

## **Het leren van peuters en kleuters: begeleiden van manipulerend spel**

Een onderwijspedagogische benadering

Bert van Oers

Afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoedingsfilosofie

Vrije Universiteit Amsterdam

### **Inleiding**

Sinds een aantal decennia is er grote behoefte aan een steeds vroegere professionele opvang van jonge kinderen. De Onderwijsraad (2008, 2010) pleit voor een publiekbekostigd pedagogisch aanbod van vijf ochtenden per week voor alle kinderen van drie jaar. Met “pedagogisch aanbod” bedoelt de Onderwijsraad dat de vormen van vroege ontwikkelingsstimulering in elk geval moeten zorgen voor *veiligheid, stabiliteit en continuïteit*, de *brede ontwikkeling* van kinderen moeten stimuleren, en kinderen de kans geven om actief mee te doen en hun *eigen verantwoordelijkheid* te ontwikkelen. Met dat advies sluit de Onderwijsraad aan bij een internationale trend. Wereldwijd zien we in de geïndustrialiseerde landen een steeds vroegere en professionelere opvang en ontwikkelingsbegeleiding. Daarbij wordt vrij algemeen aangenomen dat het spel voor deze jonge kinderen een dominant aspect van hun leven hoort te zijn; (doelgericht) leren moet daar op een of andere manier bij aanhaken. Praktijkmensen en onderzoekers verzamelen bewijzen voor de potentie van het spel voor het realiseren van kinderlijk welzijn en waardevolle opbrengsten. Maar eigenlijk bestaat er nog geen goede theorie van wat “play-based learning” nu eigenlijk is. De precieze relatie tussen leren, spelen en werken is daardoor onduidelijk, en dus ook de aard van de begeleiding van betekenisvol leren bij jonge kinderen. In de praktijk zien we vaak dat er een scheiding gemaakt wordt tussen spelen en leren (op basis van werkjes) zonder dat hiervoor een duidelijke inhoudelijke reden gegeven wordt (zie bijvoorbeeld Leseman et al, 2001). Ook het voorstel van de Onderwijsraad doet hier geen uitspraak over. De Onderwijsraad laat een invulling toe waarin die vijf ochtenden worden opgezet als een afwisseling van spelen en momenten van doelgericht leren. Hoe betekenisvol het doelgerichte leren voor de kinderen is blijft onduidelijk.

In dit artikel ontvouw ik vanuit de Cultuurhistorische Activiteitstheorie (Vygotskij, Leont’ev) een visie over de relatie tussen spelen en leren. Ook verhelder ik de implicaties daarvan voor de ontwikkelingsstimulering van jonge kinderen.

### **Spelen en leren**

De ontwikkeling van jonge kinderen is gebaseerd op deelname aan spelactiviteiten (Vygotskij, 1978, p. 103). Vooral vanaf het tweede levensjaar zijn kinderen gemotiveerd tot spel. Op deze leeftijd is de kans het grootst dat dit leren bijdraagt hun ontwikkeling. Activiteiten waartoe mensen in het bijzonder gemotiveerd zijn en die hun ontwikkeling ook het best stimuleren, noemt Vygotskij ‘leidende activiteiten’. El’konin heeft dit idee van Vygotskij overgenomen en uitgewerkt in een ontwikkelingstheorie. Daarin stelt hij menselijke ontwikkeling voor als een opeenvolging van verschillende typen leidende activiteiten. Naar zijn idee geldt in de voor- en vroegschoolse periode (twee- en vierjarigen) het *manipulerend* spel als een leidende activiteit, waaruit we voor deze kinderen betekenisvolle ontwikkelingsopbrengsten mogen verwachten (zie Van Oers, 2004, voor een samenvatting van El’konins theorie).

Vygotskij en El’konin zijn echter niet heel precies in hun definitie van spel (Van Oers, 2010b). Uitgaande van de cultuurhistorische activiteitstheorie moeten we spel niet opvatten als een zelfstandig type activiteit, maar als een specifieke vorm (“format”) van een activiteit

(Van Oers, 2009, 2010c; 2011). Spel bestaat dus nooit op zichzelf, evenmin als kleuren op zichzelf kunnen bestaan.

Een activiteit wordt doorgaans als spel aangeduid als daarin sprake is van enige regelmaat, een hoge betrokkenheid bij de speler(s) en wanneer de spelers ook enige mate van vrijheid hebben om zelf te kiezen welke handelingen ze op welke manier uitvoeren, welke instrumenten en objecten ze gebruiken en welk plot ze ontwikkelen.

Vanuit de activiteitstheorie kunnen we leren hiermee vrij gemakkelijk verbinden. Leren is een functie van elke activiteit: in elke activiteit kunnen we onze deelname optimaliseren door handelingen te verbeteren of door andere instrumenten te leren gebruiken. Een jong kind dat geleerd heeft om te tellen zal bijvoorbeeld ook gemakkelijker iets kunnen nabouwen van een bouwtekeningetje. Het veranderen van handelingen (spontaan of onder begeleiding) dat leidt tot permanente nieuwe handelingsvormen die zich later willekeurig laten herhalen, is een teken van leren. (Van Parreren (1971, 1972). Geredeneerd vanuit deze activiteitstheorie moeten we 'leren' dus opvatten als een proces van kwalitatieve verandering van handelingen. Leren is intrinsiek aan activiteiten en *dus* intrinsiek aan spel.

Het format van de activiteit staat daar in feite los van. Wel kan de invulling van de parameters van dat format de aard van de leerprocessen sterk beïnvloeden (en daarmee ook de aard van de leeropbrengsten). Voert een kind een taak uit met expliciet opgelegde regels, ongeacht zijn betrokkenheid, zonder vrijheid om de regels te veranderen, of andere handelingen uit te proberen? Dan laat dat eigenlijk alleen maar leerprocessen toe zoals inprenten en mechanisch trainen. Een activiteit die wel het boven beschreven spelformat volgt, schept ook mogelijkheden (al dan niet onder begeleiding) om de activiteit te verkennen, en zo de behoefte aan nieuwe handelingsmogelijkheden op het spoor te komen. Deze handelingen kunnen vervolgens geleerd worden (of bestaande handelingen verbeterd).

### **Manipulerend spel bij peuters en kleuters**

Laten we nu vanuit dit gezichtspunt eens kijken naar het spel van peuters en kleuters. De leidende activiteit van kinderen in deze leeftijd is te typeren als manipulerend spel. Manipulerend spel vloeit volgens El'konin voort uit de behoefte aan sociaal contact. Het richt zich op objecten in de leefwereld van het kind. De vervulling van de behoefte aan sociaal contact loopt in eerste instantie via direct contact: visueel, auditief en tactiel. Daarin gaan ook al snel culturele objecten een rol spelen ten behoeve van gedeelde aandacht. Deze sociale behoefte evolueert op tweejarige leeftijd verder naar exploratie van de materiële werkelijkheid en van de effecten van het eigen handelen aan die werkelijkheid. El'konin gaat dan spreken van manipulerend spel. Manipulerend spel kenmerkt zich door concreet handelen aan objecten (zoals: slaan, zwaaien, gooien, rollen, stapelen, bijten, uit elkaar halen van dingen en later ook bouwen, autootjes rijden, met poppen spelen, op een driewieler rondcrossen, maar bijvoorbeeld ook klimmen en stoeien met elkaar). Juist de (reële of ingebeelde) reactie van de werkelijkheid op het handelen van de kinderen (bijvoorbeeld in de vorm van geluid, of door terugstoeien) is voor de kinderen een belangrijke stimulans om het spel voort te zetten (zie ook Langeveld 1954, p. 51 e.v.).

Maar wat maakt dit nu eigenlijk spel? Manipulerend spel kenmerkt zich vrijwel altijd door herhaling. Juist deze herhaling demonstreert de *regelmaat* die kenmerkend is voor spel. Meestal is er nog geen sprake is van bewuste regelhantering, maar de activiteit is wel regelgeleid. Denk aan een kind in de kinderstoel dat zijn speeltje op de grond laat vallen en dit terugkrijgt van iemand uit de omgeving. In veel gevallen zal dit kind het herhalen en wachten tot hij het weer terug krijgt. Het kind construeert daarmee de regelmaat die zo kenmerkend is voor (manipulerend) spel. Het wordt spel door de *regelmaat* en de herhaling. Natuurlijk is het kind zeer betrokken bij dit soort spel. Vaak initieert hij de activiteit zelf en bepaalt hij ook

wanneer hij stopt. Het plezier dat het kind toont bij de effecten van zijn handelen is eveneens een teken van binding van het kind met deze activiteit.

Manipulerend spel kenmerkt zich tot slot ook door de vrijheidsgraden die het de speler toestaat. Het kind dat met de vormenstoof bezig is, zal probeert eerst al manipulerend een blokje door een opening te duwen, maar neemt (en krijgt) de vrijheid om dit op eigen manier te proberen. Zolang we deze activiteit als spel toestaan, kan er een moment komen dat het kind de blokken in de stoof doet door het deksel te openen, of dat het zelfs de hele manipulatie verandert door bijvoorbeeld de blokken tegen elkaar te slaan, te stapelen, in de mond te stoppen enz. Manipulerend spel is in veel gevallen een sterk associatieve activiteit die van de ene handeling naar de andere kan glijden zonder duidelijk plan. Naast de regelmaat en betrokkenheid is deze vrijheid kenmerkend voor manipulerende activiteit in spelformat.

### **Rol van de volwassene**

De belangrijke vraag die zich hier aandient, betreft de ontwikkelingsbetekenis van manipulerend spel. Moeten we dit gewoon laten gebeuren of kan dit zo worden georganiseerd dat kinderen er ook van leren, zonder dat we het spelkarakter van de activiteit zelf aantasten? In een overzicht van El'konins ontwikkelingstheorie heeft Karpov (2005) aan de hand van onderzoek laten zien hoe belangrijk de rol van de volwassene is voor de ontwikkelingen in en van het manipulerende spel. Als de volwassene meedoet kan hij leermomenten op het spoor komen die tot dan toe voor het betreffende kind nog onzichtbaar waren. In een peuterspeelzaal gebeurt bijvoorbeeld het volgende:

Jakko (3) zit op zijn knietjes bij een bak vol speelgoed. Een voor een haalt hij de spullen er uit en gooit ze door de zaal. De leidster brengt de spullen terug en vraagt Jakko voorzichtig te zijn met de spullen en zeker niet te gooien omdat dat andere kinderen pijn kan doen. Ze legt de spullen in de bak, haalt die er vervolgens ook zelf een voor een weer uit en legt die naast de bak. Ondertussen vertelt ze Jakko ook wat ze doet. In feite imiteert ze Jakko's manipulerend spel op een iets andere manier en toont een nieuwe regel in de hoop dat Jakko die overneemt. Jakko gaat het nadoen en samen halen ze de hele bak weer leeg. De leidster gaat vervolgens de spullen weer in de bak leggen en Jakko doet mee, maar blijft gooien met de spullen. Dat maakt ook zo'n lekker geluid! De leidster zegt opnieuw dat ze het gooien niet fijn vindt. Ze vraagt het schepje waar Jakko mee in de hand zit om het in de bak te gooien en doet dat in het emmertje dat al in de bak ligt en vraagt: "Zullen we hiermee gaan spelen?" Jakko accepteert dat en het manipulerende spel wordt omgezet in zand scheppen aan de zandtafel, waarin hij naar hartenlust een hele rij 'taartjes' neer zet, eerst met de leidster, later met andere kinderen die komen meedoen.

Wat dit voorval interessant maakt, is dat de leidster het manipuleren van het kind niet verbiedt of frustreert. De buigt het om naar een andere vorm, waarin het kind opnieuw regelmaat kan inbrengen, vrijheid heeft en door de sociale ondersteuning ook die activiteit weer betrokken uitvoert. Ook is zichtbaar dat Jakko gevoelig is voor nieuwe regels die uit de omgeving worden aangereikt. Hij kan die overnemen en gebruiken om zijn manipulaties van het materiaal op een nieuwe manier te reguleren. In feite zouden we kunnen zeggen, dat de leidster door haar deelname iets in Jakko's handelen op het spoor komt dat hij zelf nog niet door had, maar wel met begeleiding van een volwassene kon gaan uitvoeren. De begeleiding tast op zich het format van de manipulerende activiteit niet aan, maar vernieuwt die in de interactie met het kind. De leidster maakt zo, in de terminologie van Vygotskij, een *zone van naaste ontwikkeling* zichtbaar die een domein kan worden voor nieuwe leerprocessen.

De behoefte aan manipulerend spel bij jonge kinderen kan ook eenvoudig gevoed worden door kinderen te betrekken in praktische activiteiten in de kinderopvang, bijvoorbeeld bij het voorbereiden van de lunch (Van de Kop & Staal, 2010).

### **Ontwikkelingsperspectieven**

Wat willen we hiermee bereiken voor de ontwikkeling van kinderen?

Uit onderzoek (zie bijvoorbeeld Karpov, 2005 voor een overzicht) en praktijkervaring (zie onder meer Janssen-Vos, 2004, 2008; Janssen-Vos & Pompert, 2001) kunnen we vier ontwikkelingsmogelijkheden onderscheiden: het ontwikkelen van de sociaal-emotionele stabiliteit, motoriek, communicatieve ontwikkeling en denkontwikkeling.

Daarnaast kan manipulerend spel kinderen voorbereiden op de overgang naar het rollenspel. Het verlegt de focus van een sterke gerichtheid op objecten naar een gerichtheid op onderlinge relaties tussen rollen. Daarbinnen kunnen kinderen leren van de ervaringen met elkaar.

### **Mogelijkheden van een spelgeoriënteerd curriculum voor jonge kinderen**

De bovenbeschreven theorie van het spel en de daarmee verbonden implicaties bieden belangrijke mogelijkheden om in de begeleiding van jonge kinderen ontwikkelingsgericht aan het werk te gaan. Door de integratie van spelen en leren is dit spelgeoriënteerde curriculum niet slechts een programma waar zo nu en dan ook gespeeld mag worden, naast (of in aanvulling op) het doelgerichte leren. Deze theorie laat zien dat doelgericht leren te integreren is in het spel, zolang de deelnemende volwassene de essentiële vereisten van het spelformat niet teniet doet. In het echte spelgeoriënteerde curriculum is spelen en leren niet gescheiden in afzonderlijke momenten.

In de periode van het manipulerende spel zijn de sociale behoeftes van de eerdere leidende activiteit niet verdwenen. Ze zoeken naast het manipulerend spelen nog steeds vervulling in een omgeving waarin de peuter zich thuis en veilig voelt, een omgeving die gekenmerkt wordt door saamhorigheid ('togetherness', zie Hännikäinen & Van Oers, 2001) en die ruimschoots ruimte biedt voor verhalen en gesprekjes. Die zijn ook nodig voor de communicatieve ontwikkeling. Juist zo'n omgeving en de daardoor ondersteunde ontwikkelingen op het vlak van de communicatie vergroten op hun beurt de mogelijkheden om de genoemde leerdoelen van het manipulerend spel te verwezenlijken.

In het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs wordt al sinds de jaren '80 met succes gewerkt aan de invulling en implementatie van een dergelijk spelgeoriënteerd curriculum, zowel voor het reguliere basisonderwijs (zie publicaties van Janssen-Vos en diverse publicaties in het tijdschrift *Zone*), als voor kwetsbare kinderen in het (speciaal) basisonderwijs (Peters, 2003, 2007, 2008). Daarin staat een brede ontwikkeling van kinderen centraal, in harmonie met hun leidende activiteit maar steeds ook met een blik op de toekomst. Vanuit deze visie nemen leidsters deel aan de spelactiviteiten van kinderen en construeren met hen betekenisvolle nieuwe leermomenten die bijdragen aan de realisatie aan maatschappelijke wenselijke leerdoelen. Zonder dat dit het spelformat vernietigt. Alleen leerprocessen die in deze dubbele zin betekenisvol zijn (dat wil zeggen, zowel oog hebben voor maatschappelijke waarde en persoonlijke zin) kunnen kinderen in hun culturele ontwikkeling echt vooruit kunnen brengen.

### **Conclusie**

Het is verheugend dat de erkenning van de betekenis van het spel voor de ontwikkeling van kinderen weer groeit. Onderwijsvormen voor jonge kinderen die slechts rijke spelmomenten introduceren benutten de positie en ontwikkelingsopbrengsten van het spel onvoldoende. Als dit de invulling van de nieuwe voorstellen van de Onderwijsraad wordt, heeft dat niet het

beoogde effect op de ontwikkeling van kinderen. Door de scheiding van spelen en leren staat het spel voortdurend onder druk van de instructies die voor de feitelijke leeropbrengsten moeten zorgen. Blijft de nadruk liggen op sterkere opbrengstgerichtheid door doelgericht leren? Dan blijft het spel in een gevarenzone die het spel in het onderwijs gemakkelijk marginaliseert. Daarom is het belangrijk dat leermomenten binnen het (manipulerend) spel worden opgespoord in de interactie met kinderen, waardoor het (doelgerichte) leren een integraal onderdeel van het spel wordt. Een nieuwe activiteitstheoretische visie op spel maakt dat ook werkelijk mogelijk. Deze benadering heeft binnen het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs ook al daadwerkelijk haar waarde bewezen (o.a. Fijma, 2009; van Baekel-Kan, 2008; zie bijvoorbeeld ook Van Oers, 2009, 2010c en d).

Maar zelfs bij echte integratie van het doelgerichte leren in het spel is het volgens de hier beschreven theorie niet vanzelfsprekend om drie- en vierjarigen zonder meer bij elkaar te zetten, wanneer deze nog in verschillende leidende activiteiten verkeren. Uiteraard kunnen driejarigen het nodige leren van deelname aan rollenspelactiviteit van oudere kinderen, maar hun leren blijft anders van aard zolang dat een vorm van manipulerend spel is binnen een rollenspelcontext. En zoals we gezien hebben, vraagt manipulerend spel specifieke vormen van begeleiding en specifieke invulling van de didactische impulsen. Het vervroegen van de aanvangsleeftijd voor het doelgerichte leren veronderstelt meer dan alleen het creëren van momenten waarop kinderen kunnen spelen en het samenvoegen van peuters en kleuters om het spelend leren te bevorderen. Er is ook een pedagogische begeleiding bij nodig die zicht heeft op de mogelijkheden van het (manipulerende) spel en beschikt over de daarbij horende pedagogische vaardigheden die borg staan voor het lerend spelen.

## Literatuur

- Baekel-Kan, M. van (2008). Taal doe je samen. Woordenschatdidactiek in een OGO-praktijk. *De wereld van het jonge kind*, 36(4), 14 – 17.
- Fijma, N. (2009). Een kwestie van erbij blijven. *De wereld van het jonge kind*, 37(10), 28 – 35.
- Hännikäinen, M., & Van Oers, B. (Eds). (2001). *Togetherness in Play and Learning. Special issue of International Journal of Early Years Education*, 9(2), 101 – 160.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2001). *Startblokken van Basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Langeveld, M.J. (1954). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters.
- Leseman, P.M., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in Kindergarten. Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 363–384.
- Leont'ev, A.N. (1980). Activiteit als psychologisch probleem. *Pedagogische Studiën*, 57, 324-343.
- Karpov, Y.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van de Kop, M. & Staal, I. (2010). Startblokken in de kinderopvang. *Zone*, 9(3), 8 – 10.
- Lisina, M.I. (1986). Problemy ontogeneza obščeniya [Problemen van de communicatieontwikkeling in de ontogenese]. Moskou: Pedagogika.
- Nellestijn, B. (2010). Spelend groot worden. Startblokken vanaf nul. *Zone*, 9(3), 4 – 7.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oers, B. van (2003). Het spel en de knikkers. Een beschouwing over de betekenis van vroegkinderlijke opvoeding. *De Wereld van het Jonge Kind*, 30, 5, 139 – 143.
- Oers, B. van (2004). Daniel El'konin: ontwikkeling als sociaal-cultureel experiment. In W. Westerman & B. Van Oers (red.), *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen* (pp. 92 - 99). Baarn: Bekadidact.
- Oers, B. van (2009). Developmental education: improving participation in cultural practices. In M. Flear, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and Practices at global and local levels- World Yearbook of Education 2009* (pp. 293 – 317). New York: Routledge.
- Oers, B. van (2010a). Een pedagogisch aanbod voor driejarigen? *Zone*, 9(3), 25 – 26.
- Oers, B. van (2010b). Spel vanuit Vygotskiaan perspectief. In D. van der Aalsvoort (ed.), *Van spelen tot serious gaming: spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Amersfoort: Acco.
- Oers, B. van (2010c). Children's enculturation through play. In Brooker, L & Edwards, S. (eds), *Engaging play*. (pp. 195 - 209). Maidenhead: McGraw Hill.
- Oers, B. van (2010). The emergence of mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23 – 37. (DOI: 10.1007/s10649-009-9225-x )
- Oers, B. van (2011, in press). Culture in play. In J. Valsiner (ed.), *Handbook of culture and psychology*. Oxford.
- Oers, E. van (2010). Het verbinden van de vijf impulsen aan reken-wiskunde-activiteiten. *Zone*, 9(3), 12 – 14.
- Oers, B. van & Hännikäinen (1997). Leren met "de Aardkabouters". Voorschoolse opvoeding in Finland. *Vernieuwing*, 56(9) (november), 34-37.
- Parreren, C.F. van (1971) *Psychologie van het leren*. I. Deventer: van Loghum Slaterus.
- Parreren, C.F. van (1972). *Leren op school*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Parreren, C.F. van *Ontwikkelen Onderwijs*. Amersfoort: ACCO.
- Peters, I. (2003). The roles of the teacher in a play-based curriculum in special education. In B. Van Oers (ed.), *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education* (pp. 176 – 186). Amsterdam: VU Press.
- Peters, I. (2007). Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht. *Zone*, 6(4), 14 – 17.
- Peters, I. (2008). Handelingsgericht werken met jonge kinderen in risicosituaties. Samen veilig steigers bouwen. *De wereld van het jonge kind*, 35(10), 332 – 336.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1984). Pedologija podrostka [Ontwikkelingstheorie van het opgroeiende kind]. *Sobraniesočinenij, T. IV* (pp. 5 – 242). Moskou: Pedagogika.

*Een uitgebreide versie van dit artikel is verschenen in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek jaargang 49, nummer 11, 2010.*