
Torentje, torentje, busse- kruit....

Gebruik en functie van kinderliteratuur in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen

Het kinderlied, het kindervers en het prentenboek hebben een essentiële functie bij de totale ontwikkeling van kinderen van 0 tot 4 jaar. In dit onderzoek komt naar voren hoe goed groepsleidsters in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen een repertoire aan liedjes, versjes en boeken kennen, in welke activiteiten dit repertoire naar boven komt en wat zij ervan vinden. Prentenboeken, rijmen en raadsels zijn in aantal duidelijk bekender en talrijker in peuterspeelzalen dan in kinderdagverblijven, terwijl kinderdagverblijven toch aangeven even vaak te zingen, te rijmen en voor te lezen. De conclusie luidt dat kinderdagverblijven beweren in intentie niet van peuterspeelzalen te verschillen, maar dat in de uitvoering wel doen. Een exploratief onderzoek.

Waarom onderzoek naar kinderliedjes,- versjes en -boeken?

In het onderzoek van Annet Weterings gaat het om liedjes, versjes en prentenboeken. Ofwel om literaire socialisatie van jonge kinderen in twee soorten voorschoolse instituten in de fase van nul tot vier jaar, dus vanaf de wieg tot aan de basisschool. Annet was als ervaringsdeskundige achttien jaar werkzaam in de eerste twee groepen van het basisonderwijs en deed onderzoek in een aantal kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. Literaire socialisatie kan wat haar betreft niet vroeg genoeg starten. Lied, vers en prentenboek werken stimulerend op de (to)taalontwikkeling van een kind. Die totaalontwikkeling heeft alles te maken met communicatie, en liedjes, versjes en boeken zijn daartoe de middelen bij uitstek. Een baby is communicatief ingesteld en leert tegen wil en dank. Hij leert van alles wat hij ziet, voelt en

hoort. In alles hoort een baby klank, melodie, rijm en ritme. Wanneer de relatie met volwassenen hecht genoeg is, vormen genoemde genres als melodie, als ritme en als kijk op de wereld een natuurlijk onderdeel van het bestaan, mede dankzij het plezier dat die literaire vormen verschaffen. Allerlei ontwikkelingen bij het jonge kind van nul tot vier zijn met elkaar verbonden. Zo zijn emotionele ontwikkeling en taalontwikkeling onlosmakelijk, het zingen van liedjes draagt er bijvoorbeeld toe bij dat een baby zich gekoesterd en veilig voelt. Maar emotionele en taalontwikkeling heeft tegelijkertijd ook invloed op de motorische en intellectuele ontwikkeling. Juist op de leeftijd van nul tot vier jaar is deze talig-literaire onderdompeling daarom van groot belang. Ze laat immers indrukken achter op de (taal)ontwikkeling van jonge kinderen die essentieel zijn voor hun latere ontwikkeling. Worden in deze fase stukken van de ontwikkeling overgeslagen door verwaarlozing of door een handicap, dan heeft dat invloed op de rest van een (kinder)leven. Bovendien zijn kinderen juist op deze leeftijd ontvankelijker voor poëzie dan op latere leeftijd omdat ze nog een grote dosis verse nieuwsgierigheid bezitten. Liedjes, versjes en prentenboeken vormen naast de gewone spraak het enige middel tot het



betreden van de grotemensenwereld, want lezen kunnen ze immers nog niet. Eigenlijk begint de taalontwikkeling al bij de geboorte. Doordat baby's kijken, bewegen, voelen en luisteren ontstaat er contact met een daaruit voortvloeiende interactie met hun omgeving. Als de persoon in de omgeving met een baby praat, schoot- of wiegeliedjes zingt, kiekeboe- en luisterspelletjes doet en platen bekijkt hebben al die vormen een specifieke functie. Die varieert van kalmeren, troosten, de aandacht vasthouden, afleiden, woorden leren en contact leggen tot plezier verschaffen en beelden oproepen. Literaire socialisatie die het kind ritme, plezier en begrip bijbrengt zal dat kind even gretig tot zich nemen als al het andere nieuwe dat zich aan hem voordoet. Bakerrijmen en bakerliedjes prikkelen de nieuwsgierigheid van baby's en peuters. Het is een primitief soort poëzie dat kinderen aanspreekt door ritme, humor, vervormingen van de werkelijkheid en het uitzicht op allerlei soorten mensen en dito onverwachte gebeurtenissen.

Kinderpoëzie in historisch perspectief

Het belang van kinderpoëzie wordt al langere tijd gezien en erkend. Vanaf de negentiende eeuw werden er al kinderliederen verzameld. Van Johannes van Vloten (1818-1883) tot mevrouw Troelstra-Bokma de Boer (1936), van Anne de Vries tot Louis Grijp en Enzensberger, allen onderschrijven het directe nut van kinderpoëzie, óók en zeker voor de leeftijd van nul tot vier. Gierl ziet in de omgang met het kinderrijm een voorvorm van lezen, Mooren (2000) is van mening dat het plezier in het kinderlied of kinderrijm een fundament verschaft voor latere, meer complexe en literaire ervaringen. De geschiedenis leert dat de directe orale cultuur in de vorm van liedjes, rijmpjes en prentenboek thuis zeer invloedrijk blijkt. Deze notie wordt zowel in de literatuurwetenschap als in de theorievorming over de esthetische ontwikkeling (Bühler en Beinlich) ondersteund, zoals blijkt uit het overzicht dat Mooren (2000, p.116) geeft van de vroege literaire socialisatie. De vraag is echter of dit theoretisch geloof ook in de praktijk wordt gebracht in instituties als het kinderdagverblijf en de peuterspeelzaal. Maakt literaire socialisatie deel uit van het dagprogramma? Zien de

groepsleidsters in die instituten het lied, vers en boek óók als een middel tot bevordering van de taalkundige, sociaal-emotionele, motorische en intellectuele ontwikkeling? Vinden zij ook dat bij kinderen in deze leeftijd "al spelend, zingend en wiegend ongemerkt de smaakpapillen voor de literatuur ontwikkeld raken?" (Boonstra, 1989) En stemmen zij hun activiteiten daarop af?

Achtergronden van lied, rijm, en boek

Een bakerrijm is een cultureel fenomeen dat van oudsher van ouders op kinderen wordt overgedragen. Het komt grotendeels tot stand door overlevering. Bakerrijmen omvatten een heel repertoire aan liedjes, deuntjes, (klap-, knie-) spelletjes, tongbrekers, vingerspelletjes, rijmalfabetten, telrijmpjes, gebedjes en wiegeliedjes. Kortom, alles wat het kind ter ore komt in de eerste vier jaar van zijn leven waarin het nog niet kan lezen. Bakerrijmen hebben specifieke kenmerken. Zo ontbreekt vaak een logische gedachtegang, leggen ze de nadruk op zinsmelodie, op klank en beweging, op opsomming, op vraag- en antwoordspel en op stafrijm. In bakerrijmen komen ook verschijnselen voor die juist helemaal tegengesteld zijn aan wat in het gewone taalaanbod gebruikelijk is, bijvoorbeeld nonsenstaal en ingewikkelde foneem-combinaties. De inhoud van de versjes is niet altijd even lieflijk van inhoud.

De kwaliteit van het bakerrijmpje is dat ze zo essentieel poëtisch en muzikaal zijn. Rijm, ritme en klank, herhalingen en alliteraties zorgen ervoor dat liedjes en versjes in het geheugen blijven hangen. Daarnaast spelen bakerrijmen per traditie een dominante rol in de opvoeding van het jonge kind. Ze worden als gebruiksvoorwerpen overgeleverd van geslacht tot geslacht.

Repertoire-verzamelaars

In de loop van de tijd is het hele repertoire aan bakerrijmen door verschillende auteurs, bemiddelaars, dichters, illustratoren, verzamelaars en bloemlezers op verschillende manieren geordend en toegankelijk gemaakt. Eén manier is het ordenen naar soort en daarmee naar leeftijd. De ordening van het wiege- en schootlied, klap- en knielied geeft behalve een

leeftijdsindicatie ook stadia aan in de bewegingen en de ontwikkelingen van het kind; immers na het wiegen volgt het zitten, klappen, enzovoorts. Johannes van Vloten bracht op deze manier de eerste bloemlezing kinderrijmen uit in zijn boek *Nederlandsche baker- en kinderrijmen*. De tweede verzamelaar was Boekenooien (1868-1930) die het publiek in kranten en tijdschriften vroeg om hem mondeling overgeleverde verzen toe te sturen. (In het Meertensinstituut voor Volkskunde wordt die complete, nog steeds niet uitgegeven verzameling van Boekenooien momenteel bewaard.) Sjoukje Troelstra-de Boer (alias Nienke van Hichtum) schreef *'Het spel van moeder en kind. Oude kinderrijmen voor jonge ouders'* (1936). De laatste laat de liedjes vergezeld gaan van aanwijzingen:

MA'K E TRAPKE HOGER GAAN?

Ma'k e trapke hoger gaan?

-Ja g'!

Ma'k e trapke hoger gaan?

-Ja g'!

Ma'k e trapke hoger gaan?

-Ja g'!

Ma'k over het dijske springen?

-Ja g'!

Gaat het hondje niet bijten?

-Neen 't !

Gaat het katje niet klauwen?

-Neen 't !

Ma'k keer in 't kapelleke terten?

-Ja g'!

Ma'k e keer aan 't bellege trekken?

-Belingbelingbeling!

(Moeders vingers lopen van het kindjes' borstje af naar boven. Het kinnetje is de dijk. De tandjes zijn hond en kat. Het kapelletje is het mondje. Het neusje is het belletje.)

Ook tegenwoordig treffen we een leeftijdsgebonden indeling aan. Jan van Coillie begint in zijn bundel kinderrijmpjes *Deze haan heeft laarzen aan* (1989) met wiegeliedjes, dan volgen de schootliedjes, de versjes over het weer, de dierenrijmpjes, de vinger-teen-en handrijmpjes, de nabootsspelletjes, de knierijversjes, de stap- en dansversjes, de schommelversjes en tot slot de kwel- en

babbelijmen en de tel- en abc-versjes. Iona en Peter Opie doen dat ook in hun *The Oxford Nursery Rhyme Book* (1967), evenals Enzensberger in *Allerleirauh*.

Behalve genoemde verzamelaars hebben vele anderen zich met het kinderlied en kindervers beziggehouden. Logopedisten, en (ortho)-pedagogen, psychologen en taalkundigen, allen droegen vanuit een andere invalshoek hun steentje bij.

De rol van muziek in bakerrijmpjes

Muziek is bij kinderen waarschijnlijk een krachtiger medium om een boodschap over te brengen dan spraak. Muziek is de expressie van emoties, muziek is daarom door de eeuwen heen gebruikt als een manier om te genezen van slapeloosheid of hoofdpijn. Muzikale vorming is net als de taalontwikkeling onlosmakelijk verbonden met alle andere ontwikkelingsgebieden van het jonge kind. Muziek is voor een kind onderdeel van een vertrouwde omgeving waarin specifieke geluiden, klanken, toonhoogtes en rijmen voorkomen. In de interactie tussen ouders en kinderen kan de muziek gemoedstoestanden reguleren. Dat komt in alle culturen voor (Adrienne Rock, 1999). Kinderen kunnen, -zonder dat zij de betekenis van de liedjes kennen, al voordat zij een taal spreken- wiegeliedjes van andere liedjes onderscheiden. Blijkbaar zijn ze gevoelig voor bepaalde prosodische verschijnselen die de dynamiek van de taal weergeven, zoals hard-zacht of langzaam-snel.

Het prentenboek

Tot zes jaar is training van taalvaardigheid van het allergrootste belang. Het is de meest gevoelige en kritische periode om het taalsysteem goed op te bouwen. Trainen vindt plaats door zingen en rijmen, maar ook door praten, vertellen en voorlezen. Bij dat laatste speelt het prentenboek een ondersteunende rol. Het spreekt vele ontwikkelingsdomeinen tegelijk aan (Mooren, 2000) doordat hetgeen gezongen wordt, aanschouwelijk wordt gemaakt door middel van afbeeldingen, voorwerpen en gebaren. Kinderen onthouden hierdoor maximaal. Dat geldt ook en vooral voor baby's, omdat zij op deze leeftijd al dingen aan kunnen

wijzen en benoemen. Samen boeken bekijken heeft in het begin van de woordenschatontwikkeling goede effecten. In de interacties rond prentenboeken ontwikkelen zich namelijk een aantal spelregels rond het benoemen: het kind leert hoe het de naam van iets kan vragen, hoe het met een woord de aandacht van de volwassene op iets kan richten, wat er van hem verwacht wordt als hij 'wat is dat' hoort, enzovoort. Voor dreumesen (twee jaar) en peuters (drie jaar) geldt dat nog sterker, maar die zijn daarnaast ook al rijp voor meer eenvoudige verhaaltjes, terwijl in de kleuterperiode (vier jaar) iets langere verhalen meer en meer gewaardeerd worden. Kinderen met een handicap (motorisch, visuele beperking, verstandelijke beperking of doof) gebruiken het prentenboek als compensatorisch middel om toegang te verkrijgen tot de gesproken en geschreven taal. Tot slot zij vermeld dat prentenboeken telkens opnieuw gelezen kunnen worden, ze lenen zich bij uitstek voor herhaling. En herhaling is bij een prentenboek, zoals ook bij liedjes en rijmen, een essentieel element bij de taalverwerving van jonge kinderen.

Voorschoolse educatie en een verborgen leerplan

De participatie van vrouwen op de arbeidsmarkt berust voor een fors deel op professionele kinderopvang. Doordat familiale of andere opvang in de omgeving om allerlei redenen niet meer mogelijk is, leidde dit tot de oprichting van voorschoolse instituten als peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Van beide is in dit onderzoek de culturele overdracht van liedjes, boeken en versjes onderzocht. De twee instituten verschillen wezenlijk van elkaar. Peuterspeelzalen bieden opvang aan kinderen van twee tot vier jaar voor een of twee dagdelen per week en zijn als initiatief van het buurtwerk vaak gevestigd in het buurthuis. De openingstijden zijn beperkt. De opvoedingsdoelen zijn om jonge kinderen te leren om vanaf twee jaar om te gaan met leeftijdgenootjes en om alvast te wennen aan het fenomeen school in de voorbereidende fase. Bijkomend voordeel is dat ze de moeder of verzorger meer bewegingsvrijheid geven. Groepsleidsters in peuterspeelzalen hebben een begeleidende rol, ze vervangen de moeder of

verzorger niet. Peuterspeelzalen worden voor het grootste deel gesubsidieerd door de gemeente, de ouder betaalt een geringe bijdrage. In kinderdagverblijven vangen groepsleidsters kinderen op van nul tot vier jaar. Het zijn doorgaans kinderen van werkende ouders. Ze verblijven langere tijd in de opvang. Dat varieert over het algemeen tussen zeven uur 's morgens en zeven uur 's avonds, parallel aan de tijd dat vader of moeder naar het werk gaan en daar weer van terugkomen. Kinderopvang vormt een substituuut voor wat de ouder de hele dag door met zijn kind doet, inclusief voeden en wassen, verschonen en te slapen leggen. (Daarnaast bestaat ook gastouderopvang: een ouder stelt zichzelf en zijn of haar huis beschikbaar om per dag een aantal kinderen op te vangen. Deze vorm van kinderopvang blijft buiten dit onderzoek.)

Vergeleken met een aantal landen om ons heen kwam de kinderopvang in ons land begin jaren zeventig laat van de grond. Intussen is die opvang zover geprofessionaliseerd dat ze voldoet aan bepaalde standaarden die de huisvesting, hygiëne en veiligheid van de ruimte waarborgen. Groepsleidsters moeten in alle gevallen gekwalificeerd zijn. Voorschrift is dat er een bepaald aantal groepsleidsters aanwezig is op een bepaald aantal kinderen. Van professionalisering in de zin van een vastgelegd leerplan is nog weinig sprake. Veel activiteiten worden niet bewust omschreven en geformaliseerd. Een veelgehoorde reden voor het ontbreken van zo'n formeel leerplan is dat "ze nog lang genoeg kunnen leren".

Toch zijn er in het verleden in peuterspeelzalen diverse projecten opgestart om de lees-, liedjes-, en versjescultuur te bevorderen voor die kinderen die van huis uit weinig in de gelegenheid zijn geweest om er kennis mee te maken. Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven zijn in dat geval ideale plaatsen om kinderen in achterstandsituaties alsnog met cultuurbronnen in aanraking te brengen. In Rotterdam vond bijvoorbeeld het project *Niet storen, ik lees* plaats en landelijk het project *Boekenpret*. Het ging er de makers vooral om het lezen meer onder de aandacht te brengen. Deze programma's werden uitgevoerd in een samenwerkingsverband tussen bibliotheken, consultatiebureaus, dagverblijven,

peuter-speelzalen en het basisonderwijs. En er waren gezinsprojecten waarin beroepskrachten ondersteund werden door paraprofessionals. (Instapje voor nul- tot tweejarigen, Opstapje voor twee- tot vierjarigen en Opstap voor vier- tot zesjarigen). Deze ontwikkelingen concentreerden zich voornamelijk op peuterspeelzalen omdat die gebaseerd zijn op gemeentelijke initiatieven. In kinderdagverblijven lijkt expliciet vastgelegde leerplannen minder een rol te spelen. Overigens zeggen groepsleidsters van kinderdagverblijven desgevraagd dat ze wel degelijk een programma hebben; het zit in hun hoofd en wordt naar behoefte toegepast.

De achtergrond van de groepsleidster bestaat in het geval van liedjes, versjes en boeken uit haar eigen culturele bagage uit haar jeugd en uit wat zij nog aanvulde uit haar opleiding. De vakken die zij (of hij) in haar opleiding (die uit allerlei varianten bestaat) krijgt, zijn gericht op een breed publiek, op de verzorging en begeleiding van baby's, peuters, kleuters én op schoolgaande kinderen tot en met twaalf jaar. In bepaalde varianten is de opleiding ook gericht op bejaarden en mensen met een handicap.

Hoofdvraag en deelvragen

Er is in dit onderzoek voor gekozen om niet de kinderen zelf te bevragen, maar de bemiddelaars van het lied, vers en boek. Aan groepsleidsters werd een inventariserende vragenlijst voorgelegd. Een vraag die daarbij op de achtergrond speelde, was of het kinderdagverblijf- het instituut wat het huiselijk milieu het meest benaderde- ook meer culturele bagage op het gebied van lied, vers en boek mee zou brengen dan de peuterspeelzaal, het instituut dat verder van het huiselijk milieu afstaat. Om een beter inzicht te krijgen in de handelingen op het gebied van literaire socialisatie van jonge kinderen werd niet alleen gevraagd welk lied, vers of boek de leidster hanteerde en hoe vaak zij dat deed, maar ook bij welke handelingen ze dat deed. Om daarnaast ook inzicht te krijgen in de attitude van leidsters werd gevraagd naar het waarom van de handelingen van lied, vers en boek. Het werd een inventariserende aanpak met de centrale vraag of kinderdagverblijven en peuterspeelzalen verschillen in hun repertoire

aan liedjes, versjes en prentenboeken, afgemeten aan de frequenties, de mate waarin ze voorkomen in bepaalde activiteiten, en de attitude van de groepsleidsters.

Alle peuterspeelzalen en kinderdagverblijven in Tilburg ontvingen dezelfde vragenlijst die uit drie delen bestond; in het eerste deel werd naar persoonlijke gegevens van de groepsleidster en het kinderdagverblijf of peuterspeelzaal gevraagd, het tweede deel bevatte vragen over welke liedjes, versjes en prentenboeken de leidsters kennen (naar aanleiding van een gegevens lijst met titels) en tijdens welke activiteiten ze die gebruiken, en een derde deel bevatte een vragenlijst over opvoedkundige principes die leidsters hanteren ten aanzien van zingen, rijmen en voorlezen (een aantal stellingen waarbij een rangordening werd gevraagd naar belangrijkheid). Bij de samenstelling van de lijst met liedjes werd gebruik gemaakt van de bundel *Liedjes met een hoepeltje erom, de meest gezongen kinderliedjes van dit moment* door Linders en Duijx (2000), voor wat het repertoire betreft voor de leeftijdsgroep van nul tot vier jaar, aangevuld met enkele Turkse, Arabische en Surinaamse liedjes uit de bloemlezing van *Opstap Opnieuw*. Bij het samenstellen van de lijst met boeken heeft het boek *Vijftig wereldboeken voor peuters en kleuters* (Humme, 2000) vooral als leidraad gediend. Ook hier is uitsluitend geselecteerd op de leeftijdsgroep van nul tot vier jaar. Bij de sublijst met gelegenheidsliedjes is geput uit eigen ervaring. Er werden tweehonderdvijftig vragenlijsten verstuurd; iedere envelop bevatte meerdere vragenlijsten, al naar gelang het aantal leidsters van het kinderopvanginstituut. Eenenzeventig vragenlijsten werden ingevuld geretourneerd, drieënveertig door leidsters van kinderdagverblijven en achtentwintig door leidsters van peuterspeelzalen. Alle instituten zijn na drie weken nog eens geattendeerd op de mogelijke deelname aan het onderzoek. Een factor van belang in dit onderzoek was het feit dat het hier om een relatief moeilijke en tijdrovende opgave ging voor groepsleidsters die doorgaans hun handen vol hebben aan de begeleiding en verzorging van de kinderen- aldus een aantal leidsters die dit telefonisch toelichtte. Daarnaast bleek dat een groot aantal

kindercentra ervoor gekozen had om per centrum slechts één vragenlijst in te vullen en terug te sturen.

Opleiding en leeftijd groepsleidsters

61 Procent van de respondenten was afkomstig van kinderdagverblijven en 39 procent van peuterspeelzalen (naar beide groepen was een ongeveer gelijk aantal vragenlijsten gestuurd). Uit de antwoorden bleek dat de opleiding van groepsleidsters in peuterspeelzalen significant verschilt van die in kinderdagverblijven. Groepsleidsters van peuterspeelzalen bleken geen recente opleiding te hebben (nul procent), die van kinderdagverblijven wel, 26 procent had een recente opleiding. Antwoorden op de vragenlijst geven aan dat zowel de jongere als oudere groepsleidster zeggen dat er tijdens de opleiding geen gerichte aandacht was voor leeftijdsspecifieke liedjes, versjes en prentenboeken. Ook de leeftijd van groepsleidsters in peuterspeelzalen verschilde sterk van die in kinderdagverblijven. (In peuterspeelzalen was 89 procent van de leidsters boven de 35 jaar en in kinderdagverblijven was 84 procent onder de vijfendertig jaar). Er bleek een verband te bestaan tussen de leeftijd van de groepsleidster en de opleiding die zij genoot.

Zingen, rijmen en voorlezen

Kinderdagverblijven en peuterspeelzalen zeggen ongeveer even vaak te zingen, te rijmen en voor te lezen. De peuterspeelzalen zeggen weliswaar dat ze dit vaker doen dan de kinderdagverblijven, maar het verschil is niet significant. De groepsleidsters werd ook gevraagd welke liedjes, rijmpjes en boeken zij kenden aan de hand van een lijst met titels. Beide groepen kenden ongeveer de helft van de liedjes van de lijst. In de versjes en de raadsels zaten significante verschillen, maar de grootste verschillen zaten in de boeken: groepsleidsters in peuterspeelzalen gebruikten duidelijk meer boeken. Daarnaast werd in een open vraag gelegenheid gegeven om extra titels van liedjes, versjes en boeken aan te geven. Ook daaruit bleken verschillen in de twee groepen; in peuterspeelzalen gaf men aan meer gelegenheidsliedjes te kennen én meer raadsels en rijmen. Groepsleidsters van peuterspeelzalen gaven eveneens vaker aan dat ze zongen,

rijmde en lasen tijdens activiteiten als springen, dansen en lopen, handen wassen, knutselen, werken met creatief materiaal en het verwerken van spanningen.

Attitude van de groepsleidster

De attitude van de groepsleidster werd bevraagd door middel van stellingen waarbij men de belangrijkste vijf uit een langere lijst een cijfer moest geven. Daarnaast waren er vragen over de planning van lied, vers en boek en vragen over spontane activiteiten bij liederen, rijmen en het zelf pakken van boeken door de kinderen. Een vraag was of ze zelf thuis lasen en hoeveel boeken ze in de groep hadden staan. Ook hier werden weer verschillen gevonden: peuterspeelzaalleidsters hechten meer waarde aan gevoel voor saamhorigheid bij liedjes en versjes, kinderdagverblijfleidsters hechten meer waarde aan het gevoel voor ritme en melodie. Spel als middel om vrij te kunnen experimenteren werd door leidsters van peuterspeelzalen significant belangrijker gevonden. Bij vragen naar het plannen van activiteiten blijkt dat kinderen in kinderdagverblijven vaker mogen kiezen bij rijmen, zingen en vertellen, in peuterspeelzalen plannen ze het voorlezen van boeken meer en mogen kinderen vaker zelf boeken pakken. Peuterspeelzalen stimuleren het zingen van nonsensliedjes en het opzeggen van nonsensrijmpjes meer. Een behoorlijk verschil zat er tussen het antwoord op de vraag of men zelf thuis las: in peuterspeelzalen zegt vijfenzeventig procent dat ze dat doen, tegenover zesendertig procent in kinderdagverblijven.

Een leerplan en leermateriaal

Een overgrote meerderheid, 83 procent van de groepsleidsters, meldde dat ze de activiteiten in de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf niet vermeld hebben staan in een leerplan. Bij de vraag naar het gebruik van hulpmiddelen (cd's, muziekinstrumenten, materiaal uit de werkelijkheid, cassette recorder en grote platen) zeggen peuterspeelzalen beduidend vaker dat ze gebruik maken van grote platen.

Samenvattende conclusies

De vragenlijst was niet alleen veelomvattend, ze bevatte ook een paar gecompliceerde vragen. Toch was het percentage leidsters dat de vraag

beantwoordde, groot genoeg om die vragen toch te kunnen verwerken. Daarnaast waren er vragen gericht op kinderopvang van nul tot vier jaar, die niet van toepassing waren op peuterspeelzalen (begeleiding bij slapen en eten). Ook dat was echter geen belemmerende factor. Uit de vraag over de repertoirekennis van liedjes en versjes, maar vooral bij de vragen over de prentenboeken komt naar voren dat men in peuterspeelzalen een grotere repertoirekennis heeft dan in kinderdagverblijven. In het geval leeftijd of opleiding een rol zouden spelen, werd dit probleem ondervangen door tevens gelegenheid te geven tot reageren via open vragen om zelf nog meer titels van liedjes, versjes en prentenboeken in te vullen. Opnieuw bleken leidsters van peuterspeelzalen hier meer titels in te vullen. Het soort instituut is zeker van invloed geweest op de resultaten. De ene voorschoolse educatie blijkt zeker de andere niet, noch qua vorm, noch qua inhoud. Wat het educatieve kader betreft waarin liedjes, versjes en prentenboeken voorkomen, geven peuterspeelzalleidsters zonder uitzondering vaker aan dat een bepaalde activiteit vaker begeleid wordt dan kinderdagverblijfsleidsters. In twee gevallen waarin dat niet zo is – bij zingen, rijmen of lezen tijdens het slapen gaan of bij het boterham eten – is dat verklaarbaar. In peuterspeelzalen wordt immers niet geslapen en ook geen boterhammen gegeten. Dat ze op dit punt zouden verschillen ligt dan ook voor de hand.

Kort gezegd

Hoewel de verwachting was dat kinderdagverblijven, gezien de bredere leeftijdsgroep en de langere dagtijd een uitgebreider repertoire zouden hebben, kan gezegd worden dat in peuterspeelzalen prentenboeken bekender en groter in aantal zijn, en dat rijmen en raadsels frequenter gebruikt worden. Een verklaring zou kunnen zijn dat men rijmen en raadsels en boeken geschikter acht voor oudere kinderen, en dat oudere peuterleidsters door opleiding of ervaring meer versjes en liedjes kennen. Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven verschillen dus in intentie niet van elkaar, maar wat uitvoering betreft wél. De oorzaak zou een kwestie van verschil in traditie of cultuur

kunnen zijn, een verschil dat niet alleen voortkomt uit de aard van het instituut maar ook uit de opleiding en de ervaring van de leidsters die er werken.

Discussie en aanbevelingen

In een inventariserend onderzoek als dit roepen uitkomsten al gauw de nodige vraagtekens op. Was de vergelijking tussen de twee voorschoolse instituten wel helemaal in balans, gelet op het feit dat het ene instituut zich op een bredere doelgroep richt dan het andere, met alle verschillen in visie van dien? Werd de vergelijking door het verschil in leeftijdsopbouw van de twee instituten niet nog eens extra bemoeilijkt? Speelde het verschil in opleiding geen al te grote rol omdat leidsters, naarmate ze jonger zijn, steeds breder zijn opgeleid en hun opleiding steeds minder specifiek op jonge kinderen gericht is?

In vervolgonderzoek zou het daarom raadzaam zijn om de rol van de opleiding tot groepsleidster bij het aanbieden van kennis, vaardigheden en attitudes te preciseren. Desgevraagd geven opleidingen aan dat die rol de laatste jaren inderdaad minimaal tot nihil was, al erkent men het belang van voorschoolse taaleducatie voor de ontwikkeling en zegt men te streven naar meer aandacht voor dit gebied. Daarnaast is onderzoek denkbaar dat kijkt naar de redenen waarom groepsleidsters in kinderdagverblijven minder voorlezen en rijmen. Doen ze dat omdat ze geen liedjes, versjes en prentenboeken kénnen, omdat ze weinig repertoire van huis uit hebben meegekregen, of omdat de opleiding die niet heeft aangereikt? Of doen ze dat omdat ze het niet kunnen, omdat diezelfde opleiding het ze nooit heeft geleerd? Of omdat ze het niet dúrven, weinig stemvast als ze misschien zijn door gebrek aan training? Speelt de opvatting een rol dat je met baby's en éénjarigen nog niet hoeft voor te lezen, te rijmen of te zingen? Of neemt de verzorging van deze groep zoveel tijd in beslag dat deze leidsters geen tijd hebben voor andere activiteiten? Zien ze te weinig voorbeelden van oudere leidsters die daar wel aandacht aan besteden?

Het lijkt er op dat hele generaties groepsleidsters geen weet hebben van de uitgebreide

handreiking die Nienke van Hichtum geeft aan ook de opvoeders van deze tijd, die net zoals die van vroeger graag allerlei manieren aan willen grijpen om kinderen te troosten, te sussen of te amuseren. Of die nog nooit gehoord hebben van Chukowsky, die ons laat weten dat je het zelfvertrouwen en de zelfwaardering van kinderen kunt vergroten door met nonsensversjes de chaos om hen heen onder controle te laten krijgen.

Het is jammer dat hiermee kansen blijven liggen. Kansen voor de groepsleidsters, omdat zij middelen ongebruikt laten die al eeuwenlang uiterst bruikbaar zijn gebleken bij het grootbrengen van hele jonge kinderen. Handige instrumenten die het de leidsters eerder makkelijker maken dan moeilijker. En kansen om kinderen in hun vroege socialisatie een fundament mee te geven voor de latere weg naar taalinteresse en taalvaardigheid, en daarmee de bakermat van een bredere blik op- en meer literair plezier in- de wereld.

Literatuur

- Alberts, A., *Is poëzie kinderspel? Een exploratief onderzoek naar repertoirevorming in de kinderpoëzie en naar het effect van het aanbod van poëzie in relatie tot taalvaardigheid*. Tilburg, Doctoraalscriptie faculteit letteren, 1998.
- Biemans, I., *Lang zul je leven*. Bakerrijmpjes. Amsterdam, Querido, 1998, blz. 40. *Ik was de zee*. Amsterdam, Querido, 1989, blz. 7, 9, 24. *Met mijn recheroog dicht, mijn linkeroog open*. Amsterdam, Leopold, 2001, blz. 6, 7, 14, 17.
- Boekennoogen, J., *Onze rijmen* (1893). In Reinbach, A., *Verspreide geschriften van dr. G.J. Boekennoogen*. Leiden, E.J.Brill, 1949.
- Boonstra, B., *Ik was de zee en jij was de golven*. NRC Handelsblad, 1989, blz. 15-20.
- Chukowsky, K., *From two to five*. Engelsevert. door M.Morton. London, University of California Press, 1963.
- Coillie, J.van, *Deze han heeft laarzen aan*. Leuven, Davidsfonds, 1989.
- Enzensberger, H.M., *Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime*. Frankfurt am main, Suhrkamp Verlag, 1961. Vertaling en nawoord bij de inleiding door P.Mooren in *Marge*, 1974, blz. 448.
- Grijp, L.P., Van Boekennoogen tot frater Remigius; kinderliedverzamelingen in het Meetens-instituut. In: A. de Vries, H.van Lierop- de Brauer & P.Mooren. (red.), *Poëzie is kinderspel. Poëzie onder en boven de 18*. Oisterwijk, Dutch University Press, 2000.
- Hubbard, F., J. Riksen-Walraven & M. den Elt, *Instapje: ontwikkeling en evaluatie van een thuis stimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Rijswijk, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en cultuur, 1994.
- Humme, H., *Vijftig wereldboeken voor peuters en kleuters*. Amsterdam, Bulaag, 2000.
- Klerkx, L. & D. van Vught, *Een opstapje naar meer: effecten van opstap en opstapje in Tilburg*. Tilburg, Katholieke Universiteit Brabant, Wetenschapswinkel, 1977.
- Linders, J. & T. Duijx, *Liedjes met een hoepeltjerom. De meest gezongen kinderliedjes van dit moment*. Houten, van Holkema & Warendorf, 2000.
- Mooren, P., *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen, SUN, 2000. (blz. 104, 112, 113, 116, 120, 136, 318)
- Opie, I. & P., *The Oxford Nursery Rhyme Book*. Oxford, At the Clarendon Press, 1967.
- Rock, A.M.L., 'Distinctive messages in infant-directed Lullabies and play songs', in: *Developmental psychology*, 1999, vol 35, nr.2.
- Schaerlaekens, A.M., *De taalvererving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het nederlandstalig onderzoek*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.
- Troelstra-Bokma de Boer, S. & J. Pollman, *Het spel van moeder en kind. Oude kinderrijmen voor jonge ouders*. Heemstede, de Toorts, 1936.
- Vloten, J.van, *Nederlandsche baker- en kinderrijmen*. Leiden, Sijthof, 1872.

Vries, A.de, (2000) Inleiding. In: A. de Vries, H van Lierop-de Brauwier, en P.Mooren (red.), *Poëzie is kinderspel. Poëzie onder en boven de 18*. Oisterwijk, Dutch University Press, 2000.

Dit artikel is door Annet Weterings geschreven op basis van haar doctoraalscriptie Communicatie- en informatiewetenschappen, richting Richting tekst en communicatie. Begeleider: dr. P.Mooren. Katholieke Universiteit Brabant (Nu: Universiteit Van Tilburg: UvT), november 2001.