

Nieuwe aanpak

Een onderwijsaanpak voor jonge-kind-specialisten in de pabo: drie ontwerpprincipes

Arda Oosterhoff, Frans Hiddink, Crista Casu, Natasja Kroon, Ineke Oenema-Mostert (NHL Stenden Hogeschool).

Samenvatting

Onderwijs aan jonge kinderen vraagt om specifieke pedagogische en didactische expertise van (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs. Al sinds 1985 zoeken de Nederlandse pabo's naar optimale manieren om die expertise effectief aan te leren. Ondanks inspanningen hebben deze verbeteringen tot op heden onvoldoende resultaat opgeleverd. Daarom is op de pabo van NHL Stenden een nieuwe onderwijsaanpak ontwikkeld. Het doel van dit project was om inzicht verkrijgen in ontwerpprincipes voor een optimaal curriculum dat zich richt op jonge-kind-specialisten. De kern van de nieuwe onderwijsaanpak bestond uit bijeenkomsten met jonge-kind-specialisten, naast het bestaande programma. In dit artikel beschrijven we de ervaringen van pabo-studenten en docenten met onze onderwijsaanpak en de bijdrage daarvan aan de ontwikkeling van studenten tot jonge-kind-specialist. Uit de kwalitatieve analyse van interviewdata en logboeken blijken de volgende drie ontwerpprincipes relevant: (1) een verdiepend, visiegedreven, aanbodgestuurde aanpak, waardoor studenten andere pedagogisch-didactische aanpakken leren kennen dan ze in hun stage tegenkomen; (2) een groep gelijk georiënteerden die een leergemeenschap vormt, waarin zij (3) (stage-)ervaringen uitwisselen, terwijl zij gelijktijdig stagelopen in de jongste groepen van de basisschool. Een vroegtijdige start van een onderwijsaanbod vanuit deze ontwerpprincipes lijken van toegevoegde waarde om niet alleen specifieke jonge-kind-expertise te versterken, maar ook de professionele identiteit als jonge-kind-specialist te verstevigen. Omdat van jonge-kind-specialisten een voortrekkersrol wordt verlangd in de versterking van het onderwijs aan jonge kinderen, zijn deze inzichten van grote waarde.

Inleiding

De ontwikkeling van jonge kinderen in de voor- en vroegschoolse periode (2-7 jaar) is cruciaal voor hun verdere schoolloopbaan en de kwaliteit van hun leven op latere leeftijd (Jacobs & Heckman, 2009). Daarom heeft de brede basisschool (kinderopvang en basisschool) toekomstige professionals nodig die jonge kinderen in zowel de voor- als vroegschoolse periode optimaal kunnen stimuleren (Oberon, 2009; Onderwijsraad, 2010). Het verzorgen van onderwijs aan jonge kinderen in de basisschool is een vak apart en vraagt specifieke

pedagogische- en didactische vaardigheden van (aankomende) leerkrachten (Irvine et al., 2023). Sinds de samenvoeging van de opleidingen Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS) en Pedagogische Academie (PA), als gevolg van de wet op het basisonderwijs in 1985, blijft er zorg in Nederland over de jonge-kind-expertise van de leraar en hoe aankomende leerkrachten het best kunnen worden voorbereid op het verzorgen van onderwijs in de kleutergroepen (Onderwijsraad, 2010). Een van de grootste zorgen is dat leerkrachten en pas afgestudeerde studenten onvoldoende blijken toegerust om spel te bevorderen (Beets Kessens, 2006). Daarom is binnen de pabo van NHL Stenden een nieuwe onderwijsaanpak ontwikkeld met subsidie ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, gericht op inzichten in mogelijk nieuwe leeftijdsspecifieke opleidingsroutes (Coenen et al., 2022). In dit artikel beschrijven we hoe wij onze onderwijsaanpak hebben vormgegeven en geëvalueerd en presenteren we drie ontwerpprincipes voor onderwijs aan jonge-kind-specialisten in de pabo, die we daarbij hebben vastgesteld. Het versterken van *jonge-kind-expertise* en *de professionele identiteit* vormden het uitgangspunt voor onze onderwijsaanpak.

Achtergronden

Ontwikkelen van jonge-kind-expertise

Hoewel er een flinke discussie is over de kenmerken van optimaal onderwijs aan jonge kinderen, is er brede consensus dat een wezenlijk kenmerk van jonge kinderen is dat ze leren door de wereld na te spelen (Miller & Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010; Van Oers, 2011). Ideaal onderwijs geeft jonge kinderen daarom volop de gelegenheid te spelen, want in spel doen ze allerlei vaardigheden en kennis op (Cekaite et al., 2014; Van Oers, 2011). Desondanks lukt het pabo's al sinds 1985 moeilijk om studenten te leren hoe ze spel kunnen bevorderen in hun kleuterstages (Beets Kessens, 2006).

Drie elkaar versterkende oorzaken liggen daaraan ten grondslag. Allereerst is het complex voor leerkrachten om optimaal bij de spelontwikkeling van elk kind aan te sluiten. Jonge kinderen ontwikkelen zich namelijk erg verschillend, waarbij hun ontwikkeling gekenmerkt wordt door plotselinge periodes van ogenschijnlijke stilstand en vooruitgang (Oenema et al., 2018). De leerkracht speelt een cruciale rol. Hij moet zorgen dat kinderen zich in al hun diversiteit optimaal kunnen ontwikkelen, door te zorgen voor uitdagende speelhoeken, waarin elk kind uitgedaagd wordt complex rollenspel te spelen, door te observeren hoe elk kind speelt en door dit spel vervolgens te bevorderen met aanwijzingen of spelbegeleiding (Boland, 2015). Dit vraagt veel van leerkrachten. Spelbevordering

blijkt dan ook internationaal een terugkerende professionaliseringsvraag van professionals rondom het jonge kind (Irvine, et al., 2023). Ten tweede zien studenten in hun stagepraktijk steeds minder spel en spelbegeleiding. Veel kleuterleerkrachten ervaren druk van het management en collega's in hogere groepen in de basisschool om een schoolse didactiek te hanteren (Oosterhoff, 2021), waardoor jonge kinderen minder ruimte krijgen om te spelen (Miller & Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010; Van Oers, 2011) en leerkrachten zelf nauwelijks zelf meespelen (Bodrova, 2008). Door deze ontwikkeling zien studenten ook minder voorbeelden van spel en het belang daarvan in hun stage. Ten derde is het voor pabo-docenten lastig om optimaal aan te sluiten bij de praktijkervaringen van studenten, niet alleen vanwege bovenstaande punten, maar bijvoorbeeld ook door de variëteit van stages en het brede curriculum van de pabo (Onderwijsraad, 2010).

Ontwikkelen van professionele identiteit

Zo bezien betreft het probleem een vicieuze cirkel, waarin kinderen minder spelen en pabo-docenten er onvoldoende in slagen om de beschikbare kennis op het terrein van spel(bevordering), observeren en kindgericht werken op zo'n manier over te brengen, dat toekomstige leerkrachten voldoende geschoold zijn om weerstand te bieden tegen de verschoolsing in het kleuteronderwijs, zoals ook internationaal bepleit (OECD, 2017a, b). Het doorbreken van deze vicieuze cirkel vraagt niet alleen om pedagogisch-didactisch bekwame professionals, maar ook om leerkrachten die een voortrekkersrol kunnen vervullen (Coenen et al., 2022), juist omdat er in de breedte van de basisschool vaak onvoldoende besef is van het belang van spelbevordering. In zo'n dynamisch speelveld, waarin fricties bestaan tussen de huidige en gewenste pedagogisch-didactische situatie (Bubikova-Moan et al., 2019), is het belangrijk dat kleuterleerkrachten een sterke, bewuste, professionele identiteit ontwikkelen, wat we samenvatten als: 'als professional weten wanneer je het goed doet en het 'goede' doet' (Ruijters, 2015, p.23). Kelchtermans (2012) omschrijft identiteit als een proces van zichzelf begrijpen en onderscheidt daarbij vijf componenten: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Vanuit een ontwikkelde professionele identiteit kun je veerkrachtig reageren op ambiguïteit in de omgeving (Ruijters, 2015) en heb je moed om te spreken (Kelchtermans & Ballet, 2005). Willen we toekomstig leerkrachten dus al in hun opleiding optimaal toerusten voor de dynamische beroepscontext is het niet

alleen nodig hun pedagogisch-didactische vaardigheden te ontwikkelen, maar ook hun professionele identiteit.

Op basis van inzichten over de ontwikkeling van identiteit, beogen we om fricties als kans op te vatten. De vorming van de professionele identiteit wordt door Beijaard et al. (2004) beschreven als een actief en uitdagend (zoek)proces, waarin de leraar zich moet gaan verhouden tot verschillende en vaak onderling concurrerende perspectieven, verwachtingen en rollen die zich opdringen vanuit de omgeving. Het ervaren van dergelijke fricties, ook wel identiteitsspanningen genoemd, is dus inherent aan het ontwikkelen van een professionele identiteit (Pillen et al., 2013). Fricties tussen wat men verlangt en wat mogelijk is in de realiteit gaan vaak gepaard met emoties, zoals hulpeloosheid en boosheid (Kelchtermans, 2012; Pillen et al., 2013). Veel identiteitsspanningen doen zich voor rondom het eigen pedagogisch-didactisch handelen ten aanzien van spel en de rol van spel in het basisschoolcurriculum, zoals Bubikova-Moan et al. (2019) samenvatten. Daarom bepleiten zij dat professionals in leergemeenschappen samenwerken aan mogelijke manieren om fricties op te lossen. Omdat deze fricties groot zijn in de onderbouw van de basisschool en een belangrijke reden kunnen zijn voor uitval van beginnende leerkrachten (Oosterhoff, 2021), is het des te belangrijker om ze te adresseren in de opleiding en te benutten voor de ontwikkeling van de professionele identiteit.

De nieuwe onderwijsaanpak

De nieuwe onderwijsaanpak, gericht op het versterken van pedagogisch-didactische vaardigheden en professionele identiteit, gaf studenten de mogelijkheid om vanaf het tweede studiejaar een leeftijdsspecifieke opleidingsroute te volgen. Deze route hield in dat studenten drie van de vier semesters in studiejaar 2 en 3 stageliepen in de onderbouw (4-7 jaar), in jaar 4 een keuzeminor leeftijdsspecifiek invulden en hun eindstage voltooiden in de onderbouw.

In het tweede studiejaar werden op iedere locatie, naast het bestaande programma, leergemeenschappen gevormd met de studenten die zich wilden specialiseren in het onderwijs aan jonge kinderen. Het werken in homogene groepen van studenten die voor de specialisatie hadden gekozen gaf de mogelijkheid om gericht te werken aan het ontwikkelen van specifieke jonge-kind-expertise. De studenten liepen gedurende dit tweede studiejaar wekelijks twee dagen stage. In bijeenkomsten van de leergemeenschappen werd leeftijdsspecifieke kennis aangeboden en was veel ruimte voor het uitwisselen

van (stage)ervaringen. In de keuze van inhoud en ook in de manier waarop inhoud werden aangeboden, hadden de begeleiders van deze leergemeenschappen een grote mate van vrijheid.

Deze nieuwe onderwijsaanpak werd gerealiseerd tussen september 2020 en februari 2023 op drie pabo-locaties. Op iedere locatie nam één docent deel met expertise op het gebied van jonge kinderen (JK-docent), die vooral verantwoordelijk was voor de realisatie van de onderwijsaanpak met studenten. Gedurende het project zijn collega lerarenopleiders en mentoren zoveel mogelijk betrokken bij de uitvoering van het project. Daarover wordt in dit artikel omwille van de ruimte niet gerapporteerd. Twee onderzoekers monitorden het vernieuwingsproces.

Monitoring

De nieuwe onderwijsaanpak werd doorontwikkeld, via een werkwijze die was geïnspireerd op formatieve interventies (Engeström, 2011), waarbij de monitoring een belangrijke rol speelde in de gezamenlijke evaluatie en bijstelling van onderwijsactiviteiten.

Om ervaringen van studenten te monitoren zijn door de JK-docenten, verspreid over tweeënhalf jaar, halfjaarlijks individuele interviews gehouden met de deelnemende studenten. Dit gebeurde op basis van een gespreksleidraad. Terugkerende interviewtopics waren allereerst de motivatie en ervaringen tijdens de leeftijdsspecifieke opleidingsroute, waarmee we beoogden de ontwikkeling van identiteitsvorming te detecteren. Tevens wilden we kijken hoe de expertise zich ontwikkelde en daarom werden ook de leeropbrengsten bevraagd. De interviewtranscripties van cohort 1 (25 studenten) zijn thematisch geanalyseerd met behulp van NVivo, met de interviewtopics als startpunt. Binnen die topics vond open codering plaats (Boeije, 2012). Interpretaties op basis hiervan zijn per leerjaar en per locatie samengevat in syntheses teksten, die vervolgens door betrokken JK-docenten geverifieerd zijn in een membercheck. Om de activiteiten en ervaringen van de betrokken JK-docenten te monitoren hielden de JK-docenten wekelijks in een logboek bij welke activiteiten zij in het kader van het ontwerponderzoek uitvoerden en hoe zij op die activiteit terugkeken. De logboeken zijn geanalyseerd met behulp van Nvivo, gebruik makend van beschrijvende codes (Boeije, 2012), vooral gericht op de uitvoering van de aanpak per locaties.

Vergelijkingen tussen de locaties vonden plaats in een serie online bijeenkomsten met alle betrokken JK-docenten en onderzoekers op basis van de

analyses van de studentgesprekken en logboeken. Ondanks het feit dat studenten op alle locaties enthousiast waren over de leeftijdsspecifieke opleidingsroute, waren er ook verschillen waarneembaar in motivatieontwikkeling en diepgang in het leerproces. Deze verschillen leken samen te vallen met enkele verschillen tussen de locaties, zoals die naar voren kwamen uit de logboeken. Dat maakte het mogelijk om in gespreksronden te verkennen welke ontwerpprincipes in de onderwijsaanpak (opleidingsdidactiek en -organisatie) belangrijk zijn voor expertiseontwikkeling en de identiteitsontwikkeling, specifiek voor de jonge-kind-specialist. In lijn met formatieve interventies (Engeström, 2011) stelden we op basis van bovengenoemde analyses, gaandeweg ontwerpprincipes (Cremers, 2024) vast voor een onderwijsaanpak voor jonge-kind-specialisten in de pabo. In de volgende paragraaf bespreken we onze bevindingen.

Ontwerpprincipes

Hieronder presenteren wij drie ontwerpprincipes die wij hebben geformuleerd. We verantwoorden en illustreren de ontwerpprincipes met de opbrengsten van de aanpak, met gebruik van de verzamelde data uit de studenten-interviews op de locaties waar deze principes leidend waren in de uitvoering van die aanpak. Daarna bespreken we de verschillen tussen de locaties. De studentuitspraken zijn geanonimiseerd, maar herkenbaar is op welke locatie (A, B, C) en in welk studiejaar de uitspraak gedaan is (P2, P3, P4).

De belangrijkste werkzame principes die naar voren komen uit de analyses van de overeenkomsten en verschillen tussen de locaties zijn, in nauwe onderlinge samenhang:

1. een verdiepend, visie-gedreven, aanbod-gestuurde aanpak, waardoor studenten andere pedagogisch-didactische aanpakken leren kennen dan ze in hun stage tegenkomen;
2. een groep gelijk georiënteerden die een leergemeenschap vormen;
3. en waarin studenten (stage-)ervaringen uitwisselen, terwijl zij gelijktijdig stagelopen in de onderbouw.

Het volgende fragment uit een studentinterview illustreert goed dat de combinatie van deze ontwerpprincipes van waarde was voor studenten.

A08P2: Naja we begonnen natuurlijk meteen al met Reggio Emilia en dat heeft me wel echt aan het denken gezet over goh hoe zet je nou dat klaslokaal in als goeie leerruimte voor de kinderen, dat ze optimaal tot leren komen, dus euhm, dat is wel een belangrijk onderdeel van de specialisatieroute die mij daarover heeft laten

nadenken. En ik denk dat dat het belangrijkste is, dat ik daardoor wel echt veel meer ben gaan nadenken over ja wat wil ik? En hoe wil ik dat? En daarnaast dan euh, ja de colleges erbij, bijeenkomsten, waardoor, ja elkaar helpen om ideeën vorm te geven, uit te breiden. Ik bedoel, ik had in het begin wel een idee maar toen zag ik hoe anderen het deden en toen dacht ik oh dat is eigenlijk ook wel een hele goeie, dus juist elkaars invloed daarop. Ja, dat was wel heel groot.

Ontwikkeling van expertise

Op locatie A en C waren deze drie ontwerpprincipes leidend in de uitvoering van de nieuwe aanpak in pabo 2. De studentgesprekken illustreren dat deze werkwijze bijdraagt aan de ontwikkeling van expertise. Zo laten de interviewdata op locatie A en C een ontwikkeling zien in gepercipieerde bekwaamheid gedurende de leeftijdsspecifieke opleidingsroute, bijvoorbeeld als studenten dit vergelijken met studenten die niet aan de leeftijdsspecifieke opleidingsroute hebben deelgenomen.

C06P4: Als ik me vergelijk met de kennis, vooral van mijn andere klasgenoten, dan steek ik daar wel met kop en schouders bovenuit, zeg maar.

De specialisatieroute blijkt ook bijgedragen te hebben aan de visieontwikkeling van studenten. Vaak is de visie van studenten verbreed. Ze weten nu dat er andere mogelijkheden zijn dan gedacht, waardoor ze zich afvragen: wat wil ik zelf?

A08P2: Er is een manier waarop het eigenlijk op alle basisscholen nu gaat in het kleuteronderwijs, en je hebt toch wel de neiging om daar heel erg in mee te gaan, tenminste dat had ik wel. Want ik wist niet zoveel van andere mogelijkheden en naja dan ga je daar gewoon in mee en nu denk ik veel meer zelf na over, uh, goh dit zou, zo zou ik het echt niet doen bijvoorbeeld, of goh dit is wel weer mooi om mee te nemen.

Studenten zetten hun prille ideeën ook voorzichtig af tegen wat ze vaak zien in de praktijk. Vooral studenten van wie de visievorming steviger wordt brengen spontaan fricties ten aanzien van visie naar voren en verwoorden ook de spanningen die dat met zich meebrengt.

C06P2: Want ik heb bijvoorbeeld vorige week op stage met een jongetje uit groep 1 die net een maand of 2 maand op school zit een hele, naja soort Cito soortachtig iets afgenomen. Ik begrijp het niet en ik had het gewoon met hem te doen, dat je gewoon denkt ik zeg iets tegen hem en ik weet bij voorbaat al dat hij daar niet aan toe is.

Op locatie A bleven de ontwerpprincipes ook in pabo 3 en 4 uitgangspunt voor het vormgeven van de aanpak. We zien op die locatie dat de visieontwikkeling

zich in Pabo 3 voortzet. Het omgaan met verschillen in visie is dan steeds meer een bewust punt van aandacht voor de studenten.

A03P3: Ja de dingen die we dan deden, bijvoorbeeld lichtatelier, vond ik gewoon heel interessant, dan geeft het je weer inspiratie om zelf dingen te doen in de klas.... Ja soms zeg maar heel anders dan wat in de meeste kleuterklassen gedaan wordt. Dus dan is het nog wel een uitdaging hoe je dat dan in de school brengt zonder dat ze zeg maar te veel weerstand bieden.

In pabo 3 groeit ook de durf en het zelfvertrouwen om dingen op de eigen manier te doen.

A01P3: En ik heb wel geprobeerd om de invitaties¹ van vorig jaar de klas in te brengen. Als ik dan in mijn stageklas keek waren het allemaal dezelfde werkjes met dezelfde uitkomst. Ik had al een paar werkjes gedaan in de klas. Dacht ik, ja, maar we kunnen het ook gewoon buiten doen. En dan neem ik gewoon wat mee en dan begin ik gewoon zelf en ik vertel er niks bij en ik zie wel wat die kinderen gaan doen.

Ontwikkeling van motivatie en professionele identiteit

Een combinatie van de drie ontwerpprincipes lijkt bij te dragen aan de ontwikkeling van de motivatie. Waar in de intakegesprekken vooral naar voren kwam dat de studenten de doelgroep leuk vinden om mee te werken, zijn de studenten locatie A en C in de vervolginterviews vooral verrast door de inhoud, dat er veel meer over te leren valt dan zij hadden verwacht en ze vinden dit een welkome aanvulling op het reguliere programma.

C10P2: Bij de specialisatieroute had ik echt zoiets van euhm.... ja nu leer ik! En nu komt dat aanbod wat ik zo graag wil weten, dus, ik ben altijd ontzettend gemotiveerd geweest om juf te worden, maar euhm ik ben niet altijd gelukkig geweest op de pabo. De specialisatieroute heeft in die zin echt mij een stukje uitdaging gegeven, dat ik zo hard nodig had. Wat ik echt miste.

Twee studenten geven expliciet aan dat zij ook gemotiveerd zijn geraakt om het onderwijs te verbeteren.

A08P2: Ja mijn vernieuwde motivatie is ook wel het kleuteronderwijs verbeteren. En m'n eigen kleuteronderwijs leren vormgeven, dat is wel een hele belangrijke nieuwe motivatie die ik voor mezelf helder heb gekregen nu.

Op locatie A zet de groei van de motivatie zich voort tot in het derde jaar van de leeftijdsspecifieke opleidingsroute.

¹ Door de leerkracht weloverwogen opgestelde uitstalling van materiaal die kinderen aanmoedigt/uitnodigt tot spel, onderzoek en experiment zonder directe instructies

A05P4: ik ben heel erg onder de indruk van hoe wij het eigenlijk doen en ik heb hiervoor ook kleuters gehad en ik weet dat het niet ligt aan mijn stageschool maar dat het kleuteronderwijs gewoon zo is ingericht. Dat maakt mij heel erg gemotiveerd, maar dat vind ik aan de andere kant ook heel erg lastig. Want je wilt het gewoon beter maken.

Deze ontwikkeling van de beroepsmotivatatie en een specifieke taakopvatting voor de toekomstige werksituatie lijken aanwijzingen voor de ontwikkeling van een specifieke professionele identiteit als jonge-kind-pedagoog. Maar we vinden in de gesprekken meer aanwijzingen die erop duiden dat er gedurende de opleidingsroute sprake is van de ontwikkeling van een specifieke identiteit. In veel gesprekken klinkt bijvoorbeeld ook een zelfwaardegevoel door.

A09P4: Ik vertel wel vol trots op stages en aan wie het ook maar horen wil: ja, ik volg de specialisatieroute naar het jonge kind. En dan, ik heb wel het gevoel dat je daarin de kleuterjuffen af en toe wat meer aan je kant krijgt, omdat het toch wel meer als een vak apart wordt gezien. Dan vertellen zij jou ook meer natuurlijk, van goh ze is er mee bezig. Daarin heb ik wel steeds meer het gevoel van, ik word er steeds meer meegenomen. Ik krijg steeds meer te weten, ik word steeds, nou ja, competent erin.

Overeenkomsten en verschillen tussen locaties

Overeenkomsten en verschillen tussen de locaties hielpen ons bij het identificeren van ontwerpprincipes. Op alle locaties werden de leergemeenschappen gevormd, bestaande uit studenten die gekozen hadden voor de leeftijdspecifieke specialisatie gericht op het jonge kind. Deze leergemeenschappen werden op alle locaties zeer gewaardeerd door de studenten.

B01P2: Echt ontzettend chill, dat je ten eerste al een klas hebt, waar je allemaal gespecialiseerd wordt in het jonge kind. Want je kan elkaar de hele tijd om advies en vragen stellen. In mijn gewone klas kon ik dat niet, want dan kwamen ze wel met tips en ideeën, maar ik wist al van tevoren, leuk dat je me deze tip geeft, maar het werkt niet. Dat maakt wel dat klasje daar kon je al heel erg veel mee, ja. Gewoon met elkaar euhm, brainstormen, dat heeft me echt heel erg geholpen.

Daarnaast waren er verschillen tussen de locaties. Zo bleek de stijging in studentmotivatie op locatie B vergeleken met locatie A en C achter te blijven. De motivatie heeft zich niet verdiept en bleef op het niveau van de intake.

B03P2: Ja, ja. Het jonge kind is echt helemaal mijn ding. Ik vind het helemaal leuk.
Ook diepgang werd op deze locatie gemist.

B05P2: ik zie mezelf gewoon niet bij groep 1 en 2 lesgeven ik mis gewoon een beetje de diepgang.

Deze verschillen in opbrengsten tussen de locaties leken samen te hangen met een verschil in de didactische aanpak. Zo was de didactiek op locatie B vooral vraag-gestuurd. Op locatie B bestonden de inhoudelijke bijeenkomsten uit vier aanbod-gestuurde bijeenkomsten en één lezing. De overige bijeenkomsten waren vraag-gestuurd. De aanpak op de locaties A en C bestond uit een uitgebreider docent-gestuurd aanbod (dertien bijeenkomsten en twee lezingen), en werd vormgegeven vanuit een expliciete holistische en kind-volgende visie op onderwijs aan jonge kinderen. De vraag-gestuurde aanpak leidde minder tot het verkennen van andere voorbeelden dan de studenten meestal in hun stage tegenkomen, wat juist als belangrijk naar voren kwam uit de studentgesprekken. Ten tweede was het op locatie B een grote uitdaging om studenten in hun stage in groep 1 en 2 te plaatsen. Vier van de negen studenten op die locatie miste daardoor een referentiekader van waaruit vragen konden ontstaan dan wel inhoudelijk aanbod kon worden vergeleken. In de leergemeenschap was daardoor ook minder uitwisseling van JK-ervaringen mogelijk in vergelijking tot de andere locaties

B03P2: Misschien als ik ervoor groep 1 en 2 zou stagegelopen, dan had ik meer vragen gehad. Ik sta natuurlijk in groep 5 dus ik vond het lastig om dan dingen in te brengen bijvoorbeeld.

BG08P2: Alleen ik denk dat het ook wel belangrijk is dat je wel echt in groep 1 en 2 ook stageloopt. Dat je dan nog meer dingen herkent dat dan nog waardevoller is.

Naast deze verschillen en overeenkomsten tussen locaties in jaar 2 van de pabo, zagen we dat de positieve ontwikkeling op het gebied van expertise en motivatie zich met name op locatie A goed kon doorzetten in studiejaar 3 en 4. Op beide andere locaties was het aantal studenten dat doorging te klein om als leergemeenschap te blijven functioneren. Op locatie A gingen de meeste studenten (zeven van de negen) tegelijk door, waardoor het onderwijsaanbod volgens bovenstaande drie ontwerpprincipes kon worden gecontinueerd.

Discussie

In dit artikel hebben we geïllustreerd dat in onze aanpak drie ontwerpprincipes belangrijk waren. Op basis van de verschillen en overeenkomsten tussen de locaties constateren we dat de drie ontwerpprincipes in samenhang bijdragen aan versterking van ten eerste de specifieke jonge-kind-expertise. Vooral ontwerpprincipe 1 lijkt daarin cruciaal. Onze bevindingen illustreren dat het in de

huidige onderwijscontext van belang is om studenten te laten zien en ervaren dat het onderwijs aan jonge kinderen anders kan dan studenten in de stage tegenkomen. Door bewust andere, betekenisvolle onderwijsaanpakken te introduceren verdiepen de studenten hun expertise. Daarin lijkt het belangrijk dat de docent een voorbeeldrol vervult. In het rapport waarin alle leeftijdsspecifieke pilots die in Nederland zijn uitgevoerd worden geëvalueerd (Coenen et al., 2022), wordt bevlogenheid van docenten als één van de succesfactoren genoemd voor de expertiseontwikkeling, specifiek in de pilots die gericht zijn op jong-kind-specialisatie. De docenten op de locaties waarin de opbrengsten het duidelijkst naar voren kwamen hebben vanuit een eigen professionele overtuiging stelling genomen. Zij hebben als experts voorbeelden laten zien waaruit blijkt dat het onderwijs anders kan en wat de meerwaarde daarvan is. Die voorbeelden fungeerden als uitnodigende toekomstbeelden om naar te streven als jonge-kind-specialist.

De expertise-opbrengst van een visie-gedreven aanbod komt ook in het evaluatierapport van de landelijke pilots als succesfactoren naar voren (Coenen et al., 2022). Aanvullend willen wij het belang benadrukken van professionele identiteitsvorming door de fricties tussen deze toekomstbeelden en de huidige situatie te benutten. In het landelijke evaluatierapport (Coenen et al., 2022) wordt verschil in visie tussen de opleiding en praktijk benoemd als knelpunt. Wij hebben in onze onderwijsaanpak juist ervaren dat fricties tussen huidige praktijk en gewenste praktijken bijdragen aan identiteitsontwikkeling (Beijaard et al., 2004). Als het verdiepende inhoudelijke aanbod gericht is op betekenisvolle voorbeelden die verschillen van wat studenten in de praktijk meestal tegenkomen, lijken studenten een missie te ontwikkelen. Ze lijken zich onderdeel van een beroepsgroep te voelen die trots is op de eigen specifieke expertise, die weet waar het voor staat (Ruijters, 2015) en die een opdracht voelt om het onderwijs voor het jonge kind te verbeteren.

Zoals reeds benoemd, wordt van jonge-kind-specialisten een voortrekkersrol verlangd (Coenen et al. 2022), omdat er in de breedte van de basisschool vaak weinig besef is van het belang van spelbevordering (OECD, 2017a; Onderwijsraad, 2010). Beroepstrots en onderdeel voelen van een groep experts met een missie, zijn belangrijk om de voortrekkersrol te kunnen vervullen (Ruijters, 2015) en om zich uit te durven spreken (Kelchtermans & Ballet, 2005). Ook het werken in leergemeenschappen (ontwerpprincipe 2) is daarin cruciaal. Studenten ervaren steun aan elkaar en ontwikkelen al tijdens de opleiding in de intensieve uitwisseling van ervaringen en de koppeling daarvan aan specifieke

kennis, ook een taal om hun werkwijzen aan anderen uit te leggen.

Leergemeenschappen zijn vooral profijtelijk als er aan een gemeenschappelijk doel wordt gewerkt (Van Keulen et al., 2015). In onze data werd duidelijk dat een belangrijke voorwaarde voor succesvolle leergemeenschappen voor onderwijs aan jonge-kind-specialisten het gelijktijdig stagelopen in groep 1-2 is (ontwerpprincipes 3). De ervaringen op locatie A suggereren bovendien dat het gunstig om langdurig volgens deze drie ontwerpprincipes te werken aan de ontwikkeling van jonge-kind specialisten, zodat er tijd is om expertise te ontwikkelen en zelfvertrouwen op te bouwen.

Onze keus om volgens de formatieve methode (Engeström, 2011) studenten-ervaringen naast onze eigen ervaringen te leggen en daarop gezamenlijk te reflecteren, heeft ons inzicht gegeven in drie werkzame principes, waarmee wij de lerarenopleiding mogelijk kunnen versterken. Het vervullen van een voortrekkersrol in het verbeteren van het onderwijs aan jonge kinderen is echter geen geringe opdracht, zeker niet voor beginnende leerkrachten. Naar ons idee is het daarom onvoldoende om alleen aanpassingen te doen in de pabo. Gezien de aard van de problematiek lijkt het ons noodzakelijk om intensief samen te werken met onze praktijkpartners in bijvoorbeeld Samen Opleiden en inductietrajecten. Hoe de samenwerking er optimaal uit zou moeten zien is daarbij de vraag. Een vergelijkbare formatieve methode en de drie ontwerpprincipes vormen daarvoor volgens ons een mooi startpunt.

Auteurs

Dr. Arda Oosterhoff is docentonderzoeker (pedagogiek/onderzoek) op NHLStenden Hogeschool, Academie Primair Onderwijs. Zij onderzoekt hoe we (toekomstige) leraren kunnen helpen om professioneel te reageren op omgevingsinvloeden die hen belemmeren om te werken volgens hun professionele opvattingen.

arda.oosterhoff@nhlstenden.com

Dr. Frans Hiddink is associate lector Meertaligheid & Geletterdheid en tevens docent op de (academische) pabo van NHL Stenden. Zijn focus ligt op dialogisch leren, lerend spelen, functioneel taalleren en professionaliseren in netwerken. Momenteel is hij samen met collega's en het werkveld bezig om een kleuterlab op basisscholen te realiseren.

frans.hiddink@nhlstenden.com

Crista Casu Msc. is docentonderzoeker op NHLStenden Hogeschool, Academie Primair Onderwijs met specialisatie op het gebied van STEAM onderwijs.

crista.casu@nhlstenden.com

Drs. Natasja de Kroon is orthopedagoog. Sinds 1995 werkzaam als pedagoog in kinderopvang en basisonderwijs. Oprichter Kindercentrum de Buitenkans in Heerenveen, in 2010 uitgeroepen tot kinderdagverblijf van het jaar. Co-auteur van *Het Inspiratieboek voor de gelukkige klas*. Sinds 2020 werkzaam als pedagoog en jonge specialist binnen NHL Stenden, Academie Primair Onderwijs.

natasja.de.kroon@nhlstenden.com

Dr. Ineke Oenema – Mostert is orthopedagoog. Van 2012 tot 1 februari 2024 lector het lectoraat Early Childhood NHL Stenden Hogeschool, Academie Primair Onderwijs. Opdracht was om zicht te krijgen op de rol van het onderwijs in relatie tot het ontwikkelen en leren van jonge kinderen (2 ½ tot 7 jaar).

c.e.oenema-mostert@home.nl

Referenties

Beets Kessens, A.H.M. (2006). Wat het jonge kind niet missen mag en de leerkracht basisonderwijs moet weten en kunnen. In Goorhuis-Brouwer, S. & Levering, B. (red.), *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Boeije, H. R. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.

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.

Boland, A. (2015). *Het jonge kind. Lectorale rede*. Amsterdam: Hogeschool iPabo.

Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.

Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (Eds.). (2014). *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coenen, J., Bremer, B., Hagen, A., Kleinendorst, W., Rens, M., & Wolf, M. (2022). *Tweede evaluatie pabo pilots uitgebreide specialisaties jonge kind en oudere kind*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Cremers, P. (2024). Het gebruiken van ontwerpprincipes uit ontwerpgericht onderzoek. In: Van Turnhout, K. Andriessen, D. & Cremers, P. (red). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom: pp. 263-276.

Engeström, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. *Theory and Psychology*, 21, 598-628.

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J. (2023). Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal* <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>.

Jacobs, B., & Heckman, J.J. (2009). *Policies to create and destroy human capital in Europe*. IZA Discussion Paper 4680.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven, Belgium: Centrum voor Onderwijsbeleid-, vernieuwing en lerarenopleiding – KU Leuven.

Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterheid en professionele ontwikkeling. *Pedagogiek* 25:2, 89-102.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(1), 42-45.

Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.

Oberon (2009). *Brede scholen in Nederland, Jaarbericht 2009*. Utrecht: Oberon.

OECD (2017a). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*.

OECD (2017b). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*.

Oenema-Mostert, I., Janssens, J., Woltjes, G., & Krats-Hop, K. van de (2018). *Stapsgewijs onderwijs: het kind centraal! Visie op onderwijs aan 3-7 jarigen*. Groningen, Netherlands: Noordhoff Uitgevers.

Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Adviesrapport.

Oosterhoff, A (2021). *Turning the Kaleidoscope. Multiple enactments of professional autonomy in early childhood education*. Dissertatie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

Ruijters, M. C. P. (red). (2015). *Je Binnenste Buiten: Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.

Van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.

Van Oers, B. (2011). Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschoolsing. In: R. Klarus en W. Wardekker (red.). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. (55-72). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.