellingen zelf en de daarbij gehanteerde aanpak van de kunstenaars zijn als gegeven beschouwd. Het is niet aan de onderzoekers om inhoudelijk in te grijpen in de kunstzinnige uitgangspunten en uitwerkingen van het project. We hebben gezien dat er een aantal gemeenschappelijke kenmerken van de kunstontmoetingen zijn, zoals nadruk op improvisatie en interactie en de open en procesgerichte aanpak van kunstenaars. Maar uiteraard zijn er onderlinge verschillen, alleen al doordat het om verschillende kunst disciplines gaat. Zo is van drama bekend dat het de taalontwikkeling kan stimuleren, terwijl dat van de andere disciplines niet is aangetoond (Winner et al., 2013). Ook de mate van ervaring van deelnemende kunstenaars met het werken met peuters verschilt. Maar 2turvenhoog focust niet op pedagogisch-didactische expertise van de kunstenaar. Uitgangspunt is de eigenheid van de kunst, aldus zijn website: 'De kinderen worden niet benaderd vanuit een educatief kader, maar

ondergaan ontmoetingen met kunstenaars die met hun werk contact maken met de kinderen en focussen op de uitwisseling in het moment.' (www.2turvenhoogfestival.nl/jongbeginnen). Het onderzoek heeft zich niet bezighouden met de vraag of een bepaalde voorstelling of een bepaalde kunstenaar effectiever is dan een andere. En juist omdat in de literatuur effecten worden toegeschreven aan langdurige en in het onderwijs ingebedde kunstprojecten is het ook niet waarschijnlijk dat een enkele voorstelling tot gedragsveranderingen zal leiden zoals gemeten met CLASS of het peuterprofiel. Wel zal de impact op het moment van de voorstelling verschillen. Het in het project voorgestelde observatieschema ('kijkkader') van voorstellingen voor pedagogisch medewerkers en het aan het Schotse onderzoek ontleende instrument om reacties en beleving van kinderen tijdens voorstellingen te observeren, kunnen behulpzaam zijn om nader onderzoek te doen naar individuele voorstellingen.

Hoewel het niet kunnen aantonen van gedragsveranderingen bij de pedagogisch medewerkers en de peuters teleurstellend is, laten de positieve effecten op de eerste twee effectniveaus zien dat het kunstproject een waardevolle en verrijkende bijdrage aan de voor- en vroegschoolse educatie is. De bijdrage zit vooral in het belang van de kunstervaringen voor de kinderen en de kennisgeving met de werking van de taal van het beeld, het lichaam en de muziek naast die van gesproken taal. Maar het project reikt ook aspecten van pedagogisch handelen aan die belangrijk zijn voor kwaliteitsverbetering van voor- en vroegschoolse educatie en die de moeite waard zijn om verder te ontwikkelen. Het gaat daarbij onder meer om inspelen op, meegaan in en uitbreiden van ideeën van kinderen, een probleem creëren, verschillende oplossingen bieden of laten ontdekken, open (denk)vragen stellen en uitdagen tot reflecteren. Het project past hiermee in een ontwikkeling naar een meer kindvolgend, spelgeoriënteerd aanbod. Als de voorgestelde versterkte versie van kunstontmoetingen niet haalbaar blijkt, zouden aan de instellingen verbonden pedagogisch coaches kunnen zorgen voor meer inhoudelijke verbinding en afstemming en daarmee een rol spelen in de vertaalslag naar het pedagogisch handelen op de groepen en naar de ouders.

Annemiek Veen is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut in Amsterdam. Haar belangrijkste onderzoeksterrein is voor- en vroegschoolse educatie. aveen@kohnstamm.uva.nl

Folkert Haanstra was bijzonder hoogleraar Cultuurparticipatie en Cultuureducatie aan de Universiteit Utrecht en Lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. folkert.haanstra@kpnmail.nl

Literatuur

2turvenhoog. (2015). *Project Jong beginnen. Evaluatierapport van de pilot in het najaar van 2015.*

Brown, E. D., Garnett, M. L., Velazquez-Martin, B. M., & Mellor, T. J. (2017). The art of Head Start: intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 204-214.

Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164-171.

Glaudé, M. Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Hoek, E. van, & Herfs, J. (2017). *Met meer handen in de klas meer muziek*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunsteducatie.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D. M., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. A. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.

Kupers, E., & Geert, P. van. (2017). Wat weten we over creativiteit van kinderen op de basisschool? Een theoretisch model en recent empirisch onderzoek. *Cultuur+Educatie*, 16(47), 42-61.

La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2011). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual Toddler*. Brookes Pub.

Leseman, P., & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland. Relaties met structurele kenmerken, organisatie-kenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht.

Leseman, P., & Veen, A. (red.). (2022). *Het pre-COOL cohort tot en met groep 8. Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode*. Kohnstamm Instituut. Rapport 1080.

Martlew, J., & Grogan, D. (2013). Reach for the stars! Creative engagement with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1029-1041.

Menzer, M. (2015). *The arts in early childhood: social and emotional benefits of arts participation. A literature review and gap-analysis (2000-2015)*. National Endowment for the Arts.

Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Does arts education develop school readiness? Teacher's and artists' point of view on an art education project. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 72-81.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, C., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science* 2005, 9(3), 144-159.

Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2018). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2018*. Universiteit Utrecht/Sardes.

Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., Bekkering, C., & Leseman, P. (2019). *Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2019*. Universiteit Utrecht/Sardes.

Veen, A., Veen, I. van der, Heurter, A., Ledoux, G., Mulder, L., Paas, T., Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., & Slot, P. (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigcohort, eerste meting, 2010-2011*. Kohnstamm Instituut. Rapport 877.

Veen, A., Bus, J., & Druten, L. van. (2020a). *Innovatiecentra voor- en vroegschoolse educatie Samenvatting van vijf deelonderzoeken*. Kohnstamm Instituut. Rapport 1064.

Veen, A., Haanstra, F., & Karssen, M. (2020b). *Kunstenaars in de groep. Onderzoek naar de effecten van kunst in de voorschoolse educatie*. Kohnstamm Instituut. Rapport 1054.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD.

Young, S., & Powers, N. (z.d.). *See theatre: play theatre. Starcatchers final report*.

'Ik maak een kompas dat altijd bij je is!'

Verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen

Hanneke Saaltink, Barend van Heusden, Marijn van Dijk & Annerieke Boland

Verbeelding is een belangrijke motor voor de (cognitieve) ontwikkeling van jonge kinderen (3-7 jaar). Spelen en maken zouden daarom in de kleuterklas geen bijzaak moeten zijn, maar centraal moeten staan, betogen Hanneke Saaltink, Barend van Heusden, Marijn van Dijk en Annerieke Boland. Ze beschrijven hoe leerkrachten kunnen aansluiten bij het verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden.

'Juf, ik wil iets vragen.' De kinderen van mijn kleutergroep spelen nog even buiten en Isa komt opvallend netjes en beleefd naast mij lopen. 'Ik weet wel dat het kaartje van het knutselen niet op het kiesbord hangt, maar mag ik straks misschien toch alstublieft iets maken? Het moet voor Stijn, want die was verdrietig.'

In mijn hoofd ga ik razendsnel alle geplande activiteiten na: instructies in de 'kleine kring' en andere doelgerichte, gestructureerde lesjes die ik heb voorbereid. Om tijd te winnen vraag ik door en ik hoor dat Stijn verdrietig was, omdat hij zijn moeder miste. 'Wat wil je dan maken?' vraag ik. Ze fronst haar voorhoofd, beweegt alvast wat met haar handen en dan komt daar ineens dat woord: een kompas. 'Ik ga een kompas maken! Dat kun je omdoen en dat is altijd bij je als je je vader en je moeder mist.' Ik ben verrast door het efficiënte gebruik van dat onalledaagse woord.

Natuurlijk geef ik mij gewonnen en Isa gaat aan de slag met papiertjes, stiften, plakband, een schaar, een perforator en wol. De ietwat verbouwerde Stijn krijgt een piepklein papiertje aan een draadje omgehangen met daarop drie getekende knopjes. Daarna gaat ze in één moeite door met een kompas voor zichzelf. Want ook zij mist haar vader en moeder af en toe. Noa, die vandaag na school nog naar de buitenschoolse opvang moet, wil ook wel zo'n kompas. Samen werken de meiden verder. Noa krijgt gedetailleerde instructies, maar geeft er toch haar eigen draai aan. Op een langwerpige stuk papier tekent ze haar hele familie. Het moet als een band om haar arm komen. 'Hoe heet het ook alweer?' hoor ik haar een aantal keer vragen. 'Een kompas.' Het woord begint rond te zingen in de klas. Aan het eind van de middag is Noa intens gelukkig met mijn plakbandje dat de armband compleet maakt. 'Nu hoef ik nóóit meer naar huis, want ik heb een kompas.'

Menig kleuterleerkracht zal herkennen hoe je iedere dag weer balanceert tussen voorbereide lesactiviteiten en dat wat er spontaan gebeurt in je groep. De afgelopen decennia sijpelden meer en meer vast omschreven, specifieke (taal- en reken)leerdoelen het onderwijs voor jonge kinderen binnen. In plaats van te genieten van het samen voorlezen en vertellen van verhalen moet een leerkracht zich vooral richten op de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn en ontluikende geletterdheid. Het spelen met rijmpjes en versjes wordt verdrongen door de letter van de week. Aan het spel in de huis- of bouwhoek worden specifieke doelen gekoppeld zoals 'het herkennen van de getal-symbolen van 0 t/m 10, deze op de juiste positie van de getallenlijn kunnen plaatsen en de buurgetallen kunnen benoemen' (MijnKleutergroep, 2021). Typische activiteiten van jonge kinderen als tekenen, knutselen, spelen, dansen en zingen worden niet genoemd als formele leer- en ontwikkelingsdoelen en lijken daarom van ondergeschikt belang.

Wat is de meerwaarde van al die leerdoelen in de voor- en vroegschool? Ontwikkelen kinderen zich beter en leren ze meer als je vooraf leerdoelen beschrijft en achteraf toetst of deze behaald zijn? Hoe verhouden die leerdoelen zich tot het verbeeldende, creatieve denken en leren van jonge kinderen zoals we dat ook zien in het verhaal van Isa?

In dit artikel staat de vraag centraal hoe we in het onderwijs kunnen aansluiten bij de specifieke manier waarop jonge kinderen denken en leren. Van Heusden (2010, 2020) en Van Dorsten (2015) wijzen ons op de belangrijke rol die verbeelding speelt in de ontwikkeling van jonge kinderen. Zij stellen dat het denken van kinderen vanaf een jaar of 4 sterk bepaald wordt door verbeelding en een, daarmee samenhangend, denken in artefacten. Pas rond het zevende jaar wordt het denken geleidelijk conceptueler (Van Dorsten, 2015).

Dit artikel is de neerslag van een eerste verkenning van of en hoe er in de voor- en vroegschool, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden, wordt en kan worden aangesloten bij de verbeeldende manier van denken in artefacten van jonge kinderen (3-7 jaar). Hiertoe is literatuur¹ bestudeerd over verbeelding en het denken in artefacten van jonge kinderen in het onderwijs. Om zicht te krijgen op de Nederlandse onderwijscontext zijn online publicaties van SLO geraadpleegd. De context van dit onderzoek is de voor- en vroegschool. Omdat de Nederlandse term voor- en vroegschoolse educatie (vve) vooral verwijst naar kinderen in achterstandssituaties, gebruiken wij hier de Engelse term Early Childhood Education, afgekort als ECE.

Kenmerken van het denken van jonge kinderen

Om inzicht te krijgen in de rol die verbeelding zou kunnen spelen in het denken en leren van jonge kinderen, is het allereerst van belang om het begrip verbeelding te verduidelijken. In de cultuurtheorie van Van Heusden (2010, 2020) geldt verbeelding als een belangrijke cognitieve vaardigheid die een grote rol speelt in het denken en leren van jonge kinderen. We lichten eerst deze theorie toe en beschrijven daarna inzichten uit overige onderzoeksliteratuur over verbeelding en het denken van jonge kinderen, en hoe ECE

¹ Er is gezocht met de volgende trefwoorden: 'imagination' AND 'learning', 'imagination' AND 'play', 'imagination' AND 'language', 'imagination' AND 'making', 'imagination' AND 'artefact'. Het trefwoord 'artefact' is bovendien uitgebreid met soortgelijke termen: 'object', 'child-created props', 'multimodality', 'loose parts' en 'open-ended materials'. De periode is beperkt van 2015 tot 2022. Alleen volledige peer-reviewed artikelen zijn bestudeerd. Inclusiecriteria waren: 'early childhood education' en 'elementary education in Grade 1 and Grade 2'. Exclusiecriteria waren: 'age under 3 and up 7', 'children with a disability such as, for example, an autism spectrum disorder', 'research that focused on the home context and the interaction between parents and children'.

kan aansluiten bij deze verbeeldende manier van denken. Ook gaan we nader in op het artefact, het medium dat binnen dit theoretisch kader verbonden is met verbeelding.

Verbeelding

De cultuurtheorie van Van Heusden biedt een basis voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Cultuur geldt hierin als een cognitief proces en kunst als een vorm van reflectie, of cultureel bewustzijn, waarin verbeelding en het (mee)maken van artefacten domineren. Verbeelden is, naast waarnemen, conceptualiseren en analyseren, een van de vier cognitieve vaardigheden binnen deze theorie. Door deze cognitieve vaardigheden zijn mensen in staat de wereld, elkaar en zichzelf te kennen en geven ze betekenis aan wat ze ervaren. De theorie gaat uit van een hiërarchische ordening: zonder waarneming geen verbeelding, zonder verbeelding geen conceptualisering en zonder conceptualisering geen analyse.

Van Heusden biedt hiermee ook een kader om naar de ontwikkeling van kinderen te kijken. Bij kleuters komt al snel de cognitieve vaardigheid van de verbeelding centraal te staan (Van Dorsten, 2015). Ze verdringt de waarneming, nog prominent rond het vierde levensjaar, gaandeweg naar het tweede plan. De verbeeldende, motorische, creatieve manier van betekenisgeven is kenmerkend voor deze periode. Rond 7 jaar wordt het denken steeds conceptueler en verdwijnt de verbeelding geleidelijk wat meer naar de achtergrond.

Juist omdat de ontwikkeling van de verschillende vaardigheden geldt als cumulatief, is het in ECE van belang de waarneming en de verbeelding te ondersteunen. Een rijke speel-leeromgeving met voldoende mogelijkheden voor sensomotorisch spel ondersteunt de ontwikkeling van het waarnemen, waar het leren door verbeelding op voort kan bouwen, dat zelf weer het vormen van concepten stimuleert. Bovendien blijven een goed ontwikkelde waarneming en verbeelding tot en met de volwassenheid een rijke basis voor het denken.

Deze brede visie op cultuuronderwijs biedt dus aanknopingspunten voor een ECE-benadering die aansluit bij de eigen, door verbeelding gekenmerkte manier van denken van jonge kinderen. Hieronder onderzoeken we of internationale wetenschappelijke literatuur het belang van het aansluiten bij dit verbeeldend denken van jonge kinderen ondersteunt.

De cultuurhistorische activiteitentheorie (CHAT) is een onderwijsvisie die voortbouwt op theorieën van Vygotsky, Elkonin en hun studenten. Met name Fleer (2011, 2015, 2021; Fleer et al., 2021) onderzoekt hierbinnen de rol van verbeelding in de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen. Volgens Vygotsky is spel de leidende activiteit bij jonge kinderen en gaat deze geleidelijk over

in leeractiviteiten (Fleer, 2015). Fleer (2021) ziet verbeelding als de brug tussen spel en leeractiviteiten. Kinderen geven in doen-alsof-spel een nieuwe betekenis aan objecten of situaties door hun verbeelding. Denk aan Isa uit het begin van dit artikel, die van een betekend stukje papier en een wollen draadje een 'kompas' maakt. Op dit moment is Isa's aandacht niet langer gericht op het object (een stukje papier aan een wollen draadje), maar op de betekenis die ze aan het object geeft (een kompas dat ervoor zorgt dat je je moeder niet zo mist). Toch blijft het kind zich ook bewust van het werkelijke object. Het kan bewegen tussen de realiteit en de innerlijke voorstelling.

Dit is vergelijkbaar met de beweging tussen concreet en abstract denken, zoals bijvoorbeeld gebeurt bij kinderen die leren lezen. Verbeelding wordt steeds meer een bewuste handeling waarover kan worden nagedacht; kinderen bespreken bijvoorbeeld samen een spelscript of bedenken hoe je iets kunt maken. Fleer stelt dat als kinderen niet de mogelijkheid krijgen om hun verbeelding te ontwikkelen, zij het later moeilijker vinden om abstracte concepten te gebruiken in het meer formele leren. Een theoretische analyse van het praktijkvoorbeeld 'the Playworld of Charlotte's Web' bevestigt volgens Fleer (2021) de sterke relatie tussen verbeelding, spel en leren.

Als doen-alsof-spel (ook wel verbeeldend spel genoemd) zo'n grote rol speelt in de ontwikkeling van kinderen, is het volgens Bodrova en Leong (2019) van belang te bepalen of er een specifiek spelniveau te beschrijven is om deze ontwikkeling te waarborgen. Ook zij baseren zich op het werk van Vygotsky, Elkonin en hun studenten om verschillende componenten van spel te beschrijven (Germeroth et al., 2019). Uitgebreid doen-alsof-spel legt de basis voor symbolisch en emotioneel denken, gesproken taal en ontlukende geletterdheid en gecijferdheid; daarnaast voedt het de zelfregulatie van jonge kinderen. Om deze ontwikkeling te kunnen volgen ontwikkelden de onderzoekers een betrouwbaar observatie-instrument, de Make-believe Play Observational Tool (MPOT). Met dit instrument kunnen leerkrachten ook hun eigen lesprogramma evalueren en nieuwe activiteiten plannen die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen.

In reactie op het werk van Fleer pleiten Nilsson en collega's (2018) ervoor om spel- en leeractiviteiten niet te scheiden en na elkaar te plaatsen. Verbeeldend denken (spel, fantasie) en realistisch denken (leeractiviteiten, werkelijkheid) zijn volgens hen onlosmakelijk verbonden: beide processen vinden tegelijkertijd plaats of wisselen elkaar af. Verbeeldend en realistisch denken zijn beide essentiële componenten in het spel en dus in het leren van jonge kinderen. Vygotsky benadrukte volgens hen dat verbeelding een aspect is van het ervaren en (opnieuw) creëren van de werkelijkheid in plaats van als iets anders dan de werkelijkheid. Verbeelden is een creatief en productief proces dat essentieel is voor alle vormen van betekenis geven (in de fantasie of in de

werkelijkheid). Het geven van betekenis is essentieel voor zowel formeel als informeel leren van volwassenen en kinderen. Het is de motor van kunst en wetenschap. Verbeelding staat dan ook centraal in vroege vormen van deze activiteiten: spel én exploreren.

Nilsson en collega's (2018) breiden het leren door spel nadrukkelijk uit met het leren door exploreren. Onder dit laatste verstaan zij onderzoekende activiteiten, spontaan ondernomen door kinderen of georganiseerd door volwassenen, zoals experimenteren, maken, reflecteren, theoretiseren, (esthetische) performances en expressies. De onderzoekers bouwden voor hun theorie voort op een etnografisch onderzoeksproject in drie Zweedse voorscholen die sterk beïnvloed zijn door de pedagogische benadering Reggio Emilia.

Al deze onderzoekers bevestigen het belang van verbeelding in het leren en de ontwikkeling van jonge kinderen. Fleer (2021) laat in een curriculum-project zien hoe een 'Conceptual Playworld' het verbeeldend denken van kinderen kan ondersteunen. Bodrova (2019) en Germeroth en collega's (2019) ontwikkelden een observatie-instrument waarin de ontwikkeling van verbeelding in spel een belangrijke plek inneemt. Nilsson en collega's (2018) ten slotte onderzochten hoe in Zweedse voorscholen activiteiten kunnen worden ontwerpen die aansluiten bij het verbeeldend denken van jonge kinderen. Allen onderbouwen theoretisch en met voorbeelden hoe scholen, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden, kunnen en moeten aansluiten bij dit verbeeldend denken.

Artefacten

Binnen de cultuurtheorie van Van Heusden (2010, 2020) is elke cognitieve vaardigheid verbonden met een cultuurdrager of medium. Zo gebeurt waarnemen in en met het lichaam als medium. Van Dorsten (2015) koppelt verbeelden aan het medium artefact. Zij pleit ervoor dit ruimer op te vatten dan enkel als fysiek, driedimensionaal voorwerp. Het artefact benoemt de motorische (handelende, makende), zintuiglijke (kan worden gehoord, gezien, geroken, betast) en concrete manier van mediagebruik die zo kenmerkend is voor jonge kinderen. Spel, het maken van beelden of gebaren, bewegen, zingen en praten gaan moeiteloos in elkaar over. Het denken met en in artefacten past goed bij de concrete manier van reflecteren van kinderen, maar laat ook een toenemende abstractie in hun denken zien. De ontwikkeling van spel, taal en tekenen suggereert dat jonge kinderen zelfs andere media (taal en grafische tekens) inzetten op een artefactachtige manier (Van Dorsten, 2015).

Wynberg en collega's (2021) laten in een uitgebreide studie naar Object-Oriented Play een vergelijkbare ontwikkeling, van waarneming naar verbeelding, in de omgang en het spelen met objecten zien. In het algemeen starten heel jonge kinderen met sensomotorische exploratie van objecten, zij moeten

er eerst de eigenschappen van ontdekken alvorens ze bewust te kunnen manipuleren. Deze manipulaties worden steeds complexer en doelgerichter en uiteindelijk ontwikkelt een kind het vermogen tot symbolisch denken. Deze ontwikkeling maakt uitgebreidere vormen van spel mogelijk, zoals doen-alsof-spel, waarbij voorwerpen spelattributen worden in de spelverhalen van kinderen (Wynberg et al., 2021).

Er is nauwelijks literatuur te vinden bij de zoekterm 'artefact' in de betekenis die Van Dorsten daaraan geeft. Daarom is dit uitgebreid met termen uit de literatuur die eenzelfde fenomeen beschrijven ('object', 'child-created props', 'multimodality', 'loose parts' en 'open-ended materials'). Hieronder beschrijven we, op basis van de gevonden literatuur, vier vormen van verbeeldend denken in artefacten door jonge kinderen.

Spelattributen

Een eerste vorm is het gebruiken en maken van spelattributen (Child-created props). Deze ondersteunen samen met gebaren en gedrag uitgebreid doen-alsof-spel en brengen dit spel op een hoger plan (Germeroth et al., 2019). Op het hoogste spelniveau kunnen kinderen een attribuut inzetten voor een groot aantal verschillende doelen en maken ze zelf attributen om nieuwe verhaallijnen te ontwikkelen. Germeroth en collega's (2019) nemen de *props* op in hun observatie-instrument Make-believe Play Observational Tool. In de beoordeling van de kwaliteit en kwantiteit van spelattributen kijken ze vooral naar wat een kind zelf maakt binnen een specifiek spelscenario. Ook het gebruik van taaluitingen, klanken, symbolische gebaren en bewegingen die de verschillende rollen in doen-alsof-spel ondersteunen, gelden daarbij als een zelfgemaakt spelattribuut. In deze vorm hebben *Child-created props* een sterke overeenkomst met de artefacten van Van Dorsten (2015). De opname ervan in een observatie- en registratiesysteem onderstreept het belang van de ontwikkeling van verbeeldend denken in artefacten. Het helpt professionals nieuwe activiteiten te plannen die aansluiten bij de verbeeldende manier van denken in artefacten van jonge kinderen en dit aanbod daarna te evalueren.

Multimodaliteit

Een tweede vorm van verbeeldend denken in artefacten is multimodaliteit. Volgens Taylor en Leung (2020) is ontlukende geletterdheid multimodaal. Beelden, mondelinge taal, gebaren, klanken, getallen en andere tekens (artefacten) vermengen zich met het geschreven woord in taal- en kunstactiviteiten in ECE. Alle kinderen putten uit sociale, culturele en emotionele ervaringen om de wereld te leren kennen. Zij gebruiken multimodale talen om betekenis te geven aan wat zij ervaren. Taylor en Leung (2020) nemen de sociale semiotiek als theoretisch kader om deze multimodaliteit te verbinden met leren lezen en schrijven.

Pahl (2009) beschrijft hoe beginnende lezers 'multimodale teksten' maken, met naast geschreven taal ook beelden, gesproken taal of gebaren. In haar onderzoek verwijst ze naar de multimodaliteit die kinderen lieten zien in tot kijkdozen omgebouwde schoenendozen, met daarin een representatie, ondersteund met geschreven teksten, van de leefomgeving van bepaalde dieren, bijvoorbeeld een oceaan met vissen of een ijsbeer in het poolgebied. Pahl wijst op het belang van beter begrip van de modaliteit (het gebruik van meer dan alleen geschreven taal) in de teksten van kinderen.

Multimodaliteit wordt ook zichtbaar in het tekenspel van jonge kinderen. Lee en Wright (2017) beschrijven drie manieren waarop kinderen tekeningen maken: grafisch, verhalend en met hun hele lijf. Door 'grafisch-verhalend-embodied spel' geven ze multimodaal betekenis aan hun ervaringen, gevoelens en gedachten. De kinderen spelen verhalen uit, terwijl ze tekenen, praten, geluiden en gebaren maken, bewegen, zingen, dansen en roepen. Ze gebruiken het tekenen op een artefactachtige manier.

Laevers (2019) benadrukt het belang van wat hij de 'impressie-expressie-cyclus' noemt. Expressie is bij hem meer dan iets uitdrukken of delen: door iets te maken of te doen wordt een ervaring of indruk 'afgemaakt'. Een kind krijgt zo meer grip op de werkelijkheid die het ervaart. Het vermogen om zich deze realiteiten of ervaringen voor te stellen (te verbeelden) groeit. Deze externe representatie vindt alleen plaats wanneer een kind hulpmiddelen kan gebruiken, een medium, tekens en symbolen. Laevers pleit er dan ook voor in ECE een brede waaier aan (multimodale) expressiemiddelen aan te bieden. Denk aan mime en lichaamstaal, dans en beweging, visuele voorstellingen (van tekeningen tot ruimtelijk werken en videoclips), muziek, dans en taal (versjes, verhalen, drama). 'Daarmee maken we kinderen wakker voor evenzoveel "talen" die ze snel als medium voor hun eigen beleving zullen gebruiken' (Laevers, 2019, p. 81).

Malaguzzi, de grondlegger van de pedagogische benadering uit Reggio Emilia, introduceerde het idee van de 'honderd talen van kinderen'. Hij benadrukte dat de communicatie tussen kinderen onderling en tussen kinderen en professionals in ECE vaak beperkt blijft tot verbale communicatie. Aandacht voor andere 'talen', zoals die van de klei, de beweging en het tekenen, zal de verbeelding en inventiviteit en daarmee het leren en de ontwikkeling van kinderen stimuleren (Mphahlele, 2019).

Loose-parts en open-einde-materiaal

Een derde vorm is het werken met loose-parts of open-einde-materiaal. Dit is materiaal waarvan vooraf niet is bepaald wat het voorstelt, het is op verschillende manieren te gebruiken en biedt veel mogelijkheden om te experimenteren (Mirzeoglu, 2015).

Kiewra en Veselack (2016) onderzochten hoe buitenspeelplekken de creativiteit en verbeelding van kinderen van 3 tot 5 jaar kunnen ondersteunen. Een van de factoren die creativiteit en verbeelding een boost gaven, bleek de aanwezigheid van open-einde-materiaal. Dit lijkt divergent denken en daardoor de vindingrijkheid van kinderen te stimuleren. Deze onderzoeksresultaten laten het belang zien van niet-gestandaardiseerd materiaal (echt geen twee stokken zijn hetzelfde), de kwantiteit van materiaal en de vrijheid om verschillende materialen te combineren. Kinderen creëerden van alles, bijvoorbeeld kiepauto's, ijscowagens, kampvuren, een speeltuin, vele forten, een lopende band en zelfs een skihelling (Kiewra & Veselack, 2016).

Door loose-parts en open-einde-materiaal toe te voegen aan de speel-leer-omgeving krijgen kinderen de kans nieuwe spelervaringen op te doen. Ondanks dat loose-parts volop in de belangstelling staan, worden de voordelen en uitdagingen voor ECE makkelijk over het hoofd gezien. Maar professionals die ermee leren werken, zien al snel dat het aanzet tot verbeelding en creativiteit bij kinderen (Spencer et al., 2019). De professionals verbonden dit meestal aan het open karakter van het materiaal. Loose-parts stimuleerden en versterkten verbeeldend en creatief spel en leken tot hun verbazing iedere dag opnieuw een verscheidenheid aan ideeën en mogelijkheden op te wekken bij de kinderen. Spencer en collega's (2019) besteden in hun praktijkgerichte onderzoek aandacht aan praktische uitdagingen, bijvoorbeeld hoe het materiaal geordend wordt in de verschillende voor- en vroegscholen, maar ook aan inhoudelijkere vragen. Kennis van professionals over hoe dit materiaal de cognitieve ontwikkeling stimuleert, is volgens hen een opkomend onderzoeksgebied. Hun studie suggereert dat professionals in staat zijn verschillende aspecten van cognitieve ontwikkeling, zoals verbeelding, planning, probleemoplossend vermogen en communicatieve vaardigheden te verbinden met het spelen met loose-parts.

Werken met loose-parts en open-einde-materiaal lijkt dus een krachtig middel om het verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen in ECE te versterken.

De literatuur over het maken en gebruiken van spelattributen, de multi-modaliteit van jonge kinderen en het spel met loose-parts en open-einde-materiaal laten zien hoe kinderen meer dan louter verbaal ervaringen ordenen en delen. Zij begrijpen de wereld om hen heen door deze (na) te maken en (na) te spelen. Het is een denken in artefacten. Dit maken en spelen is de basis voor een conceptuelere (abstractere) manier van denken.

Dit artikel begon met een praktijkvoorbeeld van de 5-jarige Isa in een Nederlandse groep 1/2. Ook Isa laat in haar voornemen om een kompas te maken een verbeeldende manier van denken in artefacten zien. In de

volgende paragraaf onderzoeken we, met dit praktijkvoorbeeld, hoe er in het Nederlandse onderwijs zou kunnen worden aangesloten bij deze ontwikkelingsfase.

Het verbeeldend denken in artefacten in het Nederlandse onderwijs

In Nederland bestaan wettelijke kaders voor de onderwijsinhoud, maar iedere school is vrij in de manier waarop ze deze inhoud vormgeeft. We onderzoeken of en in hoeverre deze wettelijke kaders aansluiting bij de verbeeldende manier van denken in artefacten van jonge kinderen mogelijk maken, ondersteunen en stimuleren. De bevindingen verbinden we met inzichten uit internationaal onderzoek.

SLO en het verbeeldend denken van jonge kinderen

Het nationaal centrum voor curriculumontwikkeling SLO heeft een 'projectgroep Jonge kind' die zich specifiek richt op vormgeving van onderwijs aan jonge kinderen (SLO, 2019). Doel van dit onderwijs is voortgang in de ontwikkeling, waarbij de projectgroep 'ontwikkeling' opvat als ontwikkeling van competentie oftewel het vermogen tot denken, voelen en handelen dat mensen in staat stelt zich adequaat te verhouden tot de wereld waarin zij leven. SLO onderscheidt het cognitief, creatief, sociaal-emotioneel, motorisch en zintuigelijk aspect. Al deze aspecten zijn nauw verweven.

Isa's plan om een kompas te maken doet een beroep op al deze aspecten. De creatieve, sociaal-emotionele, motorische en zintuigelijke aspecten zijn evident. Haar poging om het omgaan met een gevoel van gemis om te zetten in een beeld en daar zelfs een woord aan te koppelen, laat ook een eerste vorm van symbolisch denken zien. Zo ontwikkelt Isa, in de terminologie van SLO, een belangrijke cognitieve vaardigheid, waarop ze kan voortbouwen bij het leren lezen en schrijven.

Maar als we de ontwikkeling van Isa werkelijk als één geheel zien, waarbij het denken onlosmakelijk verbonden is met waarnemen, handelen en het aangaan van affectieve relaties, blijkt het onderscheiden van het cognitieve aspect in de ontwikkeling enigszins problematisch. 'Cognitief' lijkt in de visie van de projectgroep vooral te verwijzen naar schoolse vaardigheden zoals leren lezen, schrijven en rekenen. In de cognitiewetenschap daarentegen wordt de term 'cognitie' gebruikt voor de algehele manier waarop mensen, vanuit wat ze al weten en eerder ervaren hebben, afstemmen op hun omgeving (Van Heusden, 2010). Isa laat in haar reactie op wat er om haar heen gebeurt, een toenemende abstractie in denken zien. Ze maakt een symbool dat haar helpt om te gaan met een gevoel van gemis dat ze herkent bij een

ander kind. Maar haar denken is ook nog sterk geworteld in de directe waarneming en het handelen. Ze wil iets doen, maken en ervaren. Het is een handelende, verbeeldende manier van denken.

Kerdoelen

In het Nederlandse onderwijs vormen kerndoelen, samen met de referentieniveaus voor taal en rekenen, de wettelijke kaders voor de onderwijsinhoud. Deze geven aan wat belangrijk wordt gevonden om kinderen mee te geven (SLO, 2021). SLO heeft de kerndoelen en referentieniveaus uitgewerkt naar tussendoelen, waarbij fase 1 het jonge kind betreft. Deze beschrijven wat een school kan (of moet) aanbieden, het zijn aanbodsdoelen. Ze zeggen niet wat een kind precies moet kennen of kunnen, er zit geen beheersingscomponent in. Toch zijn scholen verplicht de vorderingen in kennis en vaardigheden van de leerlingen te volgen met een gestandaardiseerd leerlingvolgsysteem. Dit geldt ook voor de kleutergroepen.

Sinds 2013 zijn kleutertoetsen niet meer verplicht en per 1 augustus 2022 is het gebruik ervan zelfs verboden. Onderzoekers hebben aangetoond dat jonge kinderen zich nog sprongsgewijs ontwikkelen (onder andere Van den Burg-Poortvliet, 2021). Kleuters met een norm vergelijken en op een niveau indelen, doet daar geen recht aan. Ook toetsboekjes met opgaven zijn volgens velen ongeschikt, want kleuters laten vooral zien wat ze kunnen in een uitdagende, betekenisvolle omgeving. Recent onderzoek naar (onder andere) de voorspellende waarde van Cito-kleutertoetsen laat zien dat het ingewikkeld is om met deze toetsen het niveau van het kind betrouwbaar vast te stellen (Van den Burg-Poortvliet, 2021).

Veel voor- en vroegscholen vinden het lastig te bepalen hoe een leerkracht de in de kerndoelen genoemde onderwijsinhoud kan aanbieden op een manier die recht doet aan de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen. Bovendien is het onduidelijk of en hoe leerkrachten daarbij systematisch, onderbouwd en objectief de ontwikkeling kunnen volgen zonder daarbij schoolse toetsen in te zetten (Heuvelman, 2021).

Dit betekent in de praktijk dat als de 5-jarige Isa haar leerkracht vraagt of ze een 'kompas' mag maken voor haar net 4-jarige vriendje, de leerkracht deze activiteit zou kunnen (of moeten) verbinden met de beoogde (kern-, aanbods-, of beheersings-)doelen. Bouwman en collega's (2020) beschrijven hoe je activiteiten kunt ontwerpen die aansluiten bij de belevingswereld van jonge kinderen en hoe een leerkracht tegelijkertijd kan werken aan (focus)doelen door te oefenen, te herhalen en toe te passen en deze formatief te toetsen (Bouwman et al., 2020). Dit alles vraagt in de dagelijkse praktijk van een kleutergroep, vol onverwachte gebeurtenissen, wel wat lenigheid in denken en handelen van de leerkracht.

Drie visies op onderwijs aan het jonge kind

Heuvelman (2021) onderscheidt grofweg drie visies op onderwijs aan jonge kinderen: ervaringsgericht, ontwikkelingsgericht en programmagericht onderwijs. Zij verwijst daarbij naar het model van Hilkens (2020), dat weer gebaseerd is op het negen-velden-schema van Janssen-Vos (Hilkens, 2020). De SLO-projectgroep Jonge Kind (2019) benadrukt het belang van een duidelijke visie op educatie en onderwijs aan jonge kinderen, omdat anders de kans groot is dat professionals onvoldoende samenhang aanbrengen tussen de verschillende leerplanaspecten.

De onderwijsvisie in de voor- en vroegschool heeft gevolgen voor de rol van de professional (leerkracht of pedagogisch medewerker), voor het kind, de omgeving, de materialen en het aanbod. Op een programmagerichte school zal de professional vooral sturend en controlerend zijn, het kind volgt en de leeractiviteiten zijn gesloten. Het onderwijs is gericht op vooraf vastgestelde leer- en ontwikkelingsdoelen. Op een ontwikkelingsgerichte school stimuleert de professional juist het initiatief van de kinderen, de leeractiviteiten sluiten aan op de belevingswereld, en de ontwikkeling van doen-alsof-spel neemt een belangrijke plek in. Het volgen van de kinderen is gericht op brede ontwikkelingsdoelen en leidt tot een beredeneerd vervolgaanbod. Ervaringsgericht onderwijs ten slotte hecht groot belang aan welbevinden, betrokkenheid, creativiteit en eigen initiatief. De professional zorgt voor een rijke, uitnodigende speel-leeromgeving waarin het kind zelf keuzes kan, wil en durft maken, het aanbod is open en gekozen vanuit belangstelling. Het individuele leerproces van de kinderen staat daarbij centraal.

Vanuit welke visie een voor- of vroegschool werkt bepaalt dus hoe onderwijsinhouden worden aangeboden, gevolgd en geregistreerd. In het geval van Isa zal de leerkracht al naar gelang de visie dus anders antwoorden op Isa's vraag of zij iets mag maken.

Als we ervan uitgaan dat Isa met het maken van een kompas een eerste vorm van symbolisch denken laat zien, is het van belang te weten hoe de leerkracht deze denkontwikkeling ondersteunt, hoeveel initiatief Isa kan nemen, welk materiaal aanwezig is en of de beoogde ontwikkelingsdoelen hierbij aansluiten. Isa gebruikt haar verbeelding, ze stelt zich iets voor wat er nog niet is. Ze komt los van de direct waarneembare realiteit, maar blijft daar ook nog mee verbonden door iets te maken en te doen.

De centrale vraag bij dit praktijkvoorbeeld is, (of en) hoe er in ECE, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden, wordt en kan worden aangesloten bij de verbeeldende manier van denken in artefacten van jonge kinderen. Het antwoord zal afhangen van de onderwijsvisie. Daarbij is het van belang te definiëren hoe er binnen de verschillende onderwijsvisies gedacht wordt over ontwikkeling en leren, en de rol die verbeelding daarin speelt.

Net als in veel westerse landen wordt in Nederland onderwijs aan jonge kinderen in toenemende mate gedefinieerd als een door de leerkracht gestuurd, doelgericht proces (Nilsson et al., 2018). Zo betoogt onder andere Schmeier (2018) dat voor het leren van schoolse kennis en vaardigheden de leerkracht essentieel is. Deze leerkracht onderwijst leerdoelen in een logische volgorde via expliciete, directe instructie. Jonge kinderen leren ook door te spelen, maar deze natuurlijke manier van leren is volgens Schmeier gericht op primaire biologische processen zoals praten en lopen, en niet op culturele kennis en vaardigheden. Hij waarschuwt ervoor dit 'natuurlijke leren' te verwarren met het schoolse instructie-gestuurde leren. Spelen en ontdekken in een uitnodigende, rijke leeromgeving zijn belangrijk voor het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen, maar leiden volgens hem niet tot beheersing van culturele vaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen (Schmeier, 2018).

Fleer (2015) daarentegen definieert ontwikkeling en leren altijd als sociaal en cultureel bepaald. Leren is ingebed in de materiële en sociale omgeving. Hoe een kind reageert op die omgeving, is het gevolg van de manier waarop het zich op dat moment het beste ontwikkelt; welke activiteit leidend is. Fleer stelt, verwijzend naar de theorie van Vygotsky, dat spel de leidende activiteit is bij jonge kinderen en dat deze geleidelijk overgaat in leeractiviteiten. Spel is dus de manier waarop jonge kinderen leren, dat wil zeggen: kennis verwerven over de wereld om hen heen.

De drie onderwijsvisies verschillen in het belang dat zij hechten aan verbeelding in het leren en ontwikkelen van jonge kinderen.

Programmagericht onderwijs

Programmagericht onderwijs richt zich op vooraf vastgestelde leer- en ontwikkelingsdoelen. Schoolse vaardigheden hebben daarin een belangrijke plek. De druk om zo vroeg mogelijk te beginnen met het ontwikkelen en aanleren van deze vaardigheden, ontstaat voornamelijk door de zorg dat niet alle kinderen gelijke kansen hebben op schoolsucces (Bodrova, 2008). Zijlstra en collega's (2021) laten zien dat intensieve, effectieve interventies bij kinderen tussen 4 en 7 jaar latere leesproblemen significant kunnen voorkomen of verminderen. Toch bleken kinderen van anderstalige, laagopgeleide ouders niet van de interventies te profiteren. Het is aldus de onderzoekers een uitdaging om interventies ook passend te maken voor deze kinderen. In het programmagerichte onderwijs wordt het antwoord vooral gezocht in hoge verwachtingen, helder geformuleerde leerdoelen en effectieve, directe instructie.

Fleer (2015) maakt, in navolging van Vygotsky, een onderscheid tussen 'microscopic periods' (niet direct waarneembare ontwikkeling in kleine stapjes) en 'critical periods', waarin het ontwikkelingsproces zorgt voor een

kwantitatieve verandering. Ontwikkeling omvat beide. Het schoolse, instructie-gestuurde leren lijkt alleen uit te gaan van ontwikkeling in kleine, elkaar opvolgende stapjes. Leren wordt voornamelijk gedefinieerd als formeel leren (Nilsson et al., 2018). Spel, en het maken van dingen, verhogen weliswaar de betrokkenheid en het welbevinden, maar hebben geen relatie met het leren van jonge kinderen.

Als we vanuit het kader van het verbeeldend denkende jonge kind naar programmagericht onderwijs kijken, impliceert deze scheiding tussen spel en leren dat spelen ondergeschikt is aan het formele leren (Nilsson et al., 2018). Spelen en maken zijn activiteiten voor jonge kinderen die nog niet 'rijp' zijn voor het 'echte' leren. Als wel gezien wordt dat jonge kinderen nog spelend leren, leidt dit tot het instrumenteel inzetten van spel voor het ontwikkelen van vooraf bepaalde kennis en vaardigheden (Harris, 2021; Nilsson et al., 2018). In programmagericht onderwijs lijkt het tot ontwikkeling komen van een meer verbeeldende manier van denken geen rol van betekenis te spelen in het leren van jonge kinderen. Juist omdat in het programmagericht onderwijs verbeelding, exploreren en spelen niet als leren worden gezien, is deze benadering moeilijk te verenigen met een op verbeelding gerichte manier van werken.

Ontwikkeling- en ervaringsgericht onderwijs

Ontwikkelingsgericht onderwijs sluit beter aan bij het idee dat er, naast ontwikkeling in kleine stapjes, kritieke periodes zijn waarin de manier van leren van het kind verandert. Volgens verschillende onderzoekers is verbeelding dé motor van zo'n kritieke periode in de ontwikkeling van jonge kinderen (Van Dorsten, 2015; Fleer, 2021; Nilsson et al., 2018).

Ervaringsgericht onderwijs richt zich op het proces dat zich afspeelt bij de kinderen én de leerkracht. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen 'oppervlakkig' en 'fundamenteel' leren. Het fundamentele leren kan leiden tot ingrijpende veranderingen in het vermogen om met de wereld om te gaan (Laevers & Van Esch, 2018). Het kind wil zelf grip krijgen op de werkelijkheid. Laevers (2019, p. 177) haalt Piaget aan als hij stelt dat cognitieve ontwikkeling gaat over het groeiende vermogen te verbeelden (representeren: op mentaal niveau iets opnieuw aanwezig stellen). In een rijke leeromgeving voelt een kind zich aangesproken om met grote betrokkenheid te handelen (benaderen, bekijken, manipuleren, maken, extra informatie zoeken, ...), wat uitmondt in een rijkere voorstelling (verbeelding) van de realiteit en competentere handelen (Laevers, 2019). Ook Nilsson en collega's (2018) ondersteunen een visie, die we zouden kunnen kwalificeren als ervaringsgericht, waarin het leren van jonge kinderen niet alleen wordt gezien als het instructie-gestuurd, stap voor stap leren van schoolse vaardigheden, maar ook als een transformatie die zorgt voor een duurzame verandering. Zij benadrukken dat dit leren niet

alleen plaatsvindt in door de leerkracht geïnitieerde activiteiten, maar ook in activiteiten die het kind zelf bedenkt of waar het spontaan in betrokken raakt (Nilsson et al., 2018).

Onderwijs vanuit een ontwikkelings- en ervaringsgerichte visie geeft verschillende aanknopingspunten om het verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen te ondersteunen en te stimuleren.

Spanning tussen spel en schoolse vaardigheden

Een nadruk op formeel leren, zoals in een programmagerichte benadering, staat op gespannen voet met aansluiten bij een ontwikkelingsfase die gekenmerkt wordt door een verbeeldende, creatieve en motorische manier van denken en leren. Deze spanning tussen spel-georiënteerd leren en het zo vroeg mogelijk aanleren van schoolse vaardigheden is zichtbaar in de hele westerse wereld.

Bodrova (2008) signaleert een constante druk in ECE om op steeds jongere leeftijd in te zetten op schoolse vaardigheden ten koste van traditionele activiteiten, zoals maken en spel. Flee en collega's (2021) benoemen de toenemende zorg over het steeds formeler wordende onderwijs aan jonge kinderen. Alhoewel de meeste professionals de waarde van spel onderkennen, vinden zij het moeilijk dit te onderbouwen en te verdedigen (Bodrova & Leong, 2019). Ook in bijvoorbeeld Kroatië staan schoolse activiteiten in ECE centraal, ondanks inzichten uit onderzoek over het belang van spel (Somolanji & Borovac, 2020).

In onderzoek en praktijk van ECE is de relatie tussen spel en leren van jonge kinderen onderwerp van discussie. Voortbouwend op theorieën van Vygotsky en Piaget zijn er argumenten om verbeelding te beschouwen als basis van zowel het spel als het leren in ECE (Flee, 2021; Laevers, 2019; Nilsson et al., 2018). Dit in tegenstelling tot een schoolse benadering die de verbeelding van jonge kinderen ziet als primitief en ongeorganiseerd. In het laatste geval is spel weliswaar een belangrijk uitgangspunt, maar ligt de nadruk op het schoolse leren. Dit leidt tot het instrumenteel inzetten van spel om schoolse vaardigheden en leerresultaten te verhogen (Harris, 2021). Egan (2001) betoogt dat het onderwijs vaak de nadruk legt op wat jonge kinderen nog niet goed kunnen, namelijk conceptueel en logisch-wiskundig redeneren (schoolse vaardigheden), en dat het grotendeels negeert wat ze wel, en doorgaans beter dan volwassenen, kunnen: verbeeldend, creatief en fantasierijk denken dat verbonden is met het genereren van metaforen, beelden, verhalen en affectief begrip.

We hebben hiervoor voorbeelden gegeven van hoe het onderwijs, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden, kan aansluiten bij de verbeeldende

manier van denken in artefacten van jonge kinderen. Deze voorbeelden onderbouwen een manier van werken die goed verenigbaar is met een meer ontwikkelings- en ervaringsgerichte visie op onderwijs en bieden zo een mogelijk antwoord op de gesignaleerde verschooling van het onderwijs aan jonge kinderen in de westerse wereld.

Conclusie en discussie

Dit artikel begon met de beschrijving van een zelfgeïnitieerde, betekenisvolle, creatieve activiteit van een 5-jarige. We stelden ons de vraag of en hoe er in ECE, ook bij het aanleren van schoolse vaardigheden, wordt en kan worden aangesloten bij de verbeeldende manier van denken in artefacten van jonge kinderen (3-7 jaar). We veronderstelden, aansluitend bij de cultuurtheorie van Van Heusden dat de verbeelding en het medium artefact kenmerkend zijn voor het denken van jonge kinderen vanaf ongeveer 5 jaar.

In de literatuur zijn veel aanknopingspunten te vinden voor ECE waarin verbeelding een rol van betekenis speelt in het leren en ontwikkelen van jonge kinderen. Verbeelding geldt als een belangrijke motor voor de cognitieve ontwikkeling. De ontwikkeling van sensomotoriek naar betekenis geven in spel en exploreren vormt een brede basis voor het abstractere denken. Deze ontwikkeling is slecht verenigbaar met een benadering waarin spel en leren gescheiden worden en kinderen stap voor stap, instructie-gestuurd nieuwe (schoolse) vaardigheden leren. In dit licht werd in de literatuur regelmatig verwezen naar de problematische verschooling van het onderwijs aan jonge kinderen. Spel, exploreren en maken centraal stellen in ECE biedt kansen, ook voor het ontwikkelen van het abstractere denken. Een meer ontwikkelings- en ervaringsgerichte visie op onderwijs blijkt goed verenigbaar met een benadering die spel, exploreren en maken centraal stelt.

Het zelf maken van spelattributen, het werken met loose-parts en open-einde-materiaal en aandacht voor de multimodaliteit van jonge kinderen zijn praktijkvoorbeelden die laten zien hoe het verbeeldend denken in artefacten in ECE kan worden ondersteund. Deze manier van werken past bij de ontwikkelingsfase van jonge kinderen die gekenmerkt wordt door maken en doen, creëren en scheppen, manipuleren en exploreren.

Tegen deze achtergrond is het relevant te onderzoeken welke rol de professional speelt in de ontwikkeling van de verbeelding en het creatieve denken in, door en met artefacten. Een mogelijke vervolgvraag is: Hoe ondersteunt en bevordert de interactie tussen professional en het jonge kind de ontwikkeling van verbeelding en welke interactie frustriert die ontwikkeling juist? Nader onderzoek is nodig om te ontdekken hoe professionals in ECE de

ontwikkeling van verbeelding het beste kunnen ondersteunen. Bovendien is het waardevol om de rol te onderzoeken die kunstenaars, als professionele verbeelders en makers, kunnen spelen in de ontwikkeling van de verbeelding van jonge kinderen.

Met het maken van haar kompas stelde Isa zich voor wat het missen van je moeder voor iemand kan betekenen en hoe je daarmee om kunt gaan. Ze verbeeldde deze gedachten in een aantal getekende knopjes op een papiertje dat je aan een wollen draadje om je nek kunt hangen. Daarvoor zocht ze zelf materiaal bij elkaar en bedacht hoe ze daarmee een kompas kon maken. Het materiaal scherpte haar gedachten, maar omgekeerd gaf ze met haar gedachten het materiaal steeds meer betekenis. Door deze wisselwerking ontwikkelden haar ideeën zich steeds verder. Zo is verbeelden een manier van denken. Het is een denken in dingen; artefact-denken.

Hanneke Saaltink doet aan de Rijksuniversiteit Groningen promotieonderzoek naar het verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen. Daarnaast is zij leerkracht en specialist Jonge kind op kindcentrum de Vindplaats in Amsterdam.
j.w.saaltink@rug.nl

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie, in het bijzonder met betrekking tot de Kunsten, aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij is leider van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel.
b.p.van.heusden@rug.nl

Marijn van Dijk is (adjunct) hoogleraar Ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Haar leerstoel is Ontwikkelingsprocessen in de kindertijd.
m.w.g.van.dijk@rug.nl

Annerieke Boland is lector Jonge kind aan Hogeschool IPABO in Amsterdam/Alkmaar. Ze doet praktijkgericht onderzoek naar spelontwikkeling en ontwikkeling in spel.
a.boland@ipabo.nl

Literatuur

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Making play smarter, stronger, and kinder: Lessons from tools of the mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.
- Bouwman, A., Houtsma, S., Linde, G. van der, & Klein Tank, M. (2020). *Thematiseren met jonge kinderen: handreiking*. SLO.
- Burg-Poortvliet, E. van den. (2021). Kleuters toetsen mag straks niet meer: wat dan wel? *Beter Begeleiden*, 11(2), 1-6.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Egan, K. (2001). *The cognitive tools of children's imagination*. <http://ierg.ca/wp-content/uploads/2014/04/cog-tool-childrenl.pdf>
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240.
- Fleer, M. (2015). A cultural-historical view of child development: Key concepts for going beyond a universal view of the child. *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 9(1), 19-37.
- Fleer, M. (2021). Conceptual playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353-364.
- Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2021). Collective imagination as a source of professional practice change: A cultural-historical study of early childhood teacher professional development in the motivated conditions of a Conceptual PlayWorld. *Teaching and Teacher Education*, 106(4).
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221.
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child development*, 92(2), 466-483.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. University of Groningen Press.
- Heusden, B. van. (2020). Het leven verbeeld: kunst, cultuur en cognitie. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 6-21.
- Heuvelman, R. (2021). Volgen zonder kleutertoetsen. *De wereld van het jonge kind*, 49(6), 12-15.
- Hilkens, J. (2020). Kwaliteitskaart: een visie blijft groeien. *De wereld van het jonge kind*, 48(3), 28-31.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters*. Uitgeverij Lannoo.
- Laevers, F., & Esch, W. van. (2018). *Grip op competenties*. Uitgeverij OMJS & CEGO.
- Lee, W. Y., & Wright, S. (2017). Interlocutor-child interactions: Supporting children's creativity in graphic-narrative-embodied play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(3), 73-81.
- MijnKleutergroep. (2021). *Rekenen*. www.mijnkleutergroep.nl
- Mirzeoglu, A. D. (2015). The experiences and achievements of classroom teacher candidates during a play-based reflective workshop in which open-ended materials were used. *Education and Science*, 40(180), 197-215.
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's 'Hundred languages of children' in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-10.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245.
- Pahl, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six- to seven-year-olds. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240.
- Schmeier, M. (2018, 11 september). *Natuurlijk en schools leren*. <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/natuurlijk-en-schools-leren>
- SLO. (2019, 27 november). *Educatie en onderwijs aan jonge kinderen*. www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/educatie-onderwijs/
- SLO. (2021, 29 oktober). *Kerndoelen*. www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen
- Somolanji, T., & Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232-245.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J-L. D., Cawley, J., Rehman, L., Krik, S. F., & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461-476.
- Taylor, S. V., & Leung, C. B. (2020). Multimodal literacy and social interaction: Young children's literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 1-10.
- Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & Veen, C. van der. (2021). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, 34(1), 197-228.
- Zijlstra, H., Bergen, E. van., Regtvoort, A., Jong, P. F. de, & Leij, A. van der. (2021). Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk: Short- and long-term effects of an early intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 248-267.

Babelut: muzikale ontmoeting tussen ouder en baby

Hans van Regenmortel

“The strange human urge to shape and share fantasies of action and experience is with us from birth. It is innate, not acquired, but must grow in company.”

Colwyn Trevarthen (2012, p. 202)

Wie raakt niet vertederd door de interacties tussen een moeder en haar baby? Maar kijk en luister even dieper. Wat zich hier voltrekt, is de verstrengeling van biologie en cultuur, van lichaam en geest, van individu en wereld. Precies de prille kwetsbaarheid van dit proces brengt een aantal principes aan de oppervlakte. Hoe verbinden mensen zich met elkaar en de wereld? Wat is er zo bijzonder aan de artistiek-muzikale kenmerken van dit alles?

Musica Impulscentrum is sinds 2004 via het werkterrein Babelut pionier in een artistieke benadering van interacties met de allerjongsten. Inmiddels is dit gedachtegoed uitgegroeid tot prototype van onze participatieve aanpak. Toch was de manier waarop baby's zich mentaal, emotioneel en sociaal ontwikkelen enkele decennia geleden nauwelijks onderwerp van diepgaand wetenschappelijk onderzoek, laat staan voorwerp van artistieke praktijk. Conform de toenmalige opvatting van het kind als onbeschreven blad, werden baby's beschouwd als mensen die nog niet af waren (Trevarthen, 2004): ze hadden geen bewustzijn, konden geen pijn ervaren en werden tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw zelfs onverdoofd geopereerd (zie neuroloog Steven Laureys, FNRS Liège, op TEDx). De hulpeloosheid en naïviteit van de allerjongsten stonden in schril contrast met de sensitiviteit, kennis en wijsheid van de volwassene.

Het kind moest daarom niet alleen gevormd, maar vaak ook gedrild en volgens sommigen zelfs 'getemd' worden, met het voorbeeld van de volwassene als te kopiëren model. Opvoeding en onderwijs waren doordrongen van behavioristische theorieën, niet zelden resulterend in een keurslijf van gangbare burgerlijke en religieuze normen. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw ontstond als reactie een benadering waarbij het kind zelf aan zet kwam. Het keurslijf werd afgegooid, en in extreme gevallen mocht het kind telkens weer zélf het wiel uitvinden. Momenteel kenmerkt onze maatschappij zich door een polarisering tussen deze twee standpunten, in de opvoedkundige praktijk vaak resulterend in een wat vreemde, inconsistente mix van beide. Mogelijk biedt het inzicht in de vroege moeder-baby-interactie ons een uitweg uit de impasse.

De interacties tussen ouder en baby tonen ons de wederkerigheid van leren: beiden reageren op elkaar en voeden elkaar. Het werkterrein Babelut van Musica buit dat gegeven muzikaal uit. In deze bijdrage beschrijft Hans van Regenmortel hoe de muzikale interacties het kind voorbereiden op het leven.

Een noodzakelijke wederkerigheid

Musica vertrekt graag vanuit een breed en domeinoverschrijdend perspectief. Specialisering moet immers geënt zijn op een samenhangende kijk op mens en maatschappij en mens en wereld. Omdat die zoektocht naar consistentie nooit zijn einddoel kan bereiken, is Musica's visie en aanpak gebaseerd op

doorlopende, vakoverschrijdende literatuurstudie in combinatie met een vorm van praktijkonderzoek die je in Ingolds (2018) termen kan omschrijven als 'doing/undergoing' en een 'pursuit of truth through the practices of curiosity and care'. Vertrekpunt is de vraag hoe we ons tot elkaar en de wereld verhouden, met daarbij een centrale plaats voor een artistieke manier van in de wereld zijn. Het muzikale is – om redenen waar we later op ingaan – het fenomeen bij uitstek waarlangs we die relatie actief onderzoeken. Geen enkel antwoord of benadering vindt hier ooit een definitieve vorm: als *doing/undergoing* maken zij in elke situatie een transformatie door, hierdoor nieuwe vragen oproepend, zoals het in de kunst altijd geweest is. Juist door een gelijkwaardige interactie leren wij van elkaar. Het is een vorm van *teaching as research*, met nadruk op de 're', re-search (Ingold, 2018): zoek en zoek opnieuw; probeer en probeer opnieuw. Geen zoektocht naar definitieve antwoorden, maar naar telkens nieuwe mogelijkheden en perspectieven.

Laat ons dus even uitzoomen en ver teruggaan in de tijd. Toen onze voorouders (*Homo habilis*, circa 2,3 - 1,5 miljoen jaar geleden) zich steeds meer begonnen thuis te voelen op de Afrikaanse savannes, ontwikkelden zij het vermogen om rechtop te lopen. Die evolutie naar bipedaliteit leidde tot een conflict tussen het in omvang toenemende brein van de boreling en het smaller wordende bekken van de moeder, nodig voor de stabiliteit bij het rechtop lopen. Het was een paradox van jewelste. Als gevolg ervan werden baby's uiteindelijk immatuur geboren. Naar analogie met de grote apen, de soorten waaraan we evolutionair het meest verwant zijn omdat we een gemeenschappelijke voorouder delen, zou een menselijke voldragen zwangerschap niet minder dan 21 maanden moeten duren (Leakey, 1994 in Dissanayake, 2000). De mens ontwikkelde echter een unieke eigenschap om de immaturiteit bij de geboorte te compenseren: een sterke gerichtheid op de ander. Kinderen werden aldus 'op een effectieve manier' te vroeg geboren (Mithen, 2006), en de mens groeide uit tot het sociale dier bij uitstek (Tomasello, 2019).

Net als andere dieren en ondanks die 'natuurlijke vroeggeboorte' is een menselijke boreling geen onbeschreven blad. Pinker (1994) suggereert dat wij zelfs met méér instincten geboren worden dan andere dieren. Ook al vinden we vormen van wederzijdse affectie terug bij primaten, de mens bracht dit vermogen van wederkerigheid tot een niveau van ongekende sociale complexiteit. Niet alleen zijn baby's klaar voor de specifiek zorgende interactie waarmee zij aan dit leven beginnen, zij blijken genetisch voorbestemd om zulk zorgzaam gedrag uit te lokken en geven er hun onweerstaanbare reacties voor in de plaats. Volgens Dissanayake (2000) is het eerder getypeerde gedrag geëvolueerd met het oog op verschillende biologische functies. Het toewerken naar emotionele synchroniciteit leidt tot een sterk gevoel van binding. De baby leert de eigen emoties herkennen en reguleren en gebruikt ze om de eigen behoeften te communiceren.

Duidelijk is dat we niet te maken hebben met een proces van stimulus-respons-mechanismen. Een boreling wordt niet gedruild als voorbereiding op het leven. Dat zou niet alleen een belediging zijn van zijn of haar aangeboren intelligentie, maar ook een behoorlijk enge kijk weerspiegelen op het leven met al zijn finesses, dubbelzinnigheden en onvoorspelbaarheden. Het kind wordt geboren in een wereld die het als een geheel ervaart, ook al is de perceptie wazig en zijn de randen rafelig. Cobb (1977) stelt dat het kind zich beweegt in een buitenwereld die het nog niet kent, maar waarvan het natuurlijk en direct deel uitmaakt. Zeer geleidelijk ontdekt het patronen en verbanden en tekenen zich domeinen van ervaring af. Hierop baseren jonge kinderen onbewuste, lichaamsgebonden concepten die een doorgroei naar meer complexiteit in waarneming, vaardigheid en inzicht toelaten, inbegrepen het gebruik van taal en andere manieren om deze concepten te representeren.

Intermezzo 1: Musica's Babelut-aanpak

Musica's werkterrein Babelut staat voor een sensitieve en artistieke interactie tussen kinderen van 0 tot 5 jaar, hun verzorgers of begeleiders en een muziekeducator of kunstenaar(s). De interactie voltrekt zich dus tussen drie partijen. *Communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2008) is hierbij een sleutelbegrip. Samen muziek ervaren en beleven staat voorop. Met verzorgers/begeleiders bedoelen we zowel (groot)ouders als kindverzorger of kleuterjuf of -meester. We gebruiken al deze termen verder als onderling inwisselbaar.

Bedoeling is om vanuit een artistiek perspectief:

- kinderen, begeleiders en kunstenaars uit te nodigen tot rijke muzikale interactie;
- doelgroepen die omgaan met 0-5-jarigen te sensibiliseren;
- nieuwe perspectieven te verkennen in de omgang met de allerjongsten;
- de ontwikkeling van een muzikaal-artistiek aanbod voor jonge kinderen te stimuleren;
- expertise te delen op verschillende niveaus: thuis, welzijn, onderwijs, en het publieke debat.

Omdat heel jonge kinderen in hun muzikale beleving nog geen sterk afgelijnde culturele verwachtingspatronen vertonen, staan zij open voor de meest diverse muzikale ervaringen, zolang zij maar zelf kunnen participeren. Voor kunstenaars en muziekeducatoren is het werken met de doelgroep aanleiding tot reflectie over wat het betekent te musiceren.

Een wereld van verschil

Binnen de eerder genoemde globale ervaring van de wereld is de gerichtheid op de ander het eerste te ontwikkelen vermogen. De eerste weken na de geboorte zijn sterk gericht op de puur biologische behoeften van het kind, zoals voeding en fysieke nabijheid. Die fase is te beschouwen als een soort voortzetting van het meer ‘voorspelbare’ leven in moeders buik. Baby’s van zes weken reageren al op de temporele organisatie van korte cycli van ‘aandacht’ versus ‘geen aandacht’. Het is de aanzet voor een proces waarbij baby en moeder op elkaar *intunen* door eerst overlappende, later steeds meer temporeel georganiseerde en uiteindelijk ritmisch alternerende interactie (Dissanayke (2000) verwijst naar verschillende van die studies). Zelfs borelingen die later blijken geven van ernstige beperkingen, zoals het onvermogen om taal te verwerven, vertonen diezelfde gevoeligheid voor sociale interactie via emotioneel geladen kenmerken van de menselijke stem (Dissanayke, 2000).

De ervaring van verschil ontwikkelt zich bij baby’s blijkbaar eerst vanuit het sociale domein: het verschil tussen ‘aangesproken’ worden of niet door stemmen die als sociaal relevant worden ervaren en zich afzetten tegenover de akoestische ruis uit de omgeving. Hier spelen de principes van de Gestaltpsychologie als overkoepelende strategie van het brein om de overvloed aan prikkels behapbaar te maken. Volgens de Gestalt-theorie ordent het brein een groot aantal prikkels of gebeurtenissen in groepen, op basis van criteria als coherentie (zoals nabijheid of gelijkaardigheid), contrast, gedeelde context en prototypische eigenschappen (de meest uitgesproken karakteristieke eigenschappen dragend). Bij de interactie met kinderen, ook wanneer zij ouder zijn, is het vruchtbaar je bewust te zijn van dit Gestalt-principe.

Intermezzo 2: KOKOON

Musica’s workshop KOKOON legt de focus op onderdompeling in muziek en de verbinding tussen (groot)ouder en baby. Het stemgebruik van de ouder speelt er een centrale rol, omdat deze voor de baby zo herkenbaar is. Het wiegende karakter van de aangeboden liedjes refereert naar de tijd waarin de baby nog in de baarmoeder zat en meegevoerd werd op het ritme van de moeder. De muzikale ervaring wordt ondersteund door lichaamscontact: de ouder raakt de baby bijvoorbeeld aan via zachte ritmische pulsen of beweegt de baby op een bepaalde manier mee in het metrum van de muziek. Vaak zetten we een balansbord in om ritme of metrum te ondersteunen. Muziek en beweging vertonen een blijkbaar vanzelfsprekende analogie en ouders passen dit principe instinctief toe. Zo is de combinatie zingen en wiegen een van de eerste vormen van transmodaliteit.

In de workshop streven we naar een rustige en positieve sfeer. Vaak dient het balansbord trouwens als rustplek. Nadruk ligt op het creëren van een licht fluctuerende, ontspannen gemoedstoestand en het samen genieten. De workshop focust aldus op de ervaring van samenhang en verbondenheid. Zowel kind als ouder doen mee vanuit eigen kunnen. De open en ontvankelijke sfeer nodigt uit tot spontane muzikale inbreng, voor de kunsteducator telkens aanleiding om er creatief op verder te bouwen. Deel van de ervaring is niet zozeer het specifieke repertoire (dat trouwens erg divers en complex kan zijn), maar de attitude tegenover muzikale interactie en muziek als fenomeen: muziek is iets om van te genieten, om zich verbonden te voelen en waarmee je kan spelen.

De activiteiten zetten in op verschillende manieren van luisteren bij jonge kinderen: *ears listening* (uitsluitend via het gehoor), *visual listening* (bijvoorbeeld met analoge ondersteuning van linten, sjaaftjes, enzovoort), *body direct listening* (zoals een ritme laten voelen op het lichaam) en *body indirect listening* (zoals de baby wiegen zonder hem direct aan te raken). De oefeningen gaan vloeiend in elkaar over. Het aangeboden repertoire biedt een mix van maatsoorten en toonaarden. De workshop vormt een rijke, diverse muzikale omgeving en laat baby en begeleider proeven van een scala aan muzikale uitingen. Zo zijn er voldoende ankerpunten voor de deelnemers om aan te knopen bij de eigen muzikaliteit.

Verskil als bouwsteen voor een narratief

De combinatie van vocaliserings, expressieve gezichtsuitdrukkingen en andere gebaren vertoont steeds meer nuances. Er ontstaat een fascinerend spel van wederzijdse imitaties, resulterend in narratieven waarvan beide deelnemers co-auteurs zijn. Het kind exploreert de basisprincipes van de menselijke psychologie en de structuren waarop alle tijds kunsten zich baseren: herhaling, variatie, contrast en *surprise at novelty* (Dissanayake, 2001; Sloboda, 2005). Deze maken de baby vertrouwd met de *esthetic operations* (Dissanayake, 2000) die noodzakelijk zijn om elk ander artistiek medium te begrijpen, in de eerste plaats binnen het bredere domein van de tijds kunsten: muziek, dans, drama en afgeleiden ervan. Blijkbaar worden wij geboren met de proto-esthetische capaciteiten waarop de kunsten zich baseren, en die volgens haar bedoeld zijn om aandacht te trekken, de interesse vast te houden, emoties op te roepen en saamhorigheid te bestendigen.

Maar er is meer. Behalve dat deze vroege interacties te zien zijn als de kiem van de tijdskunsten, wordt de baby in de eerste plaats ingebed in het leven zelf, met zijn alomtegenwoordige mix van rituele herhaling, variatie, contrast en verrassing. Evolutionair gezien is sociale interactie in de bredere zin aldus uitgegroeid tot onze door de biologie geboetseerde overlevingsstrategie. Anders dan bij primaten zijn kinderen meer tot samenwerking gemotiveerd: vanuit een 'sense of we', evolueren zij naar een 'I and you'. Kinderen ontwikkelen het besef een ervaring te delen en leren zich voorstellen wat anderen waarnemen (Tomasello, 2019). In het kielzog hiervan ontkiemt tevens hun met anderen gedeelde interesse voor de materiële wereld.

Musica gaat bij dit alles niet uit van een stap-voor-stap-methodiek met specifiek einddoel. Net als bij de sociale interacties hanteren we een benadering die inspeelt op het ontwikkelen van een globale intuïtie (via exploreren en experimenteren) naar een meer specifiek hanteren (noem het techniek) van objecten en instrumenten. Het is een evolutie naar toenemende complexiteit van waarneming en vaardigheid, waarbij elk einde onvermijdelijk een nieuw begin vormt (Ingold, 2018) en waaruit op termijn inzicht en kennis ontstaan.

Intermezzo 3: KIEM

In Musica's workshop KIEM vinden we het spelen met aandacht en het zoeken naar gemeenschappelijkheid terug, ook al verschuift de focus naar specifieke muzikale parameters. Verschillen in timbre, ritme, melodie, tempo, metrum en dynamiek vangen de aandacht en lokken emotionele reacties uit. Alle communicatie vindt plaats door muziek, context en beweging.

Spontane muzikale 'gesprekjes' groeien uit tot een betoverend narratief vol klank en beweging. Wiebelende beentjes, zingende vingers, ritmische bewegingen met het hele lichaam en diverse kleine instrumenten leiden tot plezierige interactie tussen kind en ouder. De eenheid tussen lichaam, emotionele ervaring en het spelen met prille, enkelvoudige verwachtingen staat hier centraal. Denk aan de slottoon van een melodie die onverwacht anders is of het ondersteunen van een muzikaal accent met een beweging. Uiteindelijk groeit het kind naar het besef van gedeelde aandacht en het inzicht dat anderen dit alles evenzo ervaren (Tomasello, 2019).

Voor tonale en modale muziek vinden we inspiratie in Gordons *Music Learning Theory*, zonder deze benadering evenwel als methodiek te implementeren. 'Chants' zijn muzikale modellen, korte fragmenten waarmee je kunt spelen en die door herhaling en variatie leiden tot

langere muzikale structuren. Deze kunnen allerlei vormen aannemen, van eenvoudige melodische fragmenten tot gekke klankpatronen. Het spelen met verwachting vanuit herkenning en het speelse afwijken ervan houdt de aandacht vast en resulteert niet zelden in dolle pret. Hier wordt duidelijk hoe geheugen en voorstellingsvermogen, en uiteindelijk fantasie eenzelfde basis hebben. Geïnspireerd door ons werk met klankkunst en hedendaags gecomponeerde muziek, geeft Musica veel aandacht aan de parameter timbre.

Van de kinderen verwachten we niet meteen dat zij deze voorbeelden imiteren. Net als bij de vroege moeder-baby-interacties stippelen we geen te volgen pad uit. Het gaat eerder om blootstelling aan de basisaspecten van 'hoe muziek werkt' en het creëren van openingen om naar geloven op te reageren. Zo kaatsen de kinderen de bal terug naar de muziekeducator, die op haar beurt en in het moment met deze vaak ook voor haar verrassende reacties aan de slag gaat, als *doing-undergoing*.

Sommige kinderen reageren onmiddellijk enthousiast en hebben veel plezier in dit muzikale spel. Anderen kijken liever de kat uit de boom. Zij observeren het geheel zonder te participeren. Nog anderen vinden het aanbod te intens of weten nog niet goed hoe te reageren. Uit zelfbescherming draaien zij zich wel eens om naar mama of papa en dat is aanleiding voor de educator om zich rechtstreeks tot de ouder te richten. Wanneer die wél meegaat in het aanbod, is dat voor het kind het teken dat de kust veilig is. Vaak begint de baby later alsnog in het spel te participeren. Dit proces kan zich in één sessie voltrekken of gespreid over meer sessies.

Uiteraard vinden de ouders van wie de baby enthousiast meedoet, de workshop na afloop erg geslaagd. Ouders van baby's die zich eerder terughoudend opstellen, zijn soms minder positief. Nochtans zijn beide reacties voorbeelden van heel normaal baby- en oudergedrag. Het verschil in reactie van het kind heeft in principe niets te maken met een fundamenteel verschil in muzikaal begrip, eerder met een verschil in karakter of de gemoedstoestand van dat moment. We schatten daarom het gedrag van de baby's op langere termijn in. Ogenscheinlijk afwijzende reacties van de kinderen moet je niet problematiseren. We geven hen ruim de tijd om aan de situatie en het muzikale aanbod te wennen. Kinderen en ouders die eerst een afwachtende, schijnbaar passieve houding aannemen, tonen bij een volgende sessie vaak toch dat zij de dingen wel degelijk hebben opgepikt en onthouden. Ook zij groeien in regel uit tot actieve participanten.

Voor ouders en muzikeducatoren is het dus belangrijk te beseffen in welke mate zij soms onbewust persoonlijke verwachtingspatronen projecteren op het kind. In een maatschappij waar planning, tijdsdruk en efficiëntie blijkbaar de kern van het bestaan uitmaken, biedt zo'n babysessie vaak een glimp van een andere manier van in het leven staan.

Communiceren

Bij de manier waarop een moeder en haar baby zich verbinden, speelt wederzijdse imitatie een belangrijke rol. Wanneer de baby even kreunt of bij zuchtjes of smakgeluidjes, heeft de moeder, maar ook een andere verzorger de instinctieve neiging deze te imiteren. Zo houdt zij haar baby een spiegel voor. Dit alles leidt tot gedeelde aandacht en op langere termijn het besef een ervaring te delen. Pas later beseft de baby dat de bron van zulke gespiegelde imitaties bij zichzelf te vinden is, en ontwikkelt zij of hij het vermogen om de ouder te imiteren.

Belangrijk is het onderscheid tussen *imitation* en *true imitation* (Leman, 2008). *Imitation* verwijst naar het letterlijk kopiëren van gedrag. *True imitation* daarentegen benadert de structuur of hiërarchische organisatie van gedrag, van een enkele klank waarvan het kind de eigenschappen van bepaalde parameters oppikt, tot het nabootsen van een hele klankstructuur waarvan het de algemene contour benadert. *True imitation* is een aanwijzing dat de baby het onderliggende principe 'begrijpt'. De uiterlijke contouren of symptomen ervan worden pas op langere termijn verfijnd. Elke ouder vindt die aanvankelijke pogingen tot imitatie grappig, omdat deze vaak in onverwachte 'oplossingen' resulteren. Het kind probeert het model immers te benaderen met de vaardigheden waarover het op dat moment beschikt. Letterlijke imitatie is dus geen leerproces, maar het resultaat ervan. Wanneer bij wat oudere kinderen imitatie het gevolg is van drillen, kan het juist een gebrek aan dieper begrip maskeren.

Maar niet alles is een gevolg van *true imitation*. Dissanayake (2000) wijst erop dat kinderen van drie weken oud al een gelijkenis ervaren tussen heldere kleuren en luide klanken. Na zes maanden herkennen zij de analogie tussen herhaalde klanken en een stippellijn. Dissanayake concludeert dat bij vroege interacties niet alle gedragingen gespiegeld worden, maar dat beide partners de kwaliteit ervan (instinctief) als overeenstemmend kunnen ervaren over ervaringsdomeinen heen. Zij geeft hierbij het voorbeeld van nog andere parameters zoals intensiteit, contour, duur en ritme.

Zulke interacties geraken sterk temporeel gecoördineerd. Onbewust stemmen moeder en baby vocaal en lichamelijk op elkaar af. Mimiek, stem en beweging vormen een onlosmakelijke combinatie van wat op dat moment zonder meer als communicatie te bestempelen is. Het gaat erom dat zij een gemeenschappelijke grond vinden die hen verbindt. Het principe toont de essentie van wat 'communicatie', afgeleid van het Latijnse 'communicare', wat 'delen' betekent, omvat: in essentie 'iets gemeenschappelijks hebben' of de poging om iets gemeenschappelijks te vinden. Ingold (2018) vervangt 'to communicate' daarom door 'to common', gemeenschappelijk maken. Dit wordt de fundamentele strategie die beide protagonisten verbindt, niet alleen in de ontwikkeling van wat uiteindelijk muziek of taal wordt, maar ook binnen het overkoepelende narratief dat we 'het leven' noemen.

Intermezzo 4: Musica's educatieve aanpak

Musica's educatieve aanpak is doordrongen van het principe dat elk leerproces begint met de zoektocht naar wat kind, kindbegeleider en muzikeducator gemeenschappelijk hebben. Het is bijzonder om vast te stellen dat, ondanks het grote verschil in ervaring en expertise een moeder en haar baby zo'n fundamenteel proces van verbinding door gedeelde aandacht en wederzijdse toe-eigening doormaken. Met andere woorden, zij ontwikkelen een uniek gemeenschappelijk 'vocabulaire'. Ook al passen zij dezelfde principes toe, de precieze vorm en inhoud zal verschillen tussen het ene en het andere moeder-kind-duo.

We hebben hier dus niet te maken met overdracht van kennis en vaardigheid vanuit het meer ervaren individu naar de onwetende andere. De baby 'weet' immers perfect wat hem of haar te doen staat. Hij of zij is helemaal aangepast aan de specifieke toestand van immature geboorte en heeft een arsenaal aan eigenschappen die precies dit soort interacties en ontwikkeling uitlokt.

Onze artistieke praktijk met de allerjongsten, met kinderen, jongeren én volwassenen heeft aangetoond dat zo'n benadering vruchtbaar kan zijn voor elke leeftijd en elk niveau van expertise. Ongeacht leeftijd hebben deelnemers de neiging voortdurend op elkaar in te tunen door (onbewuste) wederzijdse imitaties. Deze bevatten de impliciete boodschap: ik aanvaard jouw idee (en bij uitbreiding jou) en ga ermee aan de slag. Vervolgens passen zij, opnieuw onbewust, de gekende principes van herhaling, variatie, contrast en *surprise at novelty* toe.

Musica's werk met de allerjongsten levert dus niet alleen inzichten op over deze specifieke doelgroep, maar licht een tip van de sluier op over de richting waarin opvoeding en onderwijs kunnen evolueren: niet zozeer als vorm van overdracht van kennis en vaardigheid van 'wie weet en kan' naar 'wie nog niet weet en kan', maar als een participatieve praktijk van wederzijdse transformatie tussen gelijken.

Something-like-music

Een belangrijk aspect dat tot hiertoe nog onbelicht bleef, is de artistieke component. Cognitief neurowetenschapper Zatorre (2005) noemt musiceren, muziek creëren en zelfs louter muziek beluisteren een prikkelende mix van zo goed als alle menselijke cognitieve functies. In het verlengde van de moeder-baby-interacties toont muziek hoe sociale interacties en fysieke gebeurtenissen in een klinkend tijds kader geplaatst worden, niet zelden resulterend in een duizelingwekkende combinatie van dit alles.

Voor Strobbe en Van Regenmortel (2010, p. 226) is de waarde van muzikaal participeren onschatbaar, 'omdat het kind de verschillende intelligentie-domeinen leert integreren en bestaande concepten explicieter, accurater, bruikbaar, abstract, in steeds meer domeinen toepasbaar, en *last but not least* verbaliseerbaar gemaakt worden.' Bovendien leert het kind zijn sociaal-emotioneel leven reguleren: 'Al musicerend leren kinderen dingen over het leven die we hen nooit uitgelegd krijgen.' (Strobbe & Van Regenmortel, 2010, p. 226). Muziek wordt zo metafoor voor hoe we onze levens leiden. Niet verwonderlijk dat zij haast niemand onberoerd laat. Muziek lijkt het prototype van de kunsten (Langer, 1942).

Dit alles voltrekt zich binnen een context die model staat voor 'de artistieke vrije ruimte'. Volgens Cross (2012) is muziek in alle culturen ingebed in sociale interactie. Hij stelt voor dat een generiek 'something-like-music' de basis vormt voor een niet-conflictueel medium van communicatieve interactie:

"Something-like-music' affords participants the collective intuition that they 'understand' each other. It does so partly by virtue of its floating intentionality – each participant can, within limits, abstract the meanings that they feel are expressed in or reflected by the music, but as music does not require that its meaning be recast back into the public domain in order to be efficacious, individually-constructed 'meanings' are not brought into potential conflict.' (Cross, 2012, p. 96)

Opnieuw volgens Strobbe en Van Regenmortel (2010) schuilt de kracht van dit participatieve model in zijn ambiguïteit of 'flou artistique'. Instinctief aanvaarden we het soort vrije ruimte dat zich in de vroege moeder-baby-interactie manifesteert. Deze wordt begrensd door de fysieke en waarnemings-capaciteiten van de baby en gevoed door sympathische tussenkomsten (Malloch & Trevarthen, 2008). Als *doing/undergoing* zijn de wederzijdse reacties afgestemd op ieders fysieke en emotionele noden en capaciteiten en de bredere context. Moeder en baby creëren een gedeeld en kneedbaar narratief, waarin exploreren en experimenteren leidt tot concepten die de baby vaardig maken met de cultuur van zijn of haar omgeving.

Daarbij is er geen direct verband tussen muzikale complexiteit en zeggingskracht (Blacking, 1973). Moeder en baby tonen aan hoe muziek in staat is diverse niveaus van complexiteit en vaardigheid te verenigen. De ambiguïteit van de interactie geeft de baby de ruimte om vaardigheden te verwerven in eigen tempo en volgorde en in relatie tot haar aangeboren karakter (Van Regenmortel, 2013). Musica's bredere praktijk met kinderen, tieners en volwassenen toont aan dat ook in andere participatieve contexten deelnemers volgens gelijksoortige principes vaardigheid aan zelfvertrouwen, inzicht en plezier koppelen. De ambiguïteit van de kunsten biedt daartoe de ruimte en de aanknopingspunten.

Tijd- en ruimtereizigers

De muzikale interacties tussen ouder en baby bereiden het kind dus voor op de meest fundamentele eigenschappen van de wereld: verschil, onvoorspelbaarheid en ambiguïteit. Het is al bij al een wat rare paradox. We willen zekerheid en voorspelbaarheid, maar zijn verrukt of vertwijfeld naargelang die in positieve of negatieve zin doorbroken wordt. We functioneren op basis van ingesleten modellen, maar worden vaardiger met de wereld naarmate we leren omgaan met onzekerheid en onvoorspelbaarheid. Het leven is een voortdurend balanceren tussen die drang naar voorspelbare (vaak saaie) zekerheid en de (soms schokkende) verrassingen die het leven voor ons in petto heeft. Misschien vormt de manier waarop de tijdskunsten ons met die fundamentele kenmerken confronteren hun grootste aantrekkingskracht. De belangrijkste vaardigheid die het leven vereist, is daarom de kunst van het improviseren.

Anders dan de term etymologisch doet vermoeden (in + provisos > Lat. = niet voorzien) en in weerwil van de negatieve bijklank die hij soms oproept ('Je bent weer aan het improviseren!'), raakt improvisatie aan de kern van ons bestaan: het is wat wij doen van de ochtend tot de avond. Daarbij is het

vermogen om juist wél vooruit te denken en vooral *realtime* 'vooruitkijkend te handelen' cruciaal. Deze vaardigheid heet intuïtie. Onophoudelijk dromen wij ons een toekomst in een leven dat haast nooit echt op pauze staat. Daarbij wisselt onze aandacht tussen momentane en meer vooruitgeschoven doelen. Zo vinden we onszelf wel eens in de keuken met de gedachte 'wat kwam ik hier nu weer doen?', omdat een andere toekomstgedachte ons had afgeleid van de oorspronkelijke intentie.

We improviseren ons een weg door de dag of *ruimte-tijd*, precies zoals musici, dansers en acteurs dat doen, op basis van zich toegeëigende modellen en dito vocabulaire. Hoe meer diverse ervaringen we meedragen, hoe meer opties we hebben om ons een toekomst voor te stellen. Zo geraken geheugen en voorstellingsvermogen of fantasie onlosmakelijk verweven. Het vermogen ons een toekomst voor te stellen is uiteindelijk onze meest fundamentele, te ontwikkelen vaardigheid. Het is de ultieme strategie om te navigeren door gelijk welk terrein van menselijke ervaring (Van Regenmortel, 2018). Ook de allerjongsten ontwikkelen zich tot vaardige tijd- en ruimte-reizigers.

Intermezzo 5: KADANS

Entrainment is het proces waarbij deelnemers elkaars muzikaal gedrag temporeel coördineren (Cross & Morley, 2008). Het heeft te maken met hoe mensen een sequens van ritmische gebeurtenissen organiseren rond een gedeelde (imaginaire) puls. De workshop KADANS bevat allerlei plezierige oefeningen die de relatie tussen lichaam en klank onderzoeken binnen de ritmische indeling van de tijd. Ook hier vertrekken we vanuit oefeningen met het hele lichaam, over aparte ledematen tot het gebruik van klankobjecten of eenvoudig instrumentarium.

De workshop baseert zich op *Laban Movement Analysis*, een theorie om beweging te observeren, beschrijven, analyseren en noteren. Irmgard Bartenieff ontwikkelde de theorie verder vanuit de ideeën van de Hongaarse choreograaf Rudolf von Laban (1879-1958). In deze workshop staan vier aspecten centraal: *free flow*, *weight*, *space*, *time*. Hiermee kunnen we het muzikale gedrag van kinderen, zoals zich dat uit in hun intenties, bewegingen en expressieve gebaren, op een samenhangende manier inschatten. *Time* is de alles overkoepelende parameter die alle voorgaande in zich verenigt. Het is in de tijdkunsten niet anders: uiteindelijk staat of valt alles met timing. Wat baten virtuositeit, kostumering, context, decor of belichting wanneer de timing niet goed zit?

Labans theorie maakt duidelijk hoe onze ervaring van en meesterschap over tijd geworteld is in het lichaam, onze sociale interacties met en meesterschap over de materiële wereld. Kinderen evolueren *grosso modo* van 'louter zijn' en 'gedragen worden' (*free flow*), via het bewust worden van de materialiteit van het lichaam en de objecten die het hanteert (*weight*), naar zich adequaat bewegen in de ruimte (*space*) tot de subtiele timing van dit alles. Dit alles met een panoramische blik vooruit: een inschatting van de onmiddellijke toekomst en, op basis van ervaring, prognoses die zich steeds verder in de tijd uitstrekken.

Spelen als kunst

Het vermogen tot improviseren ontwikkelt zich vanuit spel: het volgens eigen criteria onderzoekend manipuleren van de werkelijkheid, zowel in sociaal als materieel opzicht. De criteria die iemand zich heeft eigen gemaakt, weerspiegelen hoe hij of zij de wereld tijdelijk begrijpt. Spel is een combinatie van noodzaak, inspanning bij weerstand, vasthoudendheid bij frustratie en uiteindelijk het genot van de vaardigheden en inzichten die het oplevert. Daarenboven leidt spel tot verbinding, want het maakt vaardigheden en inzichten expliciet, wat resulteert in erkenning. Spel komt zo niet alleen tegemoet aan onze psychologische basisbehoeften (zie de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan, doorontwikkeld sinds 1985), het toont welke die basisbehoeften zijn: een dynamische balans van *verbondenheid* via erkenning, *competentie* om zich uit te drukken en *autonomie* vanuit zich toegeëigende criteria. Nog voor van vrij kinderspel sprake is, vertoont de muzikaliteit van de vroege moeder-baby-interactie hier al de prototypische kenmerken van.

Muzikaliteit is dus het psychobiologische vermogen van waaruit alle vormen van menselijke communicatie (Dissanayake, 2008) en vaardigheid ontkiemen. Wat zich bij de moeder-baby-interactie voor onze ogen voltrekt, is de verstrengeling van lichaam en geest, van individu en wereld, van biologie en cultuur. We vinden de kenmerken ervan terug in de artistieke, speelse context van het tweejaarlijkse Babelut Parcours.

Intermezzo 6: Babelut Parcours

Babelut Parcours is een reizend mini-festival voor kinderen van 0 tot 5 jaar en hun (groot)ouders. Internationale artiesten en muziek-educatoren nemen het publiek mee in een belevingsparcours met

klankinstallaties, muziektheater en vooral veel muzikale, speelse interactie waarbij iedereen, ongeacht leeftijd en expertise, betrokken wordt. Babelut Parcours is een wereld in het klein die de ervaring van klank, emotie, interactief en individueel spel, verwachting, enzovoort integreert, dit alles binnen het spanningsveld van ontluikende expertise en het meesterschap van de artistieke performance.

Tweejaarlijks werken we samen met een kunstenaar, ensemble of componist. Het format is een totaalomgeving waarin voorstellingen, installaties en non-verbale workshops naadloos in elkaar overvloeien. Het parcours is op maat van jonge gezinnen, en nodigt zowel kinderen als (groot)ouders, elk op hun niveau, uit tot actieve deelname. De jonge bezoekers worden zelf kleine kunstenaars en zijn op hun beurt een inspiratiebron voor de acteurs, muzikanten en dansers. Ouders (her)ontdekken er nieuwe manieren van speelse, muzikale interactie met hun kinderen.

Het parcours omvat de volgende aspecten:

samen beleven over generaties en specifieke expertise heen;

- vloeiende overgang van zuiver klank(installaties) naar (speciaal gecomponeerde) complexe muziek, zonder artistieke toegevingen;
- muziektheatervoorstelling;
- non-verbale benadering: de muzikale beleving staat centraal en de muziek zelf is het medium van communicatie;
- meenemen van publiek én kunstenaars in het verhaal van de muzikale ontwikkeling van de allerjongsten en de principes van moeder-baby-interactie.

Babelut Parcours duurt negentig minuten en wordt ontwikkeld als een compositie op zich: het zorgvuldig getimedede spel van herhaling, variatie, contrast en verrassing speelt immers ook een rol op dit overkoepelende niveau. Precies deze benadering maakt het evenement, ondanks zijn duur en omvang, voor de deelnemers perfect verteerbaar en houdt hun aandacht vast tot het laatste moment.

speelse en emotioneel rijke interactie. De kenmerken ervan vinden we terug in de temporele kunsten, met muziek als meest complete vertegenwoordiger. De vroege interacties tussen moeder en baby zijn er het evolutionaire prototype van.

De vroege menselijke muzikaliteit ligt aan de basis van concepten die ons helpen navigeren door ruimte en tijd als levenskunst of intuïties te ontwikkelen voor specifiekere domeinen van expertise. Zij toont hoe kinderen niet zozeer tot bloei komen door overdracht van kennis en vaardigheid van de ene generatie op de andere, maar in een transformatief proces dat alle betrokkenen verbindt en waarbij elke 'uitkomst' de belofte van 'een nieuw begin' in zich draagt.

Biedt het continuüm van muzikale ontwikkeling, van de vroegste levensfase tot volgroeide vaardigheid, een nieuw perspectief voor ons denken over opvoeding, educatie en onderwijs? Kunnen de kinderen, hun ouders of leraren, evenals kunstenaars en de maatschappij daar beter van worden? Het is tijd om de relevantie van deze inzichten voor menselijke interactie, inclusie en groei te benadrukken.

Hans van Regenmortel is

artistiek coördinator bij Musica

Impulscentrum (BE).

hans.van.regenmortel@musica.be

Conclusie

Vanuit de artistiek-muzikale praktijk met de allerjongsten, hun begeleiders en de muziekeducatoren/kunstenaars, en getoetst aan actuele wetenschappelijke inzichten, streeft Musica Impulscentrum naar een geïntegreerde visie op hoe mensen floreren in een context van zorgzame,

Literatuur

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.

Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. Spring Publications.

Cross, I. (2012). Music, cultures and meanings: Music as communication. *Empirical Musicology Review*, 7(1/2), 95-97.

Cross, I. & Morley, I. (2008). The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 61-81). Oxford University Press.

Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy. How the arts began*. University of Washington Press.

Dissanayake, E. (2001). Antecedents of the temporal arts. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389-410). MIT Press.

Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae Scientiae*, 12(1), 169-195.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.

Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Harvard University Press.

Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2008). Musicality. Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 1-11). Oxford University Press.

Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals. The origins of music, language, mind and body*. Harvard University Press.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. William Morrow & Co.

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

Strobbe, L., & Van Regenmortel, H. (2010). *Klanksporen. Breinvriendelijk musiceren*. Garant.

Tomasello, M. (2019). *Becoming human. A theory of ontogeny*. The Belknap Press.

Trevarthen, C. (2004). Learning about ourselves, from children: Why a growing human brain needs interesting companions? In Research and Clinical Centre for Child Development, *Annual Report 2002-2003* (pp. 9-44). Graduate School of Education, Hokkaido University.

Trevarthen, C. (2012). Born for art and the joyful companionship of fiction. In D. Narvaez, J. Panksepp, A. Schore, & T. Gleason (Eds.), *Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy* (pp. 202-218). Oxford University Press.

Van Regenmortel, H. (2013). Expression and communication as a cue for developing musical skills. In J. Pitt & J. Retra (Eds.), *Proceedings of the 6th conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*.

Van Regenmortel, H. (2018). A fragile sounding organism. In H. Rodrigues, P. F. Rodrigues, & P. M. Rodrigues (Eds.), *Ecos de GermInArte. TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Zatorre, R. J. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434, 312-315.

Een intieme dansvoorstelling voor de allerkleinsten

Alexandra Loembé

Als Kleintjekunstenaar verzorgt Alexandra Loembé in Amsterdam dansperformances voor baby's, peuters en kleuters. In dit artikel reflecteert ze op wat er nodig is om ook jonge kinderen te boeien en mee te nemen in een danservaring.

Dans is een kunstvorm die begint bij het bewegende lichaam en jonge kinderen stimuleert hun creativiteit vanuit het hele lichaam te uiten. Als Kleintjekunstenaar werk en verzorg ik interactieve performances voor 0- tot 6-jarigen op voorscholen en kinderdagverblijven in Amsterdam. Onder begeleiding van Cathalijne Smulders (artistieke leiding), Joeske Hommes-van Dooremalen (zakelijke leiding) en andere Kleintjekunstenaars heb ik vanuit mijn expertise als maker, docent en danser een programma ontwikkeld om vanuit dans zintuigelijk spel op te wekken bij jonge kinderen. Binnen mijn performance van een half uur tot een uur, laat ik kinderen kennismaken met bewegingen vanuit de ademhaling en met elementen als spanning en ontspanning, klein en groot, snel en langzaam en omhoog en omlaag bewegen. Wij rollen, springen, groeien, draaien, krimpen, balanceren en bewegen vanuit een lichaamsdeel of het lichaam als geheel. Tegelijkertijd introduceer ik verschillende kleuren, maak ik de bewegingskwaliteiten tastbaar en verbreed en verdiep ik de ervaring via materialen en alledaagse voorwerpen, geluiden en muziek.

Kleintjekunst staat voor multimodaliteit, waarbij overdracht verder gaat dan gesproken taal. Mijn performance is op een paar woorden als 'Goedemorgen mijn naam is Alexandra' na geheel non-verbaal. Vanuit mijn lichaam maak ik kinderen nieuwsgierig, prikkel ik de verbeelding en bied ik hen de ruimte, tools en verdieping om dans te verkennen als middel voor creatieve expressie en eigenheid, met het vertrouwen dat ieder kind daar potentie voor heeft. Zoals Kleintjekunst (z.d-a.) het formuleert: 'Kleintjekunst werkt vanuit de filosofie dat jonge kinderen leren door te ervaren, met hun hele lichaam, al hun zintuigen en in interactie met hun omgeving'. De creativiteit, ongeremdheid en de manier waarop kinderen met hun hele lichaam in het moment reageren, ontroert en inspireert mij als danskunstenaar telkens opnieuw.

In deze praktijkbeschrijving reflecteer ik op en onderbouw ik mijn werkwijze bij het ontwikkelen en uitvoeren van de performances. Ik kijk opnieuw naar mijn praktijk en bevraag mijn artistieke keuzes en didactisch handelen. Hoe faciliteer ik vanuit dans een inspirerend moment met jonge kinderen? Welk onderzoek vindt met elke performance plaats? Hoe verhoudt mijn werk voor Kleintjekunst zich tot mijn visie en werk als danskunstenaar? Ik zal de beantwoording daarvan toespitsen op baby's, peuters en kleuters, omdat elke leeftijdsgroep een eigen ontwikkeling kent en dus net iets anders van mij vraagt. Ik hoop dat mijn bijdrage een inspiratiebron kan zijn voor andere docenten en/of makers die met jonge kinderen werken, om vanuit een andere structuur dan een instructieve les dans over te dragen en kleinschalig, zintuigelijk ervaringstheater te creëren voor de allerkleinsten.

De basis – peuters

De bewondering waarmee 2- tot 4-jarigen de wereld ontdekken, was de ingang voor het creëren van mijn performance. Ik zal de inhoud en de structuur van mijn performance dan ook eerst behandelen voor deze doelgroep. Peuters reageren intuïtief op hun omgeving en bewegen vrij soepel. Ze ontwikkelen een betere oog-handcoördinatie, kunnen op hun tenen lopen en kunnen, wanneer ze bijna 3 jaar zijn, op één been staan (24baby, z.d.). Peuters gaan helemaal op in een fantasiespel en kunnen aanraken, schudden, blazen, tikken en scheuren (Kleintjekunst, z.d.-b). Gedurende een performance werken de peuters aan hun grove en fijne motoriek.

In het eerste deel van de uitvoering perform ik voornamelijk zelf en kijken de kinderen naar mij en reageren ze op mij. Dit doe ik op instrumentale muziek of in stilte, zodat de kinderen de geluiden die ik maak extra goed kunnen horen. In het tweede deel laat ik hen zelf de materialen onderzoeken. Op een gegeven moment reageer ik op wat ik de kinderen zie doen, door een bepaalde handeling te herhalen en uit te vergroten. De kinderen duiken individueel of met elkaar in een zintuigelijk spel. Om de cirkel rond te maken betrek ik de kinderen ook bij het opruimen. Samen verzamelen we de materialen en reflecteren we kort op wat we nou eigenlijk allemaal hebben gezien, gehoord, gedaan en gevoeld.

Mijn doel is om de kinderen de verschillende bewegingskwaliteiten te laten ervaren in hun eigen lichaam. Daarbij werk ik ook aan lichaamsbewustzijn en de persoonlijke expressief-creatieve ontwikkeling van ieder kind.

Voor mijn performance nam ik het bewegen vanuit de ademhaling als basis, iets wat ik als danskunstenaar een belangrijk element vind in de uitvoering en overdracht van dans. Hier ben ik in het maakproces heel associatief mee aan de slag te gegaan. Ik dacht bijvoorbeeld aan groeien en krimpen en daarmee omhoog en omlaag bewegen. Om een dynamisch spel te maken van mijn performance begon ik te werken met tegenstellingen, zoals spanning en ontspanning en snel en langzaam bewegen. Ik dacht na over hoe ik kinderen deze elementen kan laten ervaren via zo veel mogelijk zintuigen en over hoe ik deze bewegingskwaliteiten tastbaar kan maken met huis-tuin-en-keuken-materialen. Ik koos voor voorwerpen die kinderen kunnen kreukelen, uitrekken, (op)rollen en laten zweven. Zo kwam ik bij ballonnen, elastieken, vellen papier en haarkrullers, allemaal in verschillende kleuren en maten. De haarkrullers voelen ruw aan, blijven aan veel dingen plakken en rollen vanuit mijn uitademing over de vloer. Via de elastieken ervaren de kinderen spanning en ontspanning, tussen hun handen, maar ook in of op andere lichaamsdelen, wanneer zij het elastiekje bijvoorbeeld om hun voeten doen of om hun

knie. Een vel papier kan je oprollen, uitrollen, tot een propje verfrommelen, uitvouwen, wegblazen, versnipperen en ga zo maar door. De materialen maken beweging van lucht en subtielere beweging vanuit de ademhaling zichtbaar.

Tijdens een performance geef ik suggesties en laat ik mij leiden door de sfeer, dynamiek en de reacties en betrokkenheid van de kinderen. De ene keer perform ik snel, omdat ik aan de kinderen merk dat zij vooral geïnteresseerd zijn in het zelfstandig ontdekken van de materialen, vanuit de eigen beleving. Een groep kan juist ook heel bewegelijk zijn en dan rek ik het moment uit waarin ik staand vanuit mijn hele lichaam beweeg. Ook ontstaan er grote individuele verschillen in hoe de kinderen zich verhouden tot de voorstelling. Ieder kind interacteert op een persoonlijke manier en geen performance is dus hetzelfde. Het jonge kind is in dit geval niet alleen een passieve kijker, maar een actieve participant (Fletcher-Watson, z.d.).

Een voorstelling waarbij de maker of performer vormgeeft aan de fysieke ervaring van de kijker, wordt zintuigelijk ervaringstheater genoemd (Universiteit Utrecht, 2011). Ik bied een totaalervaring aan, waarin beweging en beeld in relatie tot de muziek en de omgeving voorop staan. De voorstelling is dus niet verhalend en legt geen betekenis op. Als choreograaf vind ik de keuze voor zintuigelijkheid in dansvoorstellingen interessant, omdat het de kijker uitnodigt zich over te geven aan de fysieke beleving en de verbeelding. Je zit als kijker midden in de voorstelling, in het hier-en-nu. Deze fenomenologische benadering is naar mijn ervaring ook toepasbaar bij heel jonge kinderen. Door te spelen met improvisatie is er ruimte voor wat er op het moment van de performance, vanuit de kinderen of mijzelf, ontstaat. Het zorgt voor het ontstaan van nieuwe suggesties die de kinderen aanspreken tot het creëren van persoonlijke associaties.

Het concept blijft zich voortdurend ontwikkelen, wat bijdraagt aan de duurzaamheid van de performance. Af en toe komt er een Kleintjekunst-collega kijken of hebben we een werksessie. Doordat mijn collega's elk vanuit een andere kunstdiscipline werken, is het heel inspirerend om over elkaars performance te brainstormen. Zo komt een muzikant met suggesties over hoe ik geluid en stemgebruik nog meer kan inzetten voor de totaalervaring van de performance, of komt een beeldend kunstenaar met ideeën waardoor ik mijn keuze voor materialen herzie. Door constant te blijven spelen en onderzoeken hoe je kinderen in een flow krijgt en hun aandacht erbij kan houden, blijft de performance levend. Dankzij mijn werk met Kleintjekunst durf ik de tijd te nemen, mijn intuïtie te volgen en vol vertrouwen door te gaan met het spel, ook al merk ik dat een kind even is afgeleid door iets anders dan wat in het (speel)lokaal gebeurt.

De kern – baby's

Hoe kan ik nog meer vertragen en neem ik een paar stappen terug in mijn performance? Wat is een basale versie van wat ik met peuters doe? Hoe verander ik mijn groepsgerichte benadering in een-op-een interacties? Wat is nou echt de kern van mijn moment met de kinderen? Dit zijn de voornaamste vragen die ik mijzelf stelde toen Kleintjekunst mij vroeg om een programma voor baby's te creëren. Dansen met kinderen van 0 tot 2 jaar oud? Hoe ziet dat eruit en wat kan een baby daar überhaupt aan hebben?

Je zou kunnen zeggen dat ik niet samen met baby's dans, maar bepaalde basale dansante elementen overdraag en hiermee een zintuigelijk spel vanuit het lichaam als geheel stimuleer. Ik ga voorzichtige interacties aan, waardoor de baby's kunnen spelen, onderzoeken en beweging oefenen (Kleintjekunst, z.d.-b). Elke baby neemt de performance op een persoonlijke manier waar. Een waarneming is 'Een betekenisvolle interpretatie van de gegevens die we via de zintuigen tot ons krijgen' (Filosofisch Woordenboek, z.d.). Een waarneming of ervaring vindt niet alleen in het hoofd, maar in het hele lichaam plaats en ontstaat uit een zintuigelijke en lichamelijke verhouding tot de wereld, in dit geval de voorstelling. Waarnemen is, zoals Merleau-Ponty beschrijft, jezelf via je lichaam ervaren als aanwezig in de wereld (Slatman, 2011, pp. 7-17). Het lichaam is subjectief, wat inhoudt dat het de enige plek is van waaruit je de wereld om je heen ziet, hoort, ruikt, voelt en proeft (Groot Nibbelink, 2000, pp. 16-18). Dat betekent dat de voorstelling bij ieder kind andere gevoelens en sensaties opwekt. Deze verschillende reacties zijn, anders dan bij peuters, soms moeilijk af te lezen. Een performance voor baby's is minder structureel en het verloop hangt nog meer af van de stemming, concentratie, bewegelijkheid en het eet- en slaapritme van de baby's.

Kinderen van 0 tot 2 jaar zijn nog maar net in deze wereld. Ze maken een snelle motorische ontwikkeling door, van liggen tot omrollen, kruipen en uiteindelijk lopen. Ze kunnen voorwerpen pakken, vasthouden en verplaatsen. Tijdens een performance kunnen baby's beweging met hun ogen volgen (Kijk op ontwikkeling, z.d.-a). Voor kinderen jonger dan tien maanden is het nog lastig om zonder ondersteuning te zitten, dit is dan ook zeker niet iets wat ik van de baby's vraag. Ze zijn vrij om zittend of liggend op de vloer te kijken en rond te kruipen of lopen.

Voordat ik mijn eerste try-out voor baby's uitvoerde, hebben wij het binnen Kleintjekunst voornamelijk gehad over hoe je bij een babyperformance veel minder handelingen doet en elke handeling nog vaker herhaalt. Ik vergelijk het hier met de peuterperformances, omdat daar de basis ligt van mijn Kleintjekunst-programma. In mijn ervaring werkt het goed om elk voorstelingsmoment als een creatief experiment te benaderen.

Zoals beschreven is het werken met baby's heel procesgericht. Bij mijn eerste try-out heb ik het meest geleerd over het performen voor en het ontdekken met baby's. Uittrekken, herhalen, vergroten en inzoomen. Ik richt mij op het tastbaar en waarneembaar maken van mijn thema door elk zintuig te prikkelen. Zien, horen, ruiken, voelen en proeven. Dat laatste zintuig probeer ik eerlijk gezegd te vermijden, maar bijna elke baby zal vanuit zichzelf het proeven van de materialen opnemen in het spel. Het performen voor baby's vergt een extra schepje zelfvertrouwen, rust en geduld. Alles mag nog langzamer, vaker en groter. Soms heb ik de regel dat ik een handeling vier keer precies hetzelfde doe, voordat ik er iets aan verander, of dat ik een handeling inclusief variaties drie minuten volhoud. Dit geeft mij ook de kans om nog dieper te duiken en nog meer te ontdekken over wat ik allemaal kan doen met elk materiaal en mijn lichaam. De performance is zowel korter als groter, gedetailleerder en genuanceerder.

Ik speel in het hier-en-nu met mijn hele performance in mijn rugzak. Als ik ben begonnen, kom ik er al vrij snel achter of de baby's meer aandacht hebben voor mij of voor de materialen die ik gebruik. Op dit moment maak ik de keuze om meer vanuit mijn bewegingen te werken of te focussen op de tastbare exploratie, waarin de baby's zelf iets in hun handen hebben of hun hele lichaam in moeten zetten om iets in beweging te brengen. Soms ontstaat er een moment waarin hun aandacht opeens weer meer op mij is gericht. Dan initieer ik nieuwe bewegingen, die de baby's inspireren in hun spel. De algemene sfeer is kalm en geaard en ik ga door tot de cirkel rond is en ik merk dat we het einde van de spanningsboog hebben bereikt.

De kunst – kleuters

Wat als gesproken taal een steeds grotere factor wordt in de communicatie van een kind en het vormgevingsproces een grotere rol gaat spelen? Kinderen van 4 tot 6 jaar werken gedurende een performance aan beheersing, zeggingskracht en zelfexpressie. De kleuters leren hun persoonlijke belevingswereld vorm te geven en te delen via het lichaam (Kleintjekunst, z.d.-b). Een kleuterperformance verloopt over het algemeen hetzelfde als een peuterperformance. Ik gebruik dezelfde structuur als houvast, maar implementeer complexere bewegingen en breid het spel met de materialen verder uit. Kleuters kunnen namelijk ook al hinkelen, met beide voeten tegelijkertijd naar voren springen, lang op één been staan, huppelen en klimmen. (Kijk op ontwikkeling, z.d.-b).

Kleuters zijn verbaler. Ze uiten meer betekenis gevende woorden tijdens het kijken en meedoen dan jongere kinderen, maar daar hoeft ik niets mee te doen, tenzij het mij inspireert tot een nieuwe actie. Als docent kan het vooral met kleuters een valkuil zijn om in het instrueren te vallen. Ook met deze

doelgroep probeer ik mijn communicatie zo non-verbaal mogelijk te houden en de performance voor zichzelf te laten spreken. Indien dit niet mogelijk is, doordat ik de kinderen wil stimuleren om binnen de bewegingen te spelen met tijd, ruimte en kracht, of doordat ik de performance wil koppelen aan een thema, communiceer ik suggestief.

Tijdens de lockdown in februari 2021 heb ik in samenwerking met Kleintjekunst en de Internationale School Amsterdam een online performance ontwikkeld, waarin ik werkte met beweging, kleuren en emoties. Ik deed dit vanuit mijn woonkamer, terwijl de kinderen op matten in het klaslokaal zaten. Tot mijn grote verrassing leken de kinderen er helemaal geen last van te hebben dat het allemaal plaatsvond via een video call. Zelf denk ik dat zij dit aan hun rijke fantasie en belevingsvermogen te danken hebben. De Internationale School koppelt kleuren thematisch aan emoties: blauw werd verdrietig, rood was boos en roze betekende liefde. Tijdens mijn performance hebben de kinderen en ik deze drie kleuren met verschillende emoties belichaamd en dus vertaald naar dansante bewegingen in het lichaam.

Af en toe zijn er ook spelinlopen, waarbij ouder/verzorger en kind samen worden uitgenodigd deel te nemen aan een activiteit. Ik voer mijn performance uit voor een groep ouders en hun baby's, peuters of kleuters. Als meest merkbare verschil zie ik dat de kinderen in de aanwezigheid van een ouder/verzorger veel afwachtender zijn. Ze kijken naar wat de volwassenen doen. De uitdaging zit hem dus in het stimuleren van de participatie van de aanwezige volwassenen. Wanneer zij mee dansen en samen met de kinderen de zintuigelijke exploratie induiken, ontstaat er een mooi spel tussen beiden.

De betekenis – waarde en belang

Binnen mijn werk voor Kleintjekunst kan ik mij zowel danser als docent en maker voelen. Dans en theater ontworpen voor en gericht op de allerkleinsten bestaat sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw. Baby's en peuters kunnen sindsdien participeren in kunst en cultuur waarbij artistieke voorop staat, op dezelfde manier als volwassenen. Kernwaardes hierbij zijn het creëren van een veilige ruimte, waarin via multisensorische stimulering en het weglaten van de vierde wand een speciale ervaring ontstaat voor het kind, eentje die anders is dan wat het kind gewend is in het dagelijks leven en daarom intrigeert en amuseert (Fletcher-Watson, z.d.).

De meerwaarde van mijn werk met Kleintjekunst zit in het overdragen van dans op een speelse en stijl overstijgende manier. Saraber (2006, p. 45) stelt: 'Cultureel divers dansonderwijs vraagt om een grotere variëteit aan

methodieken dan in het westerse onderwijs gebruikelijk is, en flexibiliteit om daar tussen te schakelen.' Zij belicht hier de holistische dansbenadering: een procesgerichte benadering waarin de zelfontplooiing en persoonlijke creatief-expressieve ontwikkeling van de deelnemers centraal staan. Het lichaam wordt als geheel aangesproken en het proces van belichaming staat centraal. In plaats van op perfecte beheersing van een bepaalde techniek ligt de focus op intentie en inleving. Er wordt meer aandacht besteed aan de les-, of in dit geval voorstellingservaring van de deelnemers. Deze werkwijze vraagt om een waarneembaar gedetailleerd fysiek én overtuigend voorbeeld voor de kinderen en daarmee om het inbrengen van mijn eigen passie voor dans. De kinderen zien hoe ik voluit beweeg en daarvan geniet. Het deelnemende kind is een 'potentieel veelzijdige dansamateur: een danser die ook maker, kijker en criticus is.' (Bergman et al., 2011, p. 10). Met een holistische, zintuigelijke dansbenadering prikkel je al deze aspecten van dans en behandel je elk kind gelijkwaardig. Door deze holistische en zintuigelijke benadering op te nemen binnen je choreografische en didactische uitgangspunten maak je dans toegankelijk voor een diverse populatie, wat aansluit bij de diversiteit binnen de Amsterdamse kinderopvang (Saraber, 2006, pp. 5-6, 28, 33, 49, 53).

Conclusie

Het schrijven van deze praktijkbeschrijving liet mij met een frisse blik naar mijn werk met jonge kinderen kijken en mijzelf de wat-, hoe- en waarom-vragen stellen over het ontwikkelen en uitvoeren van dansperformances voor de allerkleinsten. Vanuit mijn ervaring en actuele interesses als maker, docent en danser heb ik een programma ontwikkeld met als doel vanuit dans een zintuigelijk spel op te wekken bij baby's, peuters en kleuters en hiermee dans toegankelijk te maken voor een diverse populatie. Dit programma, een performance waarin ik kinderen kennis laat maken met bewegingen aangezet door de ademhaling, sluit volledig aan op mijn visie en werk als danskunstenaar.

Om vanuit dans een inspirerend moment met jonge kinderen te creëren benader ik het als een doorgaand creatief proces, waarin ik constant nieuwe handelingen blijf uitproberen en onderzoeken. Met één voet sta ik in mijn performatieve rol als danser, terwijl ik met de andere de reacties en sfeer aftast en constant nieuwe keuzes maak die de ervaring voor de kinderen bevorderen. Ik werk vanuit de holistische dansbenadering. De focus ligt daarbij niet op het perfect beheersen van een bepaalde techniek, maar op intentie en inleving. Het lichaamsbewustzijn en de expressief-creatieve ontwikkeling van ieder kind staan voorop. Ieder kind wordt gelijkwaardig behandeld, ongeacht ervaring en achtergrond.

Alles wat ik gaandeweg heb geleerd, heb ik ontdekt door het te doen. Ik heb ervaren dat het rondom en tijdens het voorstellingsmoment een veilige sfeer belangrijk is, zodat de kinderen op kunnen gaan in het spel en het proces van belichaming. Kleinschalig, zintuigelijk ervaringstheater kan ieder kind raken en stimuleert een ontdekkingsreis. Het blijft een interessant proces om bewegingskwaliteiten te vertalen naar waarneembare, tastbare en grijpbare ervaringen die beweging stimuleren voor de allerkleinsten en tegelijkertijd te onderzoeken welke benadering toegankelijk is voor de kinderen in Amsterdam. Ik ben dan niet alleen een danser, docent of maker. Het nodigt mij uit om ook weer even kind te zijn en mijn fantasie erop los te laten, in het hier-en-nu.

Alexandra Loembé is een Russisch-Congolese choreografe, docente en danser. Zij werkt sinds september 2019 als Kleintjekunstenaar. Daarnaast werkt zij samen met het Nederlands Dans Theater, de opleiding Docent Dans (ATD/AHK), de 5 o'clock class vooropleiding (ATD/AHK) en Chassé Dance Studios.
info@alexandradancemovementartist.com

Literatuur

24baby. (z.d.). *Motorische ontwikkeling peuter: hoe verloopt het?* www.24baby.nl/peuter/ontwikkeling/motorische-ontwikkeling-peuter, geraadpleegd op 11 mei 2022.

Bergman, V., Hermans, C., & Fokkens-van der Maas, S. (2011). *Inhoudelijke richtlijnen dans: dans in een rijke leeromgeving*. Kunstfactor.

Fletcher-Watson, B. (z.d.). *The emancipated baby*. <https://cdn.ymaws.com/ipayweb.org/resource/collection/D9164423-61D1-43F8-8B3E-5ED28962DF70/The%20Emancipated%20Baby%20by%20Ben%20Fletcher-Watson.pdf>

Filosofisch woordenboek. (z.d.). *Zintuigen*. www.filosofischwoordenboek.nl/search?q=zintuigen, geraadpleegd op 11 april 2022.

Groot Nibbelink, L. (2008). Jan Wolkers of het wollen dekenje. In C. Brommer & S. van der Valk (Red.), *Het ligt in uw handen. De rol van de toeschouwer in hedendaags theater* (pp. 7-21). Theater Schrift Lucifer/Domein voor Kunstcritiek.

Kijk op ontwikkeling. (z.d.-a). *Motorische ontwikkeling baby*. www.kijkopontwikkeling.nl/baby/groei-en-ontwikkeling/motorische-ontwikkeling, geraadpleegd op 11 mei 2022.

Kijk op ontwikkeling. (z.d.-b). *Motorische ontwikkeling kleuter en schoolkind*. www.kijkopontwikkeling.nl/kleuter-schoolkind/groei-en-ontwikkeling/motorische-ontwikkeling, geraadpleegd op 11 mei 2022.

Kleintjekunst. (z.d.-a). *Kleintjekunst*. <https://kleintjekunst.com>, geraadpleegd op 5 april 2022.

Kleintjekunst. (z.d.-b). *Programma's*. <https://kleintjekunst.com/Programma-s>, geraadpleegd op 5 april 2022.

Saraber, L. (2006). *De kunst van het verbinden, diversiteit in overdrachtsvormen. Meervoud als mentaliteit, culturele diversiteit in het dansvakonderwijs*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Slatman, J. (2011). *Maurice Merleau-Ponty. De wereld waarnemen*. Boom.

Universiteit Utrecht. (2011). *Syllabus theorie en analyse van dans 2010-2011*. Universiteit Utrecht.

De dag dat ik een steen proefde: de dialoog tussen kunstenaar en kind

Jasmin Hasler

Theatermaker Jasmin Hasler ontwikkelt en geeft voorstellingen voor jonge kinderen. In dit artikel beschrijft ze haar uitgangspunten. Centraal in haar aanpak staan kinderlijke nieuwsgierigheid, onderzoeksdrijf en verwondering. Deze scheppen ruimte voor de gelijkwaardige ontmoeting tussen volwassene en kind. In haar voorstellingen mag het allerjongste publiek dan ook nadrukkelijk meedoen.

Mijn dochter was ongeveer 9 maanden oud en speelde buiten. In onze tuin was een plek met stenen. Ik zat ernaast, vooral om op te passen dat zij geen stenen in haar mond zou nemen. Maar een kind van 9 maanden is een kind van 9 maanden: natuurlijk nam ze de steen in haar mond. Vanuit een ingebakken cultureel gevoel dat een steen vies is, reageerde ik: doe maar niet. Mijn dochter keek verbaasd en strekte de steen richting mijn mond, met een uitdrukking op haar gezicht die zei: 'Maar mama! Probeer zelf maar, dit is heel speciaal!' Het voelde een beetje stom, maar mijn kunstenaarsbrein zei: deze steen ziet er eigenlijk niet vies uit en blijkbaar is dit belangrijk voor haar. Ik proefde de steen. En een hele wereld opende zich. De temperatuur, textuur, grootte... wat een rijke ervaring, wat een onderzoek. We begrepen elkaar helemaal.

En het was niet dat mijn dochter vanaf dit moment vaak stenen in haar mond nam, juist niet. Het was niet nodig want we snapten elkaar. Dat was voor mij een belangrijk moment in mijn moederschap. Wat heb ik geleerd dat niet mag? Wat wil ik zelf als moeder meegeven aan mijn kind? En wat heeft dit te maken met hoe ik als kunstenaar de wereld onderzoek?

Voor een wetenschappelijk geconditioneerde lezer zal de manier waarop ik als kunstenaar het begrip 'onderzoek' gebruik, misschien verwarrend zijn. Ik heb het dan niet over een methodologisch navolgbaar onderzoek met eventueel te falsificeren hypothesen. Onderzoek is voor mij veel meer een levenshouding, waarbij ik subjectieve ervaringen continu exploreer. Steeds stel ik me de open vraag 'wat gebeurt er, in het hier-en-nu?'. Dit schept ruimte voor serendipiteit: de ontdekking die niet werd gezocht. Een beetje zoals een kind dat uit nieuwsgierigheid een steen in de mond steekt en daarbij een wereld van ervaring ontsluit. In dit artikel probeer ik twee vragen te beantwoorden: Wat kunnen wij als volwassenen (ouders, professionals, wetenschappers, kunstenaars) leren van de onderzoekvaardigheden van kinderen? En hoe kunnen wij deze nog meer de ruimte geven, bijvoorbeeld door kunst?

Aandacht, nieuwsgierigheid en verwondering

Al van jongs af aan vind ik het heerlijk om met aandacht ergens mee bezig te zijn, tot het punt dat je daarin totaal kunt verdwijnen. Ik kon urenlang spelen. Tijdens mijn spel kon ik achteraf gezien mijn grenzen goed aangeven. 'Je stoort', zei ik, als de volwassenen om me heen kwamen kijken wat ik aan het doen was en me wellicht onbewust uit mijn proces haalden. Ik was verdiept in spel en niet veel kon me ervan weerhouden om dat af te maken totdat ik daar zelf klaar mee was. Ik kon soms zo verdiept zijn in iets, dat ik pas doorhad hoe ver weg ik was als iets in mijn omgeving me onverwacht weer terughaalde.

Toen ik aan het onderzoek van mijn eerste voorstelling voor de allerjongsten begon, had ik nog geen idee wat ik precies wilde doen. Conceptueel was ik bezig met binnen en buiten: het moment dat je aandachtig met iets bezig bent, er bijna in verdwijnt, waarop opeens de buitenwereld je roept. Maar hoe ik daar een voorstelling van kon maken... geen idee. Via het project Jong Beginnen van 2turvenhoog mocht ik tien keer een kinderdagverblijf in om onderzoek te doen (2turvenhoog, z.d.). De dag ervoor wist ik het nog steeds niet. Ik pakte wat spullen uit mijn keuken: lege potjes, een pingpongbal, een rode draad, kortom, heel simpel materiaal dat in potjes past, om dus letterlijk materiaal van binnen naar buiten te kunnen halen. Hieruit ontstond de voorstelling Potjesman. Over een man, die zich graag vol aandacht verwondert over de fijne kleine dingen en het publiek meeneemt in zijn spel daarmee. Uiteindelijk speelde deze voorstelling in vier verschillende landen.

Met mijn volgende voorstelling liep het niet heel anders. Ik was net verhuisd en bezig op de nieuwe plek te landen. Als Oostenrijkse is dat een thema dat me misschien bovengemiddeld bezighoudt: hoe ergens te landen op een plek die je 'vreemd' is? En wat is dat dan, landen? Het moment van aankomst op een plek? Zoals vallende dingen, die de grond raken? Laat dat nou net iets zijn wat ook kleine kinderen bovenmatig interesseert. Laten we dat dan maar precies bekijken.

Al doende kwamen de performers op het imiteren van de geluiden van een vallend flesje, een spons, een blikje. Geluidsontwerper Dennis van Tilburg vond een manier om deze imitaties via technologie te *lopen* tot *soundscares*, terwijl ook de performers zelf lichamelijk steeds meer over vallen en landen gingen ervaren. Het landschap dat we hiervoor bij elkaar verzamelden, werd verrijkt door een andere fascinatie: de pedagogiek van Emmi Pikler, die de ontwikkeling in vrije beweging en spel bij kinderen van 0-4 jaar heeft onderzocht (1982, 2018). Omdat ik mijn voorstelling ook voor baby's wilde maken, pasgeboren mensen die ook net op aarde geland zijn, wilde ik me verdiepen in hun spelontwikkeling. Als een spelend kind volgde ik samen met de spelers mijn nieuwsgierigheid, we zeefden daaruit wat essentieel en kloppend voelde, en ineens hadden we weer een voorstelling: Landing.

Mijn laatste voorstelling Binnenwoud begon met de gedachte dat ik buiten wilde werken en me meer met de natuur verbinden. Ik deed op dat moment toevallig mijn eerste onderzoekjes met het verven met planten en werd heel blij van het kleurenpalet dat ik alleen al uit één plant kreeg. Even dacht ik: ik wil geen theater meer maken, ik wil leren over de kleuren van de natuur. Opeens ontstond er een nieuwe verbinding in mijn hersens: wellicht kan ik mijn nieuwe voorstelling maken over het verven met planten en op die manier zelf verder leren en experimenteren?

Ik kwam beelden tegen van een kunstenaar die ook daarmee bezig was en ik vond haar beelden van het proces van natuurlijk verven heel mooi. Ik werd getroffen door een foto van haar in een laboratoriumjas met een grote brandnetel in handen, die ze in een glazen pot stopte. Hier wilde ik iets mee. Ik nodigde haar uit om als expert mee te werken. Uiteindelijk werd het een voorstelling met een versie voor in het bos (of andere groene locatie) en een versie voor in het theater of een andere locatie binnen (zoals een kinderdagverblijf). Een performer klapt in beide versies haar boslaboratorium open en doet verschillende handelingen rond het verven met planten. Op gegeven moment nodigt ze de kinderen uit om mee te doen en zelf te gaan experimenteren. We merkten dat de kinderen niet meer wilden stoppen met spelen en experimenteren, zodat we vervolgens ook een versie als doorlopende speelinstallatie hebben gemaakt.

Zintuiglijkheid: ruimte, lichaam en materiaal

Alle genoemde maakprocessen zijn begonnen vanuit mijn eigen artistieke nieuwsgierigheid en een persoonlijke vraag die of thema dat me bezig hield. Met alle aandacht ging ik samen met de spelers en het team iets kleins onderzoeken en me daarover verwonderen. We werkten vanuit de staat van een nieuwsgierig kind dat de wereld wil ontdekken, zonder te weten waar het uit gaat komen. En dan begint het harde werk van uitfilteren wat de kern is, en hoe je daar 'muziek' van kunt maken.

Het spelende kind, de basis van mijn werkwijze, ontdekt de wereld via zijn zintuigen. Die wereld die het zo zintuiglijk ontdekt, is op drie niveaus te bekijken: ruimte, lichaam en materiaal.

Ruimte

Ik was altijd al geïnteresseerd in ervaringstheater: een vorm van theater dat het publiek met alle zintuigen ervaart in plaats van alleen bekijkt, en waarin podium en publieksruimte samenvallen. Via theatermaakster Boukje Schweigman, binnen Nederland specialist in ervaringstheater, kwam ik bij het Teatro de los Sentidos (Theater van de zintuigen) in Barcelona terecht, om daar ingewijd te worden in zijn manier van werken. Ik deed er een jaaropleiding in de 'poëzie van de ruimte': een immersieve manier van theater maken, waarin het publiek geen publiek heet, maar 'reizigers', met de performers als 'gidsen'. De ruimte wordt benaderd als een levende, ademende entiteit en performers en publiek bevinden zich in dezelfde ruimte. Dit doorbreken van de scheiding tussen ruimte, performer en publiek vind ik heel boeiend. Sinds mijn studie ben ik al bezig om het publiek deel van het beeld te maken, zodat performers en publiek samen in een ruimte zijn. Via mijn stage bij Lotte van de Berg kwam ik weer meer in aanraking met de schoonheid van het alledaagse, en de verhouding tussen 'theater' en 'realiteit'. Haar

manier van denken over theater heeft me ook sterk beïnvloed. Meer dan bij Teatro de los Sentidos gaat het bij haar over het hier-en-nu, over de verbeelding die ligt in dat wat er al is, en daar een gedeelde ruimte voor scheppen.

Lichaam

Tekst heeft mij altijd minder gegrepen dan het lichaam. Op de theateropleiding kwam ik in aanraking met het Japanse dansonderzoek *Body Weather*, en met de taoïstische bewegingskunst Chi Kung. Door de geboorte van mijn dochter raakte ik gefascineerd door de bewegingsontwikkeling van baby's, van geboorte totdat ze kunnen lopen. Via de opleiding in Feldenkrais/Child Space heb ik me daarin verdiept en dit vond weer een vertaling in de lichamelijkeheid van de spelers in de voorstelling (zie: Shelhav, 2019).

Ik werk bij voorkeur met spelers die getraind zijn binnen de Nederlandse Mime, in neutraal, niet-psychologisch spel dat vertrekt vanuit een lichaam in een ruimte, in het hier-en-nu (je zou dit de intelligentie van het lichaam kunnen noemen). Ik laat deze spelers altijd kennismaken met hoe het is om te leren rollen, tijgeren, zitten, kruipen en lopen. Door (opnieuw) deze ontwikkeling te doorleven openen de zintuigen van de performer zich en kunnen ze op hun beurt de zintuigen van het publiek openen. Vooral bij Landing heeft deze ontwikkeling een bijzondere rol, want dit is tot nu toe mijn enige voorstelling die specifiek voor baby's is gemaakt. De spelinstallatie, ontwikkeld door beeldend kunstenaar en Pikler-pedagoog Esmé Valk, is zo gemaakt dat deze veilig en uitdagend tegelijk is voor baby's vanaf 6 maanden. Met haar kennis van tactiele materialen en de spel- en bewegingsontwikkeling van jonge kinderen stelde zij een uniek, sculpturaal landschap samen waar de kinderen door kunnen kruipen.

Materiaal

Ik kies graag alledaagse objecten. Het materiaal en de combinatie daarvan zijn heel belangrijk. Ik houd ervan om materiaal helemaal te onderzoeken: hoe voelt het, wat maakt het voor geluid, hoe is de temperatuur? Ik gebruik het maakproces vaak om, in nauwe samenwerking met een beeldend kunstenaar (Potjesman: Jacob Proyer/Cocky Eek, Landing: Esmé Valk, Binnenwoud: Nina Boas), in te zoomen op het materiaal en de esthetiek daarvan.

Bij Potjesman waren dat glazen potjes, deksels en zilverkleurig isolatiefolie. In ieder potje zat een eigen wereld: een dikke rode draad, een pingpongbal, water, een in hetzelfde rood als de draad gebreide rode muts en in het laatste potje veertjes. Ik vond het erg leuk om te zien hoe het volume verandert van iets dat eerst samengedrukt in een potje zit en dan eruit gehaald wordt. Heel simpel en toch alledaagse magie. Dat leken ook de kinderen te vinden, ze

bleven er althans heel aandachtig naar kijken. Ik kwam er toen pas achter, dat dingen ergens instoppen en ze weer eruit halen, iets is wat jonge kinderen oneindig kunnen doen. Dus de kinderen en ik snapten elkaar meteen weer.

Bij Landing was het niet veel anders. Esmé Valk, als beeldend kunstenaar ook gefascineerd door de kwaliteiten van objecten, stuurde me om de week postpakketten met objecten die mooi klonken als ze vielen. We liepen ook samen door winkels en lieten stiekem dingen vallen om te horen hoe deze klonken.

Al bij Potjesman werden ook de geluiden, die je met potjes en deksels kan maken, deel van de muzikale compositie, toen nog opgenomen in de studio. Bij Landing ging ik samen met Dennis van Tilburg een stap verder: hoe kan je met de geluiden van deze vallende objecten live een compositie maken? Hij ontwikkelde een systeem waarin de spelers vanuit hun pols hun stem opnamen en de vallende objecten imiteerden, *geloopt* tot een compositie. Vaak hoorden we ook de kinderen in het publiek de geluiden overnemen. Ik zal ook nooit het schaterlachje van een baby van 10, 11 maanden vergeten toen de performers begonnen dingen te laten vallen. Wellicht vond hij het ook zo grappig, omdat hij een handeling herkende die volwassenen niet altijd evenzeer waarderen. Zo kwamen we vanuit mijn persoonlijk onderzoek naar landen tot een handeling die iedere baby onderzoekt om meer te weten te komen over een voorwerp en de materialiteit ervan, en hoe je de zwaartekracht en ruimtelijkheid ervan kunt onderzoeken.

Bij Binnenwoud gebruikten we het materiaal dat je ook bij natuurlijk verven gebruikt. Na een studiobezoek bij Lucila Kenny kregen we allerlei ideeën over welk materiaal we nodig hadden: een grote pan, een laboratorium gevuld met potten, plantmateriaal zoals bast, bladeren, takken en bloesems. Deze keer wilde ik, naast de laboratoriumgeluiden die je maakt tijdens het verven met planten, ook een keer met een harp werken, een instrument dat mijn dochter (inmiddels 7 jaar) net was gaan bespelen. Ik vertelde dit aan Dennis en tot mijn verbazing was hij al een tijdje bezig met het bouwen van een boomharp uit een grote tak. Hij wilde instrumenten bouwen die kinderen ook zonder muzikale voorkennis intuïtief kunnen bespelen. We verbonden onze ideeën en vanaf het moment dat de kinderen in het laboratorium stapten, kunnen ze ook zelf muziek maken.

Deze zintuigelijke manier van theater maken vanuit lichaam, ruimte en materiaal, maar ook het intuïtief kijken naar wat er al is en de schoonheid daarvan zien, zijn de afgelopen jaren belangrijke fundamenten van mijn werk voor de allerjongsten geworden. Het materiaalonderzoek samen met de kinderen is daarvan een belangrijk onderdeel.

Wanneer begint de voorstelling?

Misschien begint een voorstelling voor het publiek al bij de keuze om naar een voorstelling te gaan. Het beeld dat je te zien krijgt, de tekst die je leest, het papier waarop die geprint is. De weg, hoe de kinderen en hun begeleiders de wereld die ik als maker heb gecreëerd, binnenkomen, is heel essentieel. Tijdens mijn studie was ik hier al mee bezig. Ik kan me herinneren, dat ik destijds bij een voorstelling zoveel tijd en aandacht in de flyer stopte, dat ik niet genoeg tijd had om de voorstelling zelf goed uit te werken. Daar moet ik nu wel om lachen.

Hoe het begin is opgebouwd en de binnenkomst gaat, heeft altijd invloed op wat er later gebeurt. Onrust en chaos voel je ook nog tijdens de performance. Als er al rust heerst en het publiek meegenomen wordt in een staat van verwondering, kan de deur naar de verbeelding al openen, waardoor het begin de hele voorstelling draagt en deze vleugels geeft.

Mijn voorstellingen beginnen altijd met een inleidende tekst voor binnenkomst. Ik heb de afgelopen jaren geleerd hoe belangrijk dit is voor de hele voorstelling. Wat zeg ik of wat zeg ik juist niet? Wat zeg ik tegen de ouders en wat tegen de kinderen? Bij Potjesman vroeg ik de kinderen: 'Kunnen jullie al iets horen?' Door de open deur kwam al muzikaal geluid van de voorstelling. Door dit subtiele richten van aandacht op de zintuigen werden ze meestal vanzelf al stiller en liepen zo naar binnen. Bij Landing deed ik het op dezelfde manier. De ouders waren bijna altijd moeilijker om stil te krijgen.

Bij Binnenwoud ontdekte ik, dat ik met mijn inleiding de staat van zijn van de ouders bij binnenkomst nog meer kon sturen. Bij het ophalen van de kinderen en ouders zijn al twee performers met speakers op hun rug aanwezig. Door het gehoor aan te spreken ontstaat al meer stilte, die ruimte geeft voor de inleiding. Eerlijk gezegd ergerde ik me als ouders desondanks maar niet stil bleven en vooral in het participatieve gedeelte zich vaak pratend met hun kinderen bemoeiden, waardoor ze deze afleidden van hun eigen spel. In de inleiding besloot ik ouders een opdracht te geven, eentje die ik heb geleerd van mijn collega's van Theater de Spiegel in België: 'Wij communiceren de hele performance non-verbaal met de kinderen. Wij willen jullie vragen om dit ook te doen en je kind zonder woorden te volgen.' Deze zin deed wonderen: de ouders bleven stil. Er veranderde iets heel wezenlijks. Door non-verbale communicatie kwamen ze in een andere staat van zijn en doen.

Ook op andere manieren helpt het bij binnenkomst aanspreken van andere zintuigen. Op de vloer op weg naar de Potjesman is er een weggetje gelegd met hetzelfde materiaal als de speelvloer (zilverkleurig isolatiefolie), die de kinderen horen en met hun voeten voelen. Ze nemen plaats in een tent van

kaasdoek, waarin de performer aanwezig is. Bij de buitenversie van Binnenwoud beginnen we na de inleiding met een gezamenlijke wandeling in stilte, waarbij het publiek tasjes krijgt om blaadjes en stokjes te verzamelen. Deze manier van beginnen geeft het volwassen publiek de mogelijkheid de blik naar binnen te richten. Wellicht kan deze mogelijkheid tot contemplatie ons bewust maken van de vele woorden die we normaal gesproken zeggen tegen onze kinderen, in plaats van onze zintuigen te openen. Zijn al die woorden nodig en luisteren we wel genoeg naar de kinderen?

Afbeelding 1. Binnenwoud. Foto: Heleen Haijtema



De rol van de volwassene

Voorstellingen voor de allerjongsten maak je nooit alleen voor de kinderen. De begeleiders spelen een heel belangrijke rol. Bovendien vind ik de relatie of dialoog tussen de ouders/begeleiders en het kind als maker heel boeiend. De allereerste relaties in je leven hebben altijd invloed op de manier hoe je je verbindt met de wereld om je heen. Zo veel is aangeleerd waarop we niet reflecteren. Hoe vaak gebeurt het niet dat een volwassene het proces van een kind in de weg zit in plaats van te leren van de onderzoekende geest van het kind? Het blijft fascinerend hoe ouders vanuit de beste bedoelingen het proces van hun kinderen willen sturen. Ook al krijgen we de ouders steeds beter in een observerende staat van zijn, toch zie ik soms nog steeds ouders die non-verbaal proberen hun kind te overtuigen dat het toch maar ook echt naar de harp moet gaan, terwijl het kind helemaal verdiept in de pan aan het roeren is. Ik vind dat een boeiend gegeven: de angst van ouders dat hun kind iets mist, niet actief genoeg deelneemt of juist te actief is. Daarmee lijken ze angsten te projecteren, die juist in de theatersetting heel zichtbaar worden.

Ik herken het ook van mezelf. Toen mijn dochter 6 maanden was, waren we bij een op Pikler geïnspireerde speelruimtegroep. Als ouder word je geacht aan de kant te zitten, terwijl je baby in de speelinstallatie in het midden bezig kan gaan. De eerste keer dat we er waren, wilde mijn dochter nog niet zo ver van me weg. Het liefst wilde ik haar helpen, haar in de houten kist met ballen zetten, zodat ze alles kon ontdekken. Maar dat mocht dus niet, wij ouders waren gevraagd in stilte te kijken, waardoor ik met mezelf geconfronteerd werd. Misschien wil ik het, maar hoeft zij helemaal niet. Misschien help ik haar veel meer door niets te doen en haar haar eigen gang te laten gaan, haar eigen tempo te laten bepalen en daardoor haar autonomie te vinden. Zo begon mijn vriendschap met de gedachtewereld van Pikler (zie ook: Kallo & Balog, 2020).

Overgang naar participatie en spel

Wie kijkt naar spel, wil zelf ook spelen, zeker als de spelende mens nog niet door cultuur getemd is; zoals gelukkig bij veel kinderen (en kunstenaars) nog het geval is. Het is dan ook logisch dat veel voorstellingen voor het jongste publiek uitmonden in hun ontdekken van de speelvloer. Maar hoe maak je die overgang? Kun je die ook weer onderdeel maken van je spel?

Allereerst: waarin ligt de waarde van het performatieve gedeelte, dat zoals gezegd al voor binnenkomst begint? Deze ligt in het sturen van aandacht en het openen van de verbeelding. Er opent zich een magische ruimte, de ruimte van de verbeelding en onderzoek, van verstilling. Er heerst een ander soort tijd. In het interactieve gedeelte zorgt dit ervoor dat de kinderen vervolgens op een andere manier met het materiaal omgaan. De waarde van het spelgedeelte is dan ook dat deze aandacht en verbeelding belichaming vindt in het spelende kind. En misschien nog wel belangrijker: dat de ouders in stilte kijken naar hun spelende kind en ontdekken hoe weinig prikkels een kind nodig heeft om tot dat spel te komen.

De Potjesman nodigt zelf aan het eind van de voorstelling de kinderen via de veertjes in het laatste potje uit om met hem mee te gaan buiten de tent, waar allemaal deksels liggen. Hij opent de tent voor de wereld daarbuiten, waar kinderen en ouders het materiaal zelf kunnen ontdekken. Er ontstaat door het spel een extra laag in het geluid, omdat de grotere en kleinere deksels allemaal verschillende tonen maken. De performer sluit op een gegeven moment zelf af door te stoppen en naar het midden te gaan, waar alleen nog een grote gloeilamp brandt. Hij dooft deze op magische manier met zijn hand, waardoor er een korte black-out is en het einde van de performance duidelijk. Het participatieve gedeelte is daardoor deel van de voorstelling, maar tegelijk wordt de overgang duidelijk aangegeven, bijvoorbeeld door het openmaken van de tent.

Concepten uit Piklers pedagogiek, zoals 'voorbereidende omgeving', hadden bij Landing grote invloed op hoe we de theatrale ruimte hebben ingericht. De overgang naar interactie is vergelijkbaar met die bij Potjesman, maar Landing is qua opzet al veel participatiever, omdat de speelvloer letterlijk een speeltuin is: met kleine hoogteverschillen, hellingen die ook als glijbanen kunnen werken, verschillende materialen om te onderzoeken. Deze pedagogische inrichting wordt in mijn visie pas echt spannend als ze de eerder genoemde poëtische benadering van de ruimte ontmoet. De pedagogiek kan dan plotseling bedding geven aan de tactiele zoektocht naar de menselijke ervaring. Een zoektocht die gaat over wie wij zijn en die tegelijk fundamenteel speels is. Niet alleen de performer, maar ook het landschap en materiaal zelf nodigen het publiek uit.

Afbeelding 2. Speelvloer bij Landing



Bij de babyversie van Landing (0-2 jaar) is de speelvloer gedurende de hele voorstelling open en kruipen sommige baby's tussen de performers door. In de versie voor peuters bestaat er wel een overgangsmoment: de performers nodigen aan het eind de kinderen via het materiaal uit om mee te doen en geven door zelf meer aan de kant te gaan zitten, de kinderen ruimte. Tot die tijd sturen de performers kinderen die de speelvloer opkomen, liefdevol terug. We merkten dat peuters anders de voorstelling overnemen en hun eigen ding gaan doen, terwijl kinderen tot 2 jaar oud zo open en verwonderd zijn dat ze bijna altijd deel blijven van wat er gebeurt. Tegelijk hebben peuters meestal de fysieke capaciteit om op hun plek te blijven, wat hen juist ook houvast en veiligheid geeft, terwijl een baby of dreumes heel gefrustreerd kan raken als er ineens een grens wordt opgetrokken.

Bij Binnenwoud kreeg ik het idee van een 'performatief laboratorium': hoe kun je de kunstmatige scheiding opheffen tussen voorstelling en 'zo, nu mogen jullie als beloning voor een half uur concentratie ook nog even erin spelen'? En hoe kan het publiek volwaardig deel van het beeld, van de

voorstelling worden? In Binnenwoud krijgen de kinderen schortjes aan van witte, half doorzichtige stof, een materiaal dat ook op diverse plekken in het decor voorkomt. De kinderen helpen op weg naar de voorstelling om bladeren van de bodem te verzamelen voor in de verfpan, waardoor ze vanaf het begin onderdeel zijn van wat op de vloer gebeurt. De performer onderzoekt als een alchemist de verschillende onderdelen van het laboratorium en schakelt al snel de hulp in van de kinderen. Ze krijgen dus fysiek een rol in de performance en worden deel van het beeld. Heel vanzelfsprekend gaan steeds meer kinderen de voorstelling dragen, in de pan roeren, de boominstrumenten bespelen, onderzoeken, terwijl de performer letterlijk steeds meer opgaat in het landschap, met mos overdekt tegen een boom verdwijnt.

De overgang van het performatieve naar het interactieve blijft een boeiend en vruchtbaar onderzoeksgebied waar nog veel meer recepten voor mogelijk zijn.

Theatraliteit van de aandacht

Kinderen onderzoeken de volwassen wereld vaak door imitatie en de meest passende rol van de volwassene daarin is die van authenticiteit. In mijn theatervoorstellingen doe ik dan ook niet alsof. De theatraliteit zit veel meer in de sfeer, de verstillings, de poëzie van het alledaagse en de aandachtige omgang met materiaal in het hier-en-nu. Je zou kunnen zeggen dat we een wereld tussen het alledaagse en de verbeelding openen. De speelstijl kenmerkt zich door neutraal spel en aandacht voor het materiaal. De performers voeren heel concrete handelingen uit die in de context ruimte voor verbeelding geven. De staat van zijn is die van spelen als een kind, met volle aandacht en je (mogen) verliezen in een klein detail. De sfeer is rustig, zodat gedachten kunnen vertragen. Ik wil de volwassen toeschouwer vanaf het begin stimuleren te kijken naar wat er is, maar ook te kijken naar zichzelf.

De zintuiglijkheid in de performatieve kwaliteit is heel belangrijk. In de repetitieprocessen zijn we veel bezig om de waarneming continu te blijven trainen. Het werk van cognitief filosoof Alva Noë is hiervoor zeer inspirerend. In zijn boeken, zoals *Action in perception* (2004) en *Out of our heads* (2010), onderbouwt hij hoe de waarneming iets is wat door het lichaam als geheel tot stand komt, wat nooit af is en steeds weer getraind wil worden, en waarin ons bewustzijn nooit gereduceerd mag worden tot ons brein.

Voor de allerjongste bezoekers is het belangrijk via de verschillende zintuigen de aandacht erbij te houden. Tegelijkertijd mag er ook ruimte zijn voor afgeleid raken en weer aanhaken. Voor jonge kinderen is er nog geen strakke scheiding tussen wat er wel en niet bij hoort. Ook de theaterlampen, het vliegtuig dat bij een buitenvoorstelling over vliegt of de schoenen van een

kindje naast je, alles hoort erbij. Toen ik een keer op een kinderdagverblijf een onderzoek voor een nieuwe voorstelling deed, kwamen de kinderen naar binnen en gingen ze met hun rug naar de performers toe zitten. Het was een nieuwe ruimte voor hen en andere dingen waren blijkbaar interessanter dan de performers.

Jonge kinderen zijn goede leraren in het loslaten van ons ego: waarom zouden wij ook interessanter zijn dan andere dingen in de ruimte? Hun aandacht wisselt vaak van het een naar het ander. Hoe jonger, hoe meer je daar als maker rekening mee moet houden. Pikler beschrijft bij baby's vier verschillende vormen van aandacht: verdeelde/verstrooide/zwevende aandacht, aanhoudende aandacht, verdiepte aandacht, en ten slotte rust en herstel (Pikler, 1982, 2018). Al deze snel wisselende vormen van aandacht willen graag een plaats krijgen binnen de theaterervaring.

Maken en spelen in dialoog

Ik vind het belangrijk om mijn werk te ontwikkelen in ontmoeting met kinderen en ouders/begeleiders, en uiteindelijk deze dialoog voort te zetten tijdens de performance. Al vroeg betrek ik kinderen bij het ontwikkelproces. Zij helpen mij om materiaal en ruimtegebruik te kiezen, kloppend bij hun leeftijd. Anna Tardos (2010), de dochter van Pikler, onderzocht hoe baby's van 9 maanden objecten onderzochten: ze kwam uit op ruim honderd manipulaties die deze baby's met een object uitvoeren. Het manipuleren van een simpel object is een creatieve opdracht op veel kunstopleidingen. Maar mensen – als ze de ruimte en mogelijkheid en de juiste objecten krijgen – doen dit als jong kind van nature. Dit geeft bijzonder reliëf aan Joseph Beuys' woorden: 'Ieder mens is een kunstenaar.'

Om dat kunstenaarschap te prikkelen is het wel belangrijk om kinderen aan te spreken op een gebied waarin ze autonomie voelen. Fysiek zintuigelijk theater met non-verbale communicatie heeft een boeiend bijeffect: de emancipatie van kinderen met een taalachterstand. Hoe vaak hebben wij niet van ouders of begeleiders gehoord dat ze tijdens de voorstelling een heel andere kant van hun kind ontdekken. In een verbale omgeving kan een kind zich vaak terugtrekken, waardoor de ontplooiing van hun autonomie en non-verbale intelligentie op de achtergrond raakt. Als je het kind aanspreekt op een ervaringsgericht, niet-talig niveau denkt het 'dit snap ik!' en komt in zijn kracht, komt los en tot spel.

Tijdens de performance is dit soort dialoog ook altijd aanwezig. In de manier waarop de performer contact maakt met het publiek en het welkom laat voelen in een soms nog best spannende nieuwe ruimte. In het performatieve

gedeelte, waarin de kinderen nog niet zelf actief ontdekken, maar wel visueel en muzikaal betrokken zijn, speelt de performer altijd in op hun impulsen. Op het moment dat de kinderen uitgenodigd worden op de speelvloer, wordt de dialoog nog ruimtelijker en lichamelijker. Met al hun zijn mogen ze ontdekken. Maar we halen ze nooit met druk naar binnen, want er zijn altijd kinderen die liever blijven kijken en via de observatie ervaren. We brengen het materiaal ook naar deze kinderen, leggen het naast hen neer, zodat ze zelf kunnen kiezen wat ze wel en niet willen en hoeveel tijd ze nodig hebben. De dialoog met het kind moet autonomie geven en respectvol zijn.

Bij mijn bezoeken op kinderdagverblijven vraag ik ook de pedagogisch medewerkers hoe zij ons bezoek hebben ervaren. Soms zijn er ook ouders aanwezig en vraag ik het ook aan hen. Eerst deed ik dit in een ongestructureerd, informeel gesprek, maar sinds ik de basiscursus Visual Thinking Strategies (VTS) heb gedaan, ontstaat er meer structuur in het gesprek met de volwassenen. Ik vraag bewust niet naar meningen, maar naar ervaringen: Wat is er gebeurd? Wat heb je nog meer gezien? (zie: Yenawine, 2018). Dat levert veel meer op, terwijl het gesprek nog steeds informeel is. Ik wil deze dialoog nog verder gaan onderzoeken. Via VTS heb ik een inkijk gekregen hoe je een gesprek over beeldende kunst nog opener kunt voeren. Ik pas dit toe in gesprekken met peuters, kleuters, ouders/begeleiders en pedagogisch medewerkers.

Respect en vertrouwen

Kinderen zijn onze leraren in fundamenteel, intrinsiek gedreven onderzoek. Om met kunst een magische ruimte te scheppen waar dit onderzoek optimaal kan bloeien, is van groot belang om onze eigen zintuigelijke nieuwsgierigheid naar ruimte, lichamelijke en materiaal de ruimte te geven. Een aandachtig begin van de kunstervaring is wezenlijk om deze natuurlijke zintuiglijkheid bij kind en volwassene aan te spreken, en om de ouders te helpen in een non-verbale staat te komen en het autonome onderzoek van hun kind zo min mogelijk in de weg te zitten.

De overgang van het performatieve naar het interactieve gedeelte is een vruchtbaar onderzoeksgebied voor de podiumkunstenaar voor de allerkleinsten, hoewel de scheiding daartussen voor baby's en dreumesen minder strikt is dan voor peuters en kleuters. Authenticiteit, wederzijdse openheid ('dialoog') en aandacht vormen het belangrijkste gereedschap voor de performer, met ruimte voor de verschillende vormen van aandacht bij het jonge kind. Open nieuwsgierigheid naar de ervaring (in plaats van mening) van het volwassene en jeugdig publiek vormen hierbij een waardevolle informatiebron voor de kunstenaar.

Twee sleutelbegrippen in de verhouding van mijzelf tot het kind, als kunstenaar en als moeder, zijn respect en vertrouwen. Respect voor de autonomie van het kind als gelijkwaardige deelnemer van een gemeenschappelijke zoektocht van volwassene (opvoeder, leraar, begeleider, kunstenaar) en kind. Vertrouwen in mezelf als moeder en als kunstenaar binnen het grote onzekere gebied dat ontwikkeling heet. Vertrouwen in de nog onzichtbare mogelijkheden van het kind om diens zoektocht op eigen wijze vorm te geven. Vertrouwen in tijd en in het ritme, waarin ieder kind nieuwe informatie een plek geeft in het eigen verse universum. Vertrouwen in het proces dat het onzichtbare zichtbaar maakt. Vertrouwen in mijn performers en medemakers, die elk vanuit een andere hoek werken. Als ik geen vertrouwen of tijd geef, komen onze collega's noch ons publiek in hun kracht, en zonder deze vrijheid en autonomie komt niemand tot bloei.

Door het schrijven van dit artikel heb ik met aandacht en een frisse blik naar mijn eigen werkwijze mogen kijken, vanuit nieuwsgierigheid en verwondering. Het was alsof ik een steen te proeven had gekregen, en opnieuw een wereld ontdekte in wat ik al dacht te weten. Beste lezer, ik laat u achter met een vraag: wanneer heeft u voor het laatst een steen geproefd?

Jasmin Hasler is theatermaker en artistiek directeur van Stichting *Profound Play*. Ze maakt voorstellingen en kunstervaringen voor kinderen van 0-6 jaar en hun begeleiders. Ze verdiept zich in het zintuigelijk spel van het jonge kind en deelt haar fascinatie graag met ouders en professionals.
jasmin@profoundplay.nl

Literatuur

2turvenhoog. (z.d.). *Jong Beginnen*.
www.2turvenhoog.nl/jongbeginnen,
geraadpleegd op 25 augustus 2022.

Kallo, E., & Balog, G. (2020). *De oorsprong van vrij spelen volgens Emmi Pikler*. Emmi Pikler Stichting Nederland.

Noë, A. (2004). *Action in perception*. MIT Press.

Noë, A. (2010). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. Hill and Wang.

Pikler, E. (1982). *Friedliche Babys - zufriedene Eltern. Vom achtsamen Umgang mit unseren Kindern*. Verlag Herder.

Pikler, E. (2018). *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Zusammengestellt und überarbeitet von Anna Tardos*. Rihard Pflaum Verlag.

Shelhav, Ch. (2019). *Child space: An integrated approach to infant development based on the Feldenkrais method*. North Atlantic Books.

Tardos, A. (2010). The researching infant. *The Signal*, 18(3/4), 9-14.

Yenawine, P. (2018). *Visual Thinking Strategies for preschool*. Harvard Educational Publishing Group.

Katharina schildert aan de ezel¹

Marjan Alemzadeh & Bettina Uhlig²

‘Opmerkzaam Waarnemen’ is een methode om leerprocessen van kinderen te observeren en documenteren. Marjan Alemzadeh en Bettina Uhlig beschrijven deze methode aan de hand van een observatie van de 2-jarige Katharina, en doen op basis hiervan aanbevelingen om (jonge) kinderen te begeleiden en te stimuleren bij het schilderen.

- 1 Vertaling van: Alemzadeh, M., & Uhlig, B. (2021). Katharina malt an der Staffelei. In M. Alemzadeh (Hg.), *Wahrnehmendes Beobachten. Partizipatorische Didaktik in Krippe und Kindertagespflege* (pp. 125-133). Herder Verlag.
- 2 Vertaald door: Sofie van den Hoogenband / Soplutekst.

Inleiding

'Wahrnehmendes Beobachten', in het Nederlands 'Opmerkelijk Waarnemen', is een methode om leerprocessen van kinderen te observeren en te documenteren (zie www.wahrnehmendes-beobachten.de). Het is bovendien een pedagogische attitude die de zelflerende vermogens van kinderen kan helpen versterken. Met de nauwe betrokkenheid van de pedagoog kunnen kinderen in hun eigen tempo hun vragen, problemen en zorgen ontwikkelen en onderzoeken. Met Opmerkelijk Waarnemen geeft de pedagogische professional tijd en aandacht aan de denk- en zienswijzen van kinderen, om vanuit een inlevende manier inzicht te krijgen in hun belevingswereld. Dit volgt de principes van een 'Pädagogik des Innehaltens', een pedagogiek waarbij tijd geven aan, pauzeren, stilstaan bij en aandacht geven aan het kind centraal staan. Uit de reflectie op de observaties kunnen educatieve activiteiten voortvloeien waarin professionele impulsen en denkkaders ontworpen, getoetst en onderzocht worden. Concreet kunnen stimulerende educatieve ruimtes gecreëerd worden waarin kinderen activiteiten krijgen aangeboden die aansluiten op hun belevingswereld. Hiermee is Opmerkelijk Waarnemen centraal element van een participatieve didactiek.

Door opmerkelijk en met een open houding te observeren kan de pedagoog het kind helpen het maximale te halen uit zijn of haar potentie tot zelfeducatie. Dat is wat we met het voorbeeld in dit artikel laten zien.

In dit voorbeeld staat het schilderen van kinderen centraal. Veel publicaties op het gebied van voor- en voerschoolse educatie beschrijven schilderen als een elementaire esthetische ervaring die gekenmerkt wordt door een intensief en lichamelijk contact met verf (als materiaal) en een actieve wisselwerking met of temidden van kleuren. De 2-jarige Katharina werkt echter heel anders met verf en kleur. Zorgvuldig lijnt ze vlakken uit, kleurt ze in en vult ze aan. Ze gebruikt haar penseel heel doelmatig als schildergereedschap en balanceert met haar lichaam tussen nabijheid en afstand tot de schilders-ezel. Ze blijft steeds direct verbonden met haar schilderij. Met Opmerkelijk Waarnemen kan de pedagoog het ontstaan van het schilderij en de individuele wijze van schilderen volgen en interpreteren. Uit deze open observatie en de reflectie daarop vloeien ideeën voort om kinderen bij het schilderen te begeleiden en te stimuleren.

Katharina schildert aan de ezel

Datum: 18.10.2008 in de middag tijdens vrij spel

Naam en leeftijd van het kind: Katharina, 2,8 jaar oud

Waarneming en reflectie: Marjan Alemzadeh³ en Bettina Uhlig

Duur van de waarneming: 7,5 minuten (video-opname)⁴

Plaats van waarneming: Leerwerkplaats Natuur

Afbeelding 1: Katharina tijdens het uitstapje naar het bos in de ochtend



Afbeelding 2: het schilderij van Katharina in de middag



Uitgangssituatie

's Morgens hebben Katharina en ik (Marjan) het bos verkend. Ze beklom hoge heuvels en bij een grote oude boom verzamelden we een heleboel beukenootjes. 's Middags zie ik haar tijdens het vrije spel in de Lernwerkstatt Natur (Leerwerkplaats Natuur) terwijl ze aan een ezel aan het schilderen is. Ze draagt een groot schildershemd. Voor elke kleur verf is er een glas met een eigen penseel. De glazen staan op een plank onder de ezel. Als ik begin met waarnemen, is Katharina bezig met oranje en roestrood.

- 3 Er zijn enkele observatiefragmenten van de studenten Jule Bünker en Nina Straten verwerkt die tot stand kwamen in het kader van het vak 'Waarneming en Documentatie' in de bachelorstudie Kinderpedagogiek aan de Hogeschool Rhein-Waal.
- 4 www.wahrnehmendes-beobachten.de/staffelei

Observatie

Bij de start van mijn observatie is Katharina al begonnen met schilderen. Ze komt zeer geconcentreerd op mij over. Ze heeft een blos op haar wangen en ze trekt haar mond in een soort pruillipje. Ze lijkt helemaal op te gaan in het schilderwerk en de wereld om haar heen lijkt ze niet op te merken (polarisatie van de aandacht).

Ik kijk aandachtig hoe Katharina schildert. Ze lijkt volgens een plan te werken. Vermoedelijk schildert ze niet voor het eerst en heeft ze met haar ervaring een soort schilderconcept ontwikkeld. Dit schilderconcept betreft zowel de penseelvoering en de daarmee gepaard gaande handbewegingen, als de manier waarop zij het blad vult en geleidelijk de lege vlakken bewerkt. Katharina toont hierin een zekere beheersing. Ze hanteert het penseel en de verf voornamelijk met twee soorten handbewegingen: ze maakt korte penseelstreken van boven naar beneden of kleine vegen van links naar rechts. Ze is duidelijk bedreven met het penseel, want op haar handen zit nauwelijks verf. Katharina kan het penseel ook op zo'n manier gebruiken dat ze geen andere kleurvlakken raakt. Ze houdt het penseel stevig in haar rechterhand. Met haar linkerhand raakt ze herhaaldelijk het papier aan de linkerkant aan of ze houdt het vast – zo brengt Katharina zichzelf fysiek in evenwicht ten opzichte van het schilderoppervlak.

Met doelgerichte en herhaalde handbewegingen zet Katharina kleine kleurvlakken naast elkaar; zo breidt ze het gehele kleurvlak steeds verder uit. In het begin zorgt Katharina voor een visuele oriëntatie op het papier door een afbakening te maken. Ze tekent met haar penseel een boog, die begint én eindigt bij een reeds voltooid kleurvlak. Daarmee creëert ze een begrensde veld, dat zij vervolgens inkleurt. Dit is geen eenvoudig inkleuren van de kleurvlakken, maar een zorgvuldig en 'vakkundig' kleurontwerp, met een verscheidenheid in de keuze en toepassing van kleuren.

Katharina werkt steeds aan één boog tegelijk; ze zorgt ervoor dat daar geen witte plekken meer in te zien zijn. Pas als zo'n deel naar haar idee af is, begint ze aan een nieuw deel. Dit wijst op een geplande en consequente aanpak. Ze vindt het duidelijk belangrijk dat er geen witte plekken overblijven – dat lijkt haar norm te zijn voor een voltooid schilderij. Ze heeft oog voor detail en werkt heel zorgvuldig. Hoewel er veel om haar heen gebeurt (lawaai, andere kinderen, enzovoorts), blijft Katharina's blik aandachtig gericht op het papier of haar penselen. Ze merkt de andere mensen in de ruimte op zonder zich om te draaien of afgeleid te worden. Tijdens het schilderen beweegt zij haar hoofd zachtjes heen en weer; het lijkt wel een beetje op een dans.

Zelfs als haar hoofd even het vochtige papier raakt als ze bukt om haar penseel in de verf te dopen, of als ze per ongeluk met de mouwen van haar hemd

over haar schilderwerk veegt, laat ze zich niet afleiden. Ze zit in een 'flow': ze gaat volledig op in haar activiteit.

Opvallend is ook dat Katharina zelfstandig besluit wat de beste houding is bij het schilderen. Voor het hoge schilderwerk staat ze rechtop en rekt zich waar nodig uit. Voor het lage werk gaat ze door de knieën, zodat ze haar arm gemakkelijk kan bewegen.

Katharina heeft al primaire ervaring opgedaan met verf en verschillende vaardigheden ontwikkeld in het mengen van verf en kleuren. Waarschijnlijk heeft ze eerder uitprobeerde of geleerd hoe ze verf op het blad – niet in het glas – kan mengen. Het is vrij ongewoon voor een kind van deze leeftijd dat ze eerst de nieuwe verf ongemengd op het papier aanbrengt en deze vervolgens voorzichtig met de aangrenzende kleurvlakken mengt. Hierdoor ontstaan kleurovergangen die de kleurvlakken met elkaar verbinden, zonder dat ze elkaar (kleurtechnisch) verdringen.

We weten niet of Katharina specifiek voor deze kleuren of voor de ezel met deze kleuren op de plank heeft gekozen. Duidelijk is wel dat zij eerst met twee kleuren werkt en na verloop van tijd met vier. Zij kan dus goed overweg met een overzichtelijk kleurenpalet. Ze gebruikt de kleuren intuïtief: het moment waarop ze van kleur wisselt, lijkt door de omstandigheden van dat moment ingegeven. Hierdoor ontstaat een geheel dat rijk is aan kleurvariatie en -contrasten. Het lijkt alsof Katharina tijdens het schilderen zowel de plek waar zij schildert als het totale plaatje voor ogen heeft. Dit zou kunnen verklaren waarom zij tijdens het schilderen op zeer specifieke plaatsen de kleur aanpast of verbetert.

Na verloop van tijd verandert Katharina haar manier van schilderen. Dat leidt uiteindelijk tot een meer flexibele en experimentele aanpak. Nadat Katharina een tijdje – met behulp van bogen – haar schilderoppervlak heeft uitgebreid, schildert zij ineens met groene verf een lange lijn van boven naar beneden. Dit lijkt ze bewust te doen. Dwars op de groene verticale lijn zet ze vervolgens aan de bovenkant een rode horizontale lijn. Als het eerder gekleurde gebied de grond van het bos voorstelt, dan zou de verticale lijn een hoge boom kunnen zijn – en de horizontale lijn zou dan de kruin van de boom zijn (zie afbeelding 2).

Een andere verandering in het schilderproces is tegen het einde van de video-opname te zien wanneer Katharina met rode verf werkt. Zij schildert dan 'in het open veld' met rood en daarna met groen, zonder eerst met een boog het volgende schildervlak af te bakenen. Gaat ze nu anders om met kleur, materiaal en 'concept' door de ervaringen die zij tijdens het schilderen heeft opgedaan? Kan ze afwijken van haar oorspronkelijke werkwijze?

Duidelijk is dat zij aan het einde van het schilderproces vrijer en gevarieerder met penseel en verf omgaat.

Wanneer is het schilderij klaar en wat is erop te zien?

Voor Katharina is een schilderij pas af als het papier helemaal met verf bedekt is. Toch zijn in haar uiteindelijke schilderij nog delen wit. Het schilderij is *in dit stadium* voor haar af (zie afbeelding 2). Dat geeft aan dat Katharina *iets* geschilderd heeft wat nu voor haar zichtbaar is geworden. Katharina schildert duidelijk een beeld dat een boven en een beneden, een links en een rechts, gevulde en open ruimtes heeft. Ze heeft *iets* in beeld gebracht.

Katharina's schilderij is zeker geen herkenbare weergave van een boslandschap, maar er zijn aanwijzingen dat zij haar ervaringen in het bos heeft verwerkt. De kleuren komen overeen met die van de bosgrond, de droge bladeren en de beukenootjes. In het bos zijn bovendien veel ronde of ovale vormen te vinden, bijvoorbeeld de bladeren, de beukenootjes of zelfs de heuvels die Katharina beklom. Die vormen hebben iets weg van grote en kleine bogen. Bomen groeien vanaf de grond naar boven en de boomkruinen staan dwars op de stam. Voor Katharina, zittend op de grond (zie afbeelding 1), moet het lijken alsof de bomen tot in de hemel reiken. Zou het kunnen dat Katharina dan ook zichzelf in beeld brengt? Of is het schilderij een soort kijkdoos waarin ze terugziet wat ze heeft gezien en beleefd? Uiteindelijk kunnen we hier alleen over speculeren – of Katharina ernaar vragen.

Relatie tussen ochtend en middag in andere observaties

Ook andere observaties en resultaten van het project Lernwerkstatt Natur laten een mogelijk verband zien tussen de ervaringen in de ochtend en de geschilderde afbeeldingen in de middag. Kinderen gebruiken schilderen en tekenen vaak als een visueel ontwerp om hun ervaringen van de ochtend in het bos op papier te zetten (Schäfer, 2009; Alemzadeh, 2014). In de Lernwerkstatt Natur praatten de kinderen ook regelmatig met de begeleiders over hun schilderijen. Door de kinderen hun gedachten te laten uiten, kan de relatie tussen de ervaringen 's morgens en de daarna gemaakte schilderijen nog duidelijker worden. In andere gevallen werd het verband tussen de schilderijen en de eerdere belevenissen alleen door middel van observatie gelegd. Met Katharina vond – ondanks de intensieve begeleiding tijdens haar schilderactiviteiten – geen gesprek plaats.

De 'flow'

Katharina's uitermate geconcentreerde gebaren en gezichtsuitdrukkingen doen vermoeden dat zij in een 'flow' zit. In creativiteitsonderzoek wordt 'flow' omschreven als de toestand 'waarin men zo opgaat in een activiteit dat niets anders ertoe lijkt te doen' (Csikszentmihalyi, 2010, p. 16). Andere kenmerken van 'flow' zijn:

- De taak met een diepe maar moeiteloze toewijding uitvoeren (Csikszentmihalyi, 2010, p. 74).
- Zich volledig aan de taak wijden (p. 63).
- Een diepe vreugde aan de activiteit beleven (p. 63).
- Het zelfbewustzijn komt na de flow-ervaring krachtiger naar boven (p. 74).

Wanneer wij als pedagogen kinderen in flow observeren – zoals Katharina – kunnen we het beste in onze rol van 'stille deelnemer' (Alemzadeh, 2014) blijven en de kinderen begeleiden met onze aanwezigheid en aandacht. Gesprekken of aanmoedigingen kunnen in deze gemoedstoestand storend zijn.

Achteraf bezien zou het wellicht nuttig zijn geweest op een later tijdstip met Katharina te praten over haar schilderij. Wij weten echter niet of zij zo'n gesprek naderhand wel gewild zou hebben. Het is niet gemakkelijk om met kinderen te praten over hun schilderwerk of hun ontwerpen, en dat geldt zeker voor heel jonge kinderen. Vaak vragen volwassenen aan kinderen, 'Wat ben je aan het schilderen?' of 'Wat is dat?'. Zulke vragen brengen kinderen in de problemen, omdat hun schilderijen meestal niet overeenkomen met concrete dingen in de objectieve wereld. Het zijn eerder complexe transformaties van ervaringen en ideeën die niet altijd bewust toegankelijk zijn voor het kind. Daarom is het raadzamer het gesprek toe te spitsen op het proces en het perspectief van het kind (bijvoorbeeld: 'Waar denk je aan als je schildert?'). Natuurlijk moet daarbij altijd rekening worden gehouden met het taalniveau van het kind. Dikwijls is het genoeg om aanwezig te zijn, het kind aandacht te geven tijdens het schilderen en zo te tonen dat het kind en wat hij of zij doet, wordt opgemerkt. Een geïnteresseerde blik ('Oh, kijk eens hoe de kleuren zich hier mengen!') of het spiegelen van gevoelens ('Je lijkt het leuk te vinden het plaksel uit te smeren') kunnen het proces ondersteunen. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe meer vragen er gesteld kunnen worden over het schilderen (bijvoorbeeld 'Hoe werk jij met de verf?', 'Wat heb je gemerkt?', 'Ziet het schilderij eruit zoals je dacht dat het eruit zou zien?' of 'Hoe gaat het verder?').

Katharina's geconcentreerde aandacht voor het schilderen en de wijze waarop ze nadenkt over het schilderij geven aan dat zij actief ervaringen verwerkt met haar scheppende activiteit. Haar hele houding wijst op een sterke betrokkenheid bij haar omgeving (Fleck-Bangert, 1999; Kirchner, 2008; Reiß, 1996), zeker gezien de intensiteit waarmee zij 's morgens het bos met haar zintuigen heeft ontdekt.

Schilderen en tekenen zijn vormen van denken voor kinderen (zie bijvoorbeeld BDK-AG Grundschule, 2009; Schäfer, 2009; Kirchner, 2010). Het is – in de woorden van de Reggio-pedagogie – een van de honderd talen waarover zij beschikken om zich een beeld te vormen van de wereld en deze tegelijkertijd uit te drukken. De innerlijke verwerking van de kinderen wordt tot op zekere

hoogte zichtbaar in hun schilderijen en tekeningen, maar er gebeurt veel meer dan dat. Constanze Kirchner legt het zo uit: 'Ontwerpen vereist de activering van innerlijke ideeën, innerlijke beelden, fantasieën en dromen. Er wordt iets naar voren gebracht – en iets wat op esthetische wijze is vormgegeven. [...] Anderzijds brengt het kind iets persoonlijks voort – een motief dat hem of haar bezighoudt, een gevoel, een hartstocht, een interesse. Vooral het esthetisch-praktisch doen slaat een brug tussen het innerlijk – de innerlijke wereld van verbeelding, fantasie en dromen – en het uiterlijk naar de uiterlijke werkelijkheid. In dit proces om iets van binnen naar buiten te brengen en het esthetisch vorm te geven, worden de dingen geordend, gestructureerd en gearticuleerd om zo een vorm te vinden. En binnen dit proces van vorm vinden worden de ervaringen verwerkt – in de confrontatie met het zelf en de ander. Dit op papier zetten van een idee is een creatieve daad met vele lagen die de relatie tot de wereld enigszins kan verduidelijken.' (Kirchner, 2010, p. 174).

Didactische suggesties

Kinderen die uitdrukking willen geven aan innerlijke beelden en ervaringen, hebben een omgeving nodig waarin ze hun belevenissen op een creatieve manier kunnen verwerken – zowel op eigen initiatief als na bewuste aanmoediging van een ander. De kinderen in de Lernwerkstatt Natur uitten zich vaak creatief vanuit een innerlijke impuls die voortkwam uit hun ervaringen of spel in het bos. De pedagogen bleken deze processen didactisch te kunnen ondersteunen. Denk daarbij aan: relevante herinneringen aan de activiteit van de dag ophalen, recente foto's ophangen waarop kinderen en hun activiteiten te zien zijn, of afbeeldingen ophangen die te maken hebben met het onderwerp waar ze mee bezig zijn. Dit moedigt de kinderen aan om op een esthetische manier na te denken over hun ervaringen.

Een ander idee is een uitstalling te maken. Hiermee kunnen kinderen een verband leggen met hun activiteiten en gedachten, nadenken over wat zij hebben beleefd en ideeën opdoen om verder te denken. Een voorbeeld is de kinderen tijdens de wandeling in het bos dingen te laten verzamelen (zoals beukenootjes) en die later op een uitstalplank te presenteren. Zo is er in de ruimte een 'stille impuls' aanwezig die de kinderen stimuleert creatief met het onderwerp bezig te zijn. Op deze manier creëert de pedagoog een plek waar de kinderen samen kunnen nadenken en reflecteren. Kinderen gaan dan over hun ervaringen praten, zowel met leeftijdsgenootjes als met de pedagogen (Alemzadeh, 2014).

Aanbevelingen voor de bevordering van schilderactiviteiten

Om kinderen op de juiste manier te kunnen begeleiden, al naar gelang hun ontwikkelings- en leerfase, heeft de pedagoog zowel pedagogische vakkennis nodig als gevoel voor de specifieke eigenschappen van het schilderen. Belangrijk is daarbij te weten of de kinderen hun eerste ervaring opdoen

met verf en kleur, of dat zij daar al ervaring mee hebben en schilderen uitproberen als vormgevende activiteit.

Aanbevelingen voor de eerste ervaringen met verf en kleur

- Reeds in de eerste levensmaanden is smeren voor de meeste kinderen een middel om zich te uiten. Smeren is sporen achterlaten met een materiaal dat het spoor zichtbaar maakt (zoals pap, modder of vloeibare verf). Vlekken maken is een voorstadium van schilderen en tekenen. In de kinderopvang of peuterspeelzaal moeten kinderen daarom zo vaak mogelijk de kans krijgen om met hun hele lichaam – armen, handen, vingers – sporen te maken (Von der Beek, 2008; Bostelmann & Fink, 2014).
- Juist heel jonge kinderen vinden smeeractiviteiten erg leuk; vandaar dat materialen als vingerverf of scheerschuim erg populair zijn bij kinderen onder de 3 jaar (Von der Beek, 2014, p. 103).
- Met smeren ontwikkelen kinderen complexe vaardigheden. Ze leren het verband kennen tussen de beweging van hun vingers, handen en lichaam, en de vegen die ze maken. Kinderen vinden het fascinerend dat het spoor zichtbaar blijft nadat de beweging is voltooid (in tegenstelling tot geluid maken – dat laat geen zichtbare sporen achter). Met smeren kunnen kinderen positieve ervaringen opdoen met hun activiteiten.
- Naarmate de oog-handcoördinatie beter wordt en ook de ervaring toeneemt in het hanteren van gereedschappen (zoals potloden, kleurpotloden, penselen en spatels), worden de veegsporen 'vaardiger'. Er ontstaan zogeheten krabbelvormen, die kinderen vervolgens ook kunnen herhalen en variëren. Dit markeert de overgang naar tekenen en schilderen.

Aanbevelingen voor schilderen als vormgevende activiteit

- Ten eerste: schilderen en tekenen zijn niet hetzelfde! Tekenend is lineair: het betekent werken met lijnen en lijnbundels (arceringen, structuren) en wordt vooral met potlood gedaan. Schilderen bestaat uit het vormgeven van vlakken, hoofdzakelijk met behulp van penselen en verf.
- Schilderen betekent niet: verven! Schilderen is creëren met gekleurde vlakken. Een eerste getekende schets is niet per se nodig. Verf wordt geleidelijk op een oppervlak (papier, canvas) aangebracht met de vingers, een penseel of ander schilder gereedschap en wordt bij voorkeur direct op het schilder oppervlak gemengd. Door kleuren zorgvuldig te mengen ontstaat een boeiende schakering van verschillende tinten.
- De verf kan op verschillende manieren worden aangebracht: met een penseel, deppen, wrijven, enzovoorts. De kinderen experimenteren met variaties in het aanbrengen van de verf (doorschijnend, dekkend, overlappend) en ontdekken wat bij hun schilderij en bij henzelf past.
- De werking van kleuren wordt beïnvloed door de omringende kleuren. Eén en dezelfde kleur kan verschillende effecten hebben, afhankelijk van de kleuren die tegelijkertijd zichtbaar zijn. De kleur rood licht bijvoorbeeld op naast groen maar lijkt dof naast oranje.

- Kleur kan in de schilderkunst op verschillende manieren worden gebruikt:
 - *Impressief kleurgebruik* laat zien hoe een voorwerp er bij daglicht uitziet – bijvoorbeeld een gele banaan.
 - *Expressief kleurgebruik* gaat over het gebruik van kleur op basis van het gevoel dat erbij hoort, zoals rood voor boosheid.
 - *Versijningskleurgebruik* is het gebruik van kleur als lichteffect, bijvoorbeeld donkergrijs en geel voor een stormachtige lucht.
 - *Symbolisch kleurgebruik*: hierbij staat de kleur voor culturele fenomenen – goud betekent bijvoorbeeld dat iets waardevol of ‘goddelijk’ is.

Jongere kinderen gebruiken kleuren vooral impressief en/of expressief, maar ze staan open voor het leren kennen van versijningskleurgebruik (zoals het waarnemen van de kleuren in een stormachtige lucht) en symbolische kleuren met hun culturele lading.
- Schilderen begint met de waarneming van kleuren. Samen met de pedagoog en/of andere kinderen leert een kind dat elke (basis)kleur vele schakeringen kan hebben. Geel is niet zomaar geel (er is bijvoorbeeld lichtgeel, zonnig geel, droevig geel). Kleuren vergelijken en kleuren vinden in de natuur of op foto’s helpt om het gevoel voor kleur te ontwikkelen.

Aanbevelingen voor werkruimtes, materialen en hulpmiddelen

Geschikte ruimtes en vrije toegang tot zoveel mogelijk verschillende materialen en gereedschappen is net zo belangrijk als goede professionele begeleiding. Angelika von der Beek (2014) stelde een aantal aanbevelingen op voor de basisuitrusting van zogenaamde ‘mini-ateliers’.

Jonge kinderen zijn bij hun eerste pogingen tot creativiteit zeer verbonden met hun lichaam. Dat maakt een kinderopvangruimte het meest geschikt om in te richten als atelier. De meeste activiteiten kunnen echter ook in een andere (groeps)ruimte worden georganiseerd, maar belangrijk is dan wel dat daar voldoende tijd in doorgebracht kan worden. Zo’n mini-atelier wordt bij voorkeur voorzien van:

- een verbrede vensterbank op stahoogte van de kinderen;
- een tafel waaraan de kinderen staand kunnen werken;
- eventueel krukken, maar geen stoelen;
- een stabiele ezel waaraan twee kinderen kunnen schilderen;
- een open kast van 30 centimeter diep waar op de onderste planken de spullen voor de kinderen staan;
- een afgesloten deel van deze kast waar de materialen voor de pedagoog en de voorraden worden bewaard;
- een rek met schilderplanken dat ook kan dienen om de schilderijen op te laten drogen;

- een aanrecht met gootsteen, bij voorkeur met een afdruiptrek en een lattenrooster onder de gootsteen, in ieder geval op volwassenenhoogte en met een uitschuifbaar opstapje voor de kinderen;
- papier in verschillende formaten, diktes, kleuren en kwaliteiten;
- kwasten van varkenshaar in verschillende diktes: veel korte, dikke, platte en ronde kwasten, iets minder medium en dunne kwasten, eenvoudige en goedkope penselen;
- aangemaakt behangplaksel (voor papier maché);
- vingerverf;
- gebruikte glazen potten met schroefdop om verf in te bewaren;
- klei;
- schildershemden, bijvoorbeeld oude overhemden met korte mouwen;
- dikke krijtjes en bakjes waarin de krijtjes op kleur worden gesorteerd;
- aquarelkleurpotloden, grafiet- en houtskoolpotloden en geschikte puntenslijpers;
- verzamelde voorwerpen: stenen, schelpen, textielresten, wolresten, papierresten, plastic doosjes en kartonnen dozen;
- doorzichtige containers om de verzamelde voorwerpen in te bewaren: gebruikte glazen potten en plastic verpakkingsmateriaal zijn hier heel geschikt voor;
- verlichting door middel van een hangende armatuur die de werkoppervlakken goed verlicht – lampen die zowel naar beneden als naar boven schijnen zijn ideaal;
- een groot prikbord waarop de werken van de kinderen kunnen worden opgehangen en waarop hun activiteiten worden bijgehouden.

Marjan Alemzadeh is hoogleraar aan de Hochschule Rhein-Waal, studierichting pedagogiek van het jonge kind.
marjan@alemzadeh.de

Bettina Uhlig is hoogleraar kunstpedagogiek en didactiek van de beeldende kunst aan de Universität Hildesheim.
uhligb@uni-hildesheim.de

Literatuur

Alemzadeh, M. (2014). *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnografische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Proefschrift Universität zu Köln.

BDK-AG Grundschule (Hg.). (2009). *Frühkindliche ästhetische Bildung. Eine Denkschrift*. BDK GS AG.

Bostelmann, A., & Fink, M. (2014). *Das Krippenatelier. Malen, Matschen und Gestalten mit Kindern unter 3*. Bananenblau.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (15. Aufl.). Klett-Cotta.

Fleck-Bangert, R. (1999). *Was Kinderbilder uns erzählen. Kinder setzen Zeichen: Gemaltes sehen und verstehen*. Kösel.

Kirchner, C. (2008). *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Kallmeyer.

Kirchner, C. (2010). In die Welt ästhetisch handelnd eingreifen. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (pp. 174-178). Klett, Kallmeyer.

Reiß, W. A. (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Luchterhand.

Schäfer, G. E. (2009). *Frühe Wege ins Naturwissen*. In G. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden, & D. Rosenfelder (Hg.), *Natur als Werkstatt* (pp. 81-99). Verlag Das Netz.

Von der Beek, A. (2008). *Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahre*. Verlag Das Netz.

Von der Beek, A. (2014). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Verlag Das Netz.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen
Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende
kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst,
de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-
onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers (hoofdredacteur) en Arno Neele.

Redactieraad

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk en Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

In dit nummer:

Kunstenaars in de peutergroep

Annemiek Veen & Folkert Haanstra

'Ik maak een kompas dat altijd bij je is!'

Verbeeldend denken in artefacten van jonge kinderen

Hanneke Saaltink, Barend van Heusden,

Marijn van Dijk & Annerieke Boland

Babelut: muzikale ontmoeting tussen ouder en baby

Hans van Regenmortel

Een intieme dansvoorstelling voor de allerkleinsten

Alexandra Loembé

De dag dat ik een steen proefde: de dialoog tussen kunstenaar en kind

Jasmin Hasler

Katharina schildert aan de ezel

Marjan Alemzadeh & Bettina Uhlig



Samen werken aan cultuur voor iedereen