



DE NARRATIEVE BENADERING IMPLEMENTATIE IN VOORSCHOOLS ONDERWIJS

HANDBOEK





Mede gefinancierd door het
programma Erasmus+
van de Europese Unie

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring van de inhoud in. De inhoud geeft de standpunten van de auteurs weer en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de daarin opgenomen informatie.

THE PROJECT IN SHORT



ACRONYM

NARRATE

TITLE

Building a narrative approach fostering collaboration between preschools and libraries

FUNDING PROGRAMME ERASMUS+

LENGTH

2020-2023

GENERAL OBJECTIVE

The general objective of NARRATE is to foster quality in preschool education through increased attention to the narrative approach.

SPECIFIC OBJECTIVES

The specific objectives are:

1. To develop the narrative approach in preschools, adopting the appropriate tools to arrange the context, planning activities and evaluating the outcomes.
2. To improve the collaboration between preschools and libraries for enhancing the narrative curriculum and giving value and visibility to the spontaneous narrative production of the children
3. To increase preschool teachers' professional skills on the narrative approach/curriculum.

RESULTS

1. Training needs mapping and analysis: a collection and analysis of the training needs of the target group.
2. Toolbox on Business Attraction Management: the toolbox will focus on how to organize and manage the Business Attraction capabilities
3. E-course on Digital Business Attraction Skill: online training path for civil servants

PARTNERS

Municipality of Piteå (SE)

Municipality of Imola(IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Elmer (BE), University of Bologna (IT), Tallinn Meelespea Kindergarden (EE)

WEBSITE

<https://www.narrate-project.eu/>



INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	6
dankwoord	7
Hoofdstuk 1 Introductie	8
1. De structuur van dit handboek en hoe het te gebruiken	8
2. Wat is de Narratieve Benadering in het kort?	8
3. De partners van dit Erasmus+ project en enkele tips over het voorschoolse systeem in de betrokken landen.	9
Hoofdstuk 2 - Kinderen zijn niet zonder verhalen. Relevantie van vertelactiviteiten binnen het socialisatieproces tijdens de voorschoolse jaren	16
1. Inleiding	16
2. Vertel me een verhaal	16
3. Verhalen vertellen en sociaal-cognitieve constructie van de werkelijkheid (Vygotsky en Bruner)	17
4. Toepassen van de narratieve benadering: volwassenen, kinderen en educatieve contexten	19
5. Verhalen in het dagelijks leven	21
6. Narratief als de structuur van de peer-cultuur	23
7. Vertelling en argumentatie	24
8. Uitbreiding van de narratieve implicatie: vertelling en kinderspelen	26
9. Bibliografie	
Hoofdstuk 3 - KADER: Hoe de verhalende benadering in het basisonderwijs zou kunnen werken	28
1. Inleiding - Van theorie naar een methodologisch raamwerk voor de narratieve benadering	28
2. De basisstructuur van het raamwerk van de narratieve benadering in voorzieningen voor jonge kinderen: decaloog en schoolmanagement	29
3. De decaloog in detail	32
4. Schoolmanagement in detail	35
5. Richtlijnen om begeleiders te ondersteunen bij een operationeel gebruik van het raamwerk van de narratieve benadering	37
6. Kader voor de narratieve benadering en speciale vragen	40
Hoofdstuk 4 - VERZAMELING VAN BEST PRACTICES: Hoe een narratieve aanpak in het kleuteronderwijs eruit zou kunnen zien in het dagelijkse leven van voorzieningen voor jonge kinderen	44
1. Inleiding - Hoe de verhalende ervaringen van de kinderen te plannen en te documenteren, in overeenstemming met ons methodologisch model	44
Goede praktijk n. 1: Waar gaan we heen? Een verhalend project over games, voertuigen, picknicks en avonturen in het dagelijks leven. Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	45
Goede praktijk n. 2: Open-end materiaal. Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	52
Goede praktijk n. 3: bakken. Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	57
Goede praktijk n. 4: Het vreemde geval van het konijn op school. Scoiattolo nursery school, Imola (Italy)	61
Goede praktijk n. 5: Mamma Mia-pizzeria. Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	69



Goede praktijk n. 6: Alle lichten in ons huis. Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	77
Goede praktijk n. 7: Beroepen. Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	84
Goede praktijk n. 8: Ze hebben Spider-Man vermoord. Campanella preschool, Imola (Italy)	89
Hoofdstuk 5 - Een virtuele focusgroep onder de begeleiders nadat ze hadden deelgenomen aan de implementatie van de goede praktijken van de narratieve benadering	96
1. Inleiding – de betekenis van dit hoofdstuk	96
2. Onze focusgroep over de implementatie van de narratieve benadering	99
3. Meer details voor wie geïnteresseerd is: vragen en antwoorden van de focusgroep	
Hoofdstuk 6 - Verhalen vertellen als ondersteuning van implementatie van de narratieve benadering: naar een structurele samenwerking tussen voorzieningen voor jonge kinderen en lokale bibliotheken	103
1. Inleiding: over verhalen vertellen	103
2. Korte beschrijving van vertelprojecten, gebaseerd op een structurele samenwerking tussen het lokale voorschoolse systeem en lokale bibliotheken	110
3. Kinderliteratuur rechtstreeks van de kinderen: een korte verwijzing naar de IO n.3	
Hoofdstuk 7 - Hoe de verhalende benadering te evalueren: op weg naar intellectuele output nr. 2	112
Nawoord - Laatste suggesties voor toekomstige projecten	113
Bijlagen	114
Bijlage 1 - Voorbeeld van gestructureerde bibliografie over kinderliteratuur beschikbaar in Vlaanderen	114
Bijlage 2 – Het maken van een verhalenboek van kinderen voor kinderen	215

VOORWOORD

"Ik zie grote waarde voor de kinderopvang van Piteå met dit soort project. De opvoeders verbreden hun competenties in hun eigen professionele didactiek door zich te richten op geselecteerde onderwerpen binnen de verschillende Erasmusprojecten. Dit verhoogt de kwaliteit van onze opvoeding en ons onderwijs, we dragen bij en leren van elkaar, tussen de verschillende partnerlanden. Zweden en ook andere landen hebben een negatieve trend waargenomen wat betreft de taalontwikkeling van kinderen, dat onze kinderen een gebrek aan woordenschat hebben en dat zij zich minder goed kunnen concentreren en minder goed schriftelijke informatie en instructies kunnen opnemen dan de leerlingen een aantal jaren geleden. Deze tekortkomingen vallen op en kunnen leerlingen moeilijkheden bezorgen bij hun studies en het behalen van erkende studieresultaten in het lager en middelbaar onderwijs. Door de kinderen te stimuleren zich zowel taalkundig als esthetisch uit te drukken, geven we de kinderen een goede basis om onderricht te verwerken en zich uit te drukken in wat ze denken en hoe ze dingen waarnemen en constructieve gesprekken kunnen voeren. Ik ben erg trots en blij dat Piteå een partner is in dit Narrate-project waarin jullie de waarde benadrukken van het uitgaan van de interesses van de kinderen en dat ze samen interessante spelletjes, ontdekkingen en creatieve verhalen kunnen ontwerpen. Het project benadrukt ook de waarde van goede literatuur en samenwerking met bibliotheken. Ik kijk ernaar uit dat deze narratieve aanpak zich zal verspreiden en een verschil zal maken voor de kansen van onze kinderen om hun potentieel te benutten."

Malin Westling

Hoofd Administratie Onderwijs
Gemeente Piteå (Zweden)



Piteå kommun



Dankbetuigingen

Het onderwerp van dit project - de toepassing van de Narratieve Benadering in Voorschools Onderwijs - is fascinerend, maar ook zeer uitdagend. Fascinerend omdat het label zelf doet denken aan fantasie, spanning, een netwerk van verhalen, goede boeken en literatuur, plezier en welzijn op school; uitdagend omdat het niet klinkt als iets concreets, gerelateerd aan specifieke onderwijsprocessen of formele disciplines en onmiddellijk toe te passen binnen het dagelijkse leven van kinderdagverblijven en kleuterscholen, om leerkrachten te helpen met duidelijke suggesties en praktische professionele instrumenten.

Wij weten dat hoe abstracter een onderwerp is, hoe meer het negatief kan worden beïnvloed door een Europees partnerschap, een smeltkroes van verschillende culturen, geschiedenis, onderwijssystemen en gevoeligheden. Bovendien had deze moeilijkheid zeer groot kunnen zijn omdat ons partnerschap bestaat uit scholen uit de vier hoeken van Europa.

Na het overwinnen van de aanvankelijke verwarring, dankzij samen na te denken in de richting van een gemeenschappelijke visie op het onderwerp, konden we niet alleen verbazingwekkend goed samenwerken, maar konden we dit thema ook behandelen vanuit een gefundeerd methodologisch en experimenteel standpunt. Het eindresultaat zijn onze drie intellectuele outputs (dit is de eerste en de centrale) die, daar zijn we zeker van, kleuterleidsters en opvoeders, overal in Europa, kunnen helpen hun vaardigheden, efficiëntie en welzijn op het werk te verbeteren, door te beseffen dat de Narratieve Aanpak elke toekomstgerichte didactiek sterk kan ondersteunen.

Dit resultaat was vooral mogelijk dankzij de inzet van onze leerkrachten en pedagogen, hun bereidwilligheid om hun werkaanpak te vernieuwen, het vermogen om samen te werken met collega's uit verschillende landen en contexten en, last but not least, ondanks beperkingen door de pandemie waardoor we elkaar tot april 2022 niet konden ontmoeten, terwijl het project al in september 2020 van start ging. Onze leerkrachten en pedagogen slaagden erin met de stress en het ongemak van voortdurende online vergaderingen met voortdurende nieuwe gezichten om te gaan en hard te werken in een zeer onzekere situatie. Een echt bewijs van veerkracht, dat bij deze wordt beloond, want we zijn erg trots op de resultaten die we samen konden bereiken.

Ons rest alleen u veel leesgenot te wensen.

Het coördinatieteam van het NARRATE-project:

- **Göran Dahlen** – Piteå Municipality;
- **Gitte Franzén** – Bergsvikens Förskola, Piteå Municipality
- **Daniele Chitti** – Preschools Department, Imola Municipality;
- **Anne Lambrechts** – Elmer vzw, Brussels;
- **Terje Vandmann** – Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn Municipality;
- **Patrizia Selleri** – Course of School Psychology, University of Bologna;
- **Laura Avanzi** – Sweden Emilia-Romagna Network

HOOFDSTUK 1

INLEIDING

1.

DE STRUCTUUR VAN DIT HANDBOEK EN HOE HET TE GEBRUIKEN.

Dit handboek gaat over de toepassing van de Narratieve Benadering in het Voorschools Onderwijs (0 tot 6 jaar). Het is niet zomaar een nieuwe didactische aanpak, maar eerder een nieuwe filosofie in het onderwijs voor de allerkleinsten. Met andere woorden, als u het wilt toepassen, moet u uw traditionele didactische plan niet opgeven, maar anders aanbieden: we hopen dat dit later, bij het lezen van dit boek, duidelijker wordt.

Het is niet nodig om het van het begin tot het einde te lezen, zoals een traditionele verhandeling. Na het lezen van deze inleiding kunt u kiezen waar u het beste mee kunt beginnen.

De kernmodule van het handboek wordt gevormd door de hoofdstukken 2 tot en met 5. Zij behandelen de volgende onderwerpen:

HOOFDSTUK 2 dit is het hoofdstuk "Theorie", waarin we proberen een overzicht te geven van de stand van zaken met betrekking tot de Narratieve Benadering in het Voorschools Onderwijs.

HOOFDSTUK 3 dit is het hoofdstuk "Methodologie", waar we proberen een mogelijk model uit te leggen om de Narratieve Benadering te realiseren en te beschrijven om er een allesomvattend en volledig immersiesysteem in het schoolleven van te maken.

HOOFDSTUK 4 dit is het hoofdstuk "Ervaring" met de beschrijving van 8 goede toepassingen van het model in de crèches en kleuterscholen die beheerd worden door de partner van dit Erasmus+ project.

HOOFDSTUK 5 dit is het hoofdstuk "Zienswijzen van de leerkrachten", waarin de leerkrachten die betrokken waren bij de ervaringen van het vorige hoofdstuk, vertellen over hun emoties, wat ze geleerd hebben en hun suggesties.

U kunt aan het ene beginnen, en dan vervolgens een ander kiezen, zonder strikte regels. Hoe dan ook, we kunnen enkele adviezen geven, gewoon om de lezer te oriënteren:

- Als u een **leraar** bent, zou u de hoofdstukken in deze volgorde kunnen lezen: 4, 3, 5 en 2.
- Als u een **onderzoeker** bent, zou u de hoofdstukken in deze volgorde kunnen lezen: 2, 3, 4 en 5.
- Bent u **pedagoog of manager**, dan zou u de hoofdstukken in deze volgorde kunnen lezen: 3, 4, 2 en 5.
- Enzovoort.

U kunt beginnen waar u maar wilt en slechts één hoofdstuk lezen. Wat belangrijk is, is dat u zich vrij kunt voelen om het lezen te personaliseren zonder bang te zijn het effect en het nut ervan te verpesten.

De hoofdstukken na 5 **zijn aanvullende hoofdstukken** en moeten belangrijk zijn na het lezen van de kernmodule van het handboek. Besteed alleen aandacht aan **hoofdstuk 6**, omdat in dit hoofdstuk twee belangrijke punten van ons werk worden behandeld:

- We zullen het hebben over "**storytelling**", bedoeld als een van de belangrijkste instrumenten ter ondersteuning van de Narratieve Benadering, maar het is geen activiteit op zich, in het perspectief van de Narratieve Benadering.
- Bijgevolg zullen we het hebben over het belang van een **sterke en voortdurende samenwerking tussen kleuterscholen/kinderdagverblijven en Bibliotheken**; we proberen dat te doen aan de hand van enkele goede inspirerende praktijken die door de partners van dit Erasmus+ project zijn opgezet, en enkele suggesties over hoe een zinvolle bibliografie over Jeugdliteratuur kan worden opgebouwd.

Ten slotte wordt dit handboek afgerond met een reeks afzonderlijke instrumenten voor zelfevaluatie waarmee de gebruikers hun uitgangspunt en het kwaliteitsniveau van de toepassing stap voor stap kunnen beoordelen.

2.

WAT IS IN HET KORT DE NARRATIEVE BENADERING ?

DEFINITIE.

De narratieve aanpak in het voorschools onderwijs houdt in dat een pedagogische stijl wordt gehanteerd die gebaseerd is op de belangstelling en de activiteit van de kinderen, op het respecteren van hun leertijd en, in het algemeen, op het ondersteunen van de natuurlijke neiging van kinderen om "verhalenmakers" te zijn, en niet alleen "verhalenluisteraars". Kinderen beginnen van nature kennis op te bouwen op basis van verhalen over hun ervaringen die zij in hun geheugen opslaan en delen met andere kinderen en volwassenen. Dit is vooral waarneembaar wanneer de kinderen enige basale taalvaardigheden verwerven (vanaf ongeveer 24 maanden), maar we kunnen de voorlopers ervan herkennen in de activiteiten die kinderen op jongere leeftijd doen, en in interacties met hun verzorgers

Vele onderzoekers tonen aan dat het respecteren van de oorspronkelijke attitudes van deze kinderen het leerproces, de socialisatie en het welzijn kan verbeteren, vooral in het onderwijs. Ondanks dit bewijs is er niet alleen nog geen uitgebreid methodologisch instrument Voorschools Onderwijs dat hierop is gebaseerd, maar zijn scholing en onderwijs nog steeds voornamelijk gebaseerd op de centrale rol en de interesses van de leerkrachten (echte planners van de activiteiten), conceptualisering en passief gebruik van verhalen vertellen met de kinderen.



Dit Handboek - en de twee andere IO's van dit project - willen de eerste poging zijn om een reeks instrumenten aan te reiken waarmee leerkrachten, pedagogen en schoolmanagers kunnen proberen een coherente methodologie toe te passen om de Narratieve Benadering als een nieuwe onderwijsstijl en filosofie in te voeren, en niet alleen als een episodische activiteit. Daarna hopen wij dat de lezers van ons werk in de toekomst andere bijdragen kunnen leveren.

3. DE PARTNERS VAN DIT ERASMUS+ PROJECT EN ENKELE TIPS OVER HET BETROKKEN VOORSCHOOLS ONDERWIJS IN DE BETROKKEN LANDEN.

Het partnerschap dat dit project heeft uitgevoerd bestaat uit:

A. Vier voorschoolse administraties (zoals we later nog zullen vermelden, behoren ze tot zeer verschillende Europese gebieden: Noord, Zuid, Oost en West, en dat vinden wij een meerwaarde):

- 1.1. Kleuterscholen beheerd door de gemeente Piteå (Noord-Zweden), coördinator.
2. Kinderdagverblijven en kleuterscholen beheerd door de gemeente Imola (Noord-Italië).
3. Kleuterscholen beheerd door de gemeente Tallinn (Estland).
4. Kinderdagverblijven beheerd door Elmer Scholen Associatie in Brussel (België).

B) Twee gespecialiseerde partners:

1. Universiteit van Bologna (Italië), cursus gemeenschaps- en schoolpsychologie.
2. SERN - Sweden Emilia-Romagna Network, een deskundige op het gebied van Europese projecten en netwerken.

Informatie over alle partners vindt u op de projectwebsite: Narrate - Narrate is een Erasmus+ project (narrate-project.eu).

Hieronder volgt wat basisinformatie over de vier kleuterscholen die bij dit project betrokken zijn. Lezers kunnen rekening houden met:

- Het oranje gedeelte gaat over de aanwezigheid van kinderen;
- Het groene deel gaat over didactische kwesties en de integratie van kinderen;
- Het blauwe deel gaat over de taken/betrokkenheid van de ouders.

KLEUTERONDERWIJS IN ZWEDEN	
1. Wat is de algemene organisatie van het systeem (politek niveau)?	Het kleuteronderwijs is tot op zekere hoogte nationaal geregeld via het leerplan, de onderwijswet en een nationale toezichhoudende instantie. "Het Zweedse Nationale Agentschap voor Onderwijs en de Zweedse Schoolinspectie." De gemeente heeft de operationele verantwoordelijkheid voor het kleuteronderwijs. De kleuterscholen in Zweden worden bestuurd door de gemeenten, maar er zijn ook particuliere kleuterscholen die van oudercoöperaties, stafcoöperaties of onderwijsbedrijven kunnen zijn.
2. Wanneer kan een kind beginnen?	Vanaf 1 jaar
3. Wordt de aanwezigheid bepaald door de arbeidssituatie van de ouders? Hoe?	De kinderen hebben recht op 15 uur kleuteronderwijs per week, vanaf het moment dat het kind 1 jaar oud is, wanneer het kind 3 jaar oud wordt, is dit gratis (15 uur/week) ouders moeten werken of studeren om meer dan 15 uur te kunnen genieten. Kinderen die extra tijd nodig hebben voor hun speciale behoeften hebben recht op een kleuterschool die is aangepast aan de hun behoeften.
4. Hoeveel uur per dag zijn uw diensten gewoonlijk open? Hoeveel dagen per week? Wat is de jaarlijkse schoolkalender?	De kleuterschool kan 13 uur per dag open zijn als het werk van de ouders dat vereist. De meeste kinderen lopen 7-9 uur/dag. We passen de openingstijden aan aan het schema van de ouders, maar we kunnen open blijven van 6:00 's ochtends tot 19:00 's avonds als dat nodig is. De kleuterschool is geopend van maandag tot en met vrijdag. We hebben ook een kleuterschool die 's avonds, 's nachts en in het weekend open is voor gezinnen die daar behoefte aan hebben (ouders die werken) Alle kleuterscholen zijn het hele jaar open, maar gedurende vijf weken in juli en in de kerstvakantie hebben we een kleuterschool die opvang biedt voor kinderen die dat nodig hebben.
5. Wie zijn de betrokken professionals/practici en wat is hun opleiding? Is er een vorm van supervisie en/of pedagogische ondersteuning? Is er een verplichting tot bijscholing? In welke mate?	We hebben verschillende soorten professionals:-Wij hebben kleuterleidsters die universitair geschoold zijn, 3,5 jaar studie. Deze zijn verantwoordelijk voor het onderwijs, en ze hebben een algemene verantwoordelijkheid voor de klas. -We hebben tweede leerkrachten die hoger middelbaar onderwijs hebben genoten, 3 jaar. -We hebben speciale opvoeders die de leerkrachten begeleiden om kinderen met speciale behoeften de nodige ondersteuning te geven. - We hebben directeurs die vaak opgeleide leraren zijn, met een leiderschapsopleiding. -Bestuurders -kok, keukenhulp - schoonmaker -conciërges



6. Wat zijn de belangrijkste didactische onderwerpen van uw Nationaal/Regionaal leerplan? Is het een uitgebreid leerplan of is het opgesplitst in kleuter- en peuteronderwijs?	De fundamentele waarden en taken van de kleuterschool. Normen en waarden Zorg, ontwikkeling en leren Participatie en invloed van het kind Kleuterschool - thuis Overdracht en samenwerking Follow-up, evaluatie en ontwikkeling Verantwoordelijkheden van de kleuterleidsters in het onderwijs Verantwoordelijkheden van de leidinggevendeDe kleuterschool maakt deel uit van het onderwijsstelsel in Zweden 2010, voorheen behoorde de kleuterschool tot het socialezekerheidsstelsel. We hebben een nationale schoolwet met duidelijke wetten en regels voor kleuterscholen. Vanaf 2011 hebben we een duidelijker leerplan voor de kleuterschool, dat verwijst naar de verantwoordelijkheid van de kleuteronderwijzers voor het onderwijs.
7. Wat is het aanwezigheidspercentage van het ECEC-systeem in uw land? En in uw stad?	In Zweden doet men in relatief gelijke mate beroep op kleuterscholen in het hele land. Kinderen beginnen niet eerder dan hun 1e verjaardag en gaan naar de basisschool in het jaar waarin zij 6 jaar worden. Percentage op basis van leeftijd: 1 jaar 50% 2 jaar 91% 3-5 jaar 95%
8. Heeft u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen met speciale behoeften?	We hebben geen speciaal programma om kinderen op te nemen in de kleuterschool of op school, maar we hebben wel richtlijnen in de onderwijswet en het leerplan. We hebben bronscholen, en die worden steeds talrijker. In scholen en kleuterscholen zullen we, voor zover mogelijk, aanpassingen en extra ondersteuning bieden, voordat we met actieprogramma's beginnen. Voor de school is er algemeen advies over hoe scholen kunnen werken aan aanpassing en inclusie. We hebben geen speciaal programma om kinderen in de kleuterschool of op school op te nemen, maar we hebben wel richtlijnen in de onderwijswet en het leerplan. We hebben bronscholen, en die worden steeds talrijker. In scholen en kleuterscholen zullen we, voor zover mogelijk, aanpassingen en extra ondersteuning bieden, voordat we met actieprogramma's beginnen. Voor de school zijn er algemene adviezen over hoe scholen kunnen werken aan aanpassing en integratie.
9. Hebt u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen uit verschillende culturen of uit gezinnen met opvoedingsmoeilijkheden?	Sinds Zweden vluchtelingen opneemt, zijn er speciale taalklassen waar de kinderen een periode kunnen doorbrengen om basiskennis van de Zweedse taal op te doen. Wanneer de leerling het Zweeds kan spreken en begrijpen om het onderwijs op school aan te kunnen, wordt de leerling overgeplaatst naar de gewone Zweedse verplichte school of de hogere middelbare school.
10. Wat is de participatiegraad van allochtone kinderen in het OJK-systeem van uw stad? En in uw schooladministratie?	Er zijn geen gegevens over het aantal allochtone gezinnen in de gemeente. In de meeste van onze kleuterscholen hebben we kinderen met in het buitenland geboren ouders, maar de kinderen zelf kunnen in Zweden geboren zijn. In de centrale gemeente zijn meer meertalige kinderen en gezinnen in onze klassen vertegenwoordigd, maar aan de rand van de gemeente hebben we heel weinig buitenlandse kinderen. De gezinnen komen uit: Oekraïne, Somalië, Eritrea, Congo, Syrië...
11. Is er een voorbereidend jaar tussen de kleuterschool en de lagere school?	We hebben een eenjarige klas, de kleuterklas, waar de 6-jarige kinderen naartoe gaan. De kleuterklas is verplicht en bevindt zich altijd in hetzelfde gebouw als de basisschool.
12. Hoeveel kosten uw crèches en kleuterscholen?	We hebben een systeem dat gedifferentieerd is afhankelijk van het inkomen van de ouders. Maar we hebben een maximumtarief dat niet hoger mag zijn dan 100-150 euro per maand. De vergoeding hangt af van de leeftijd van de kinderen en het aantal kinderen/gezinnen dat naar de kleuterschool gaat. Als de ouders meer dan één kind hebben, wordt de vergoeding verlaagd.
13. Bestaat er een formele regeling voor de betrokkenheid van de ouders bij de kleuterschool? Kunt u die kort beschrijven?	Wij zijn verplicht om één ouderbijeenkomst per jaar te houden waarin wij het onderwijs en de visie van de kleuterschool presenteren. Volgens het leerplan zijn wij verplicht om het de ouders gemakkelijker te maken om betrokken te zijn en hun mening te geven over de inhoud van de kleuterschool. Wij hebben een ouderraad die meningen en standpunten verzamelt en deze presenteert op een speciale ouderavond (1-2 keer per jaar). Ouders worden uitgenodigd voor een individueel gesprek over hun kind, minstens één keer per jaar/het kan vaker indien nodig.



VOORSCHOOLSE OPVANG IN BELGIE – VLAAMSE GEMEENSCHAP

1. Wat is de algemene organisatie van het systeem (politeik niveau)?	In België is ECEC georganiseerd als een gesplitst systeem onder het gezag van de 3 taalgemeenschappen (Vlaams, Frans en Duits). De Vlaamse Gemeenschap is verantwoordelijk voor de ECEC-diensten in Vlaanderen en de Vlaams sprekende ECEC-diensten in Brussel, de tweetalige hoofdstad van België. ECEC van 0 tot 3 jaar wordt georganiseerd door het departement Welzijn, terwijl ECEC van 3 tot 6 jaar deel uitmaakt van het schoolsysteem. De diensten worden geleverd door de Vlaamse Gemeenschap, door lokale overheden of door sociale organisaties. Een klein deel van de ECEC voor de jongsten wordt verzorgd door organisaties met winstoogmerk of door zelfstandige verzorgers.
2. Wanneer kan een kind beginnen?	Kinderen kunnen naar de ECEC vanaf 3 maanden (of eerder in dringende gevallen). De kleuterschool kan beginnen vanaf 2,5 jaar.
3. Wordt aanwezigheid bepaald door de arbeidssituatie van de ouders? Hoe?	Bij ECEC voor 0-3 jaar worden prioriteitsgroepen aangegeven: voor 20% van de kinderen gaat de prioriteit naar ouders die kinderopvang nodig hebben om economische redenen, zoals werk, een beroepsopleiding die tot werk leidt, in combinatie met een van de volgende criteria: eenoudergezinnen, gezinnen met een laag inkomen, kinderen in pleegzorg. Ook broers en zussen hebben voorrang. Voor diensten met een aanvullend mandaat voor het werken met kwetsbare gezinnen is er absolute voorrang voor deze gezinnen. Voor hen gelden de bovengenoemde criteria, aanvullende criteria zijn laag gekwalificeerde ouders en gezinnen met een problematische gezondheids- of zorgsituatie.
4. Hoeveel uur per dag zijn uw diensten gewoonlijk open? Hoeveel dagen per week? Wat is de jaarlijkse schoolkalender?	ECEC voor 0-3 jaar is 11 uur per dag, 5 dagen per week en ten minste 220 dagen per jaar geopend. Kleuterscholen hebben schooltijden tussen 8.30 en 15.30 uur. In de meeste scholen is voor- en naschoolse opvang voorzien.
5. Wie zijn de betrokken professionals/practici en wat is hun opleiding? Is er een vorm van supervisie en/of pedagogische ondersteuning? Is er een verplichting tot bijscholing? In welke mate?	Bij ECEC voor 0-3 jaar zijn de meeste verzorgers gekwalificeerd op beroepsniveau, ondersteund door een praktijkopleider op bachelorniveau. Er is ook een beginnende vorm van pedagogische ondersteuning. De grotere diensten bieden deze ondersteuning zelf aan. Kleinere diensten worden pedagogisch ondersteund door een externe pedagogische dienst. Sinds 2023 moeten alle werkgevers in België jaarlijks minstens een aantal dagen opleiding aanbieden. In 2024 wordt dit 5 dagen. In kleuterscholen hebben de leerkrachten een bachelordiploma. Er is pedagogische ondersteuning door overkoepelende instellingen.
6. Wat zijn de belangrijkste didactische onderwerpen van uw Nationaal/Regionaal leerplan? Is het een uitgebreid leerplan of is het opgesplitst in kleuter- en peuteronderwijs?	Het curriculum is verschillend voor de 0-3 jarigen en de 3-6 jarigen. Voor de kinderdagverblijven is er een pedagogisch kader, met een visie op hoe kinderopvang eruit moet zien, zonder erg directief te zijn. Kleuterscholen werken met ontwikkelingsdoelstellingen betreffende verschillende competenties die een kind moet ontwikkelen tijdens de jaren in de kleuterschool.
7. Wat is het aanwezigheidspercentage van het ECEC-systeem in uw land? En in uw stad?	Voor de kinderen van 0-3 jaar ligt het aanwezigheidspercentage tussen 50 en 60%. In de kleuterschool is het aanwezigheidspercentage 99%.
8. Heeft u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen met speciale behoeften?	In de kinderopvang heeft Vlaanderen een netwerk van "Centra voor inclusie" in 16 verschillende gebieden. Deze centra zijn altijd verbonden met 1 of meer kinderopvangdiensten en geven speciale aandacht aan kinderen met speciale behoeften. Ze zijn ook verantwoordelijk voor het delen van hun knowhow met andere kinderopvangdiensten in hetzelfde gebied. In de kleuterschool is geprobeerd de inclusie van kinderen met speciale behoeften te organiseren. Door een gebrek aan (financiële) steun is de situatie weer terug bij af. Meestal gaan kinderen met speciale behoeften naar speciale scholen.
9. Hebt u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen uit verschillende culturen of uit gezinnen met opvoedingsmoeilijkheden?	Kinderopvangdiensten kunnen een mandaat (en enige financiële steun) krijgen om speciale aandacht te besteden aan kinderen in kwetsbare gezinnen. Culturele achtergrond is geen criterium. In de kleuterschool is er een voorrangbeleid voor kinderen die opgroeien in gezinnen die financiële steun krijgen, kinderen van wie de moeder geen diploma secundair onderwijs heeft.
10. Wat is de participatiegraad van allochtone kinderen in het ECEC-systeem van uw stad? En in uw schooladministratie?	Wij hebben hierover geen cijfers, aangezien dit geen criterium is in het prioriteiten beleid.



11. Is er een voorbereidend jaar tussen de kleuterschool en de lagere school?	In Vlaanderen is er geen voorbereidend jaar tussen kleuterschool en lagere school. De 3e klas van de kleuterschool wordt beschouwd als een voorbereidend jaar.
12. Hoeveel kosten uw crèches en kleuterscholen?	In kinderdagverblijven betalen de ouders, afhankelijk van hun inkomen, tussen 1,72 en 30,37€ per dag. In crèches met een vrije prijs is het vaak een vaste prijs rond de 35€ per dag. De kleuterschool is gratis. De jaarlijkse kosten bedragen maximaal 50€.
13. Bestaat er een formele regeling voor de betrokkenheid van de ouders bij de kleuterschool? Kunt u die kort beschrijven?	In de kinderopvang is er geen formele regeling voor de betrokkenheid van de ouders. De diensten met een mandaat inzake kwetsbare gezinnen hebben een opdracht om te werken aan participatie van de ouders, zonder strikte doelstellingen. In scholen wordt bij decreet een participatieraad georganiseerd.

VOORSCHOOLSE OPVANG IN ITALIE

1. Wat is de algemene organisatie van het systeem (politiek niveau)?	In Italië zijn kinderopvang (0 tot 3) en kleuterscholen (3 tot 6) over het algemeen gescheiden schooldiensten, maar sinds 2017 heeft een wet de twee idealiter verenigd en is begonnen met het bevorderen van de integratie tussen beide, om tot volledige voorschoolse diensten (0 tot 6) te komen. Ondanks deze hervorming is het bestuur van het systeem nog steeds verdeeld tussen gemeenten (0 tot 3) en het ministerie van Onderwijs (3 tot 6). De dienstverlening is daarentegen gemengd: de gemeente en de particuliere non-profitsector kunnen zowel crèches als kleuterscholen aanbieden, de staat alleen kleuterscholen. Op nationaal niveau wordt 64% van de kleuterscholen door de staat verzorgd. In Imola verzorgt de staat 40% van de kleuterscholen, de gemeente 35% en de non-profitsector 25%. Aangezien de kleuterscholen van de Staat verdeeld zijn over 6 verschillende administraties, is de Gemeente Imola de grootste aanbieder van kleuterscholen in de stad. In Imola verzorgt de gemeente 94% van de kinderopvang, 50% rechtstreeks en 44% via overeenkomsten met non-profitorganisaties.
2. Wanneer kan een kind beginnen?	Het hangt af van het gebied en de gemeente. In Imola kunnen kinderen vanaf 5 maanden komen. In kleinere gemeenten vanaf 1 jaar.
3. Wordt de aanwezigheid bepaald door de arbeidssituatie van de ouders? Hoe?	Gedeeltelijk. Als er meer aanvragen zijn dan beschikbare plaatsen, zijn werkende ouders en ouders in sociale risicosituaties favoriet. Hoe dan ook, elk gezin kan proberen zijn kinderen in te schrijven. Soms hebben we een wachtlijst, en soms niet.
4. Hoeveel uur per dag zijn uw diensten gewoonlijk open? Hoeveel dagen per week? Wat is de jaarlijkse schoolkalender?	Gewoonlijk is maximaal 9 uur per dag. Hoe dan ook bestaat de mogelijkheid om een deeltijds aanwezig te zijn of te profiteren van verlengde tijd in de middag (tot 11 uur aanwezigheid). Gewoonlijk zijn crèches en kleuterscholen geopend van maandag tot en met vrijdag. De jaarkalender kan verschillen, afhankelijk van de aanbieder: in Imola zijn de gemeentelijke kinderdagverblijven en kleuterscholen geopend van 1 september tot 31 juli, en worden de activiteiten 2 weken onderbroken voor de kerstvakantie en 1 week voor de paasvakantie.
5. Wie zijn de betrokken professionals/practici en wat is hun opleiding? Is er een vorm van supervisie en/of pedagogische ondersteuning? Is er een verplichting tot bijscholing? In welke mate?	Op dit moment is er een verschil tussen de professionals anders in kinderdagverblijven en kleuterscholen. Kinderdagverblijven: Opvoeder voor jonge kinderen (specifieke driejarige graad); Speciale Opvoeder (specifieke driejarige graad); Conciërge (geen specifieke opleiding, alleen specifieke bijscholing); Kok (specifieke beroepsopleiding) Kleuterscholen: Leerkracht (specifieke 5-jarige graad); Bijzonder leraar voor gehandicapte kinderen (specialisatie na de vorige); Speciale opvoeder (specifieke 3-jarige graad, zoals in de kinderopvang); Speciale opleiders (gespecialiseerd in specifieke disciplines: muziek, kunst, taal, motoriek, psychomotoriek, digitalisering, enz.) conciërge (geen specifieke opleiding, alleen specifieke bijscholing) In kinderdagverblijven en kleuterscholen die door gemeenten en de non-profitsector worden beheerd, is er een pedagogisch (of psychopedagogisch) team dat de schoolprofessionals ondersteunt. Niet in de overheidsvoorziening. Wat bijscholing betreft, hangen de verplichting en het bedrag af van de regio. In onze regio Emilia-Romagna moeten medewerkers in de gemeentelijke en non-profitsector ten minste 40 uur bijscholing per jaar volgen. Voor het overheidssysteem is er geen verplichting.



<p>6. Wat zijn de belangrijkste didactische onderwerpen van uw Nationaal/Regionaal leerplan? Is het een uitgebreid leerplan of is het opgesplitst in kleuter- en peuteronderwijs?</p>	<p>Ons nationaal leerplan voor kleuterscholen draait rond vijf "ervaringsvelden": De kennis/ontwikkeling en socialisatie van het Zelf; De kennis/verzorging en bewegingen van het lichaam; Artistieke talen: muziek, figuratieve kunsten, beeldende kunsten; Taal(en), communicatie en conversatie; De kennis van de fysieke wereld. Het Pedagogisch Project voor de kinderopvang is meer gericht op de kwaliteit van de schoolsetting en de kwaliteit van het team. Uitgaande van de reeds aangehaalde wet die in 2017 werd opgesteld, verenigen we de twee perspectieven in één enkel document. Hoe dan ook, elk kinderdagverblijf en elke kleuterschool kan het Nationaal Curriculum op verschillende manieren interpreteren, afhankelijk van de middelen van het team/de gemeente, de lokale omstandigheden, de behoeften van de kinderen enzovoort. Art. 33 van onze grondwet garandeert de vrijheid van onderwijs binnen het kader van de wet.</p>
<p>7. Wat is het aanwezigheidspercentage van het ECEC-systeem in uw land? En in uw stad?</p>	<p>Op nationaal niveau verschilt het aanwezigheidspercentage sterk per regio. Het grootste verschil is tussen Noord- en Zuid-Italië. In Imola: < 1 jaar: 14%; Van 1 tot 2: 35%; Van 2 tot 3: 65%; Van 3 tot 6: 98%-100%. In veel regio's in het zuiden is het aanwezigheidspercentage van 0 tot 3 zeer laag. De regio Emilia Romagna heeft het hoogste percentage van het land, maar het is hoger in de steden dan op het platteland.</p>
<p>8. Heeft u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen met speciale behoeften?</p>	<p>Ja. Er is een formele en bindende overeenkomst tussen de gemeente, de scholen, de gezondheidsdiensten, de sociale diensten en de plaatselijke NGO's over de regels ter ondersteuning van de beste inclusie van kinderen met speciale behoeften. Deze overeenkomst bepaalt met name het aantal uren speciale leerkrachten en speciale opvoeders voor elk kind volgens hun profiel; bovendien wordt het individuele onderwijsplan gecontroleerd door een casusconferentie, bestaande uit: leerkrachten, speciale leerkrachten en opvoeders, pedagoog, neuropsychiater, psycholoog, revalidatiespecialisten, maatschappelijk werker (indien nodig) en ouders.</p>
<p>9. Hebt u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen uit verschillende culturen of uit gezinnen met opvoedingsmoeilijkheden?</p>	<p>Nee, althans op kleuterschoolniveau. In Imola hebben we specifieke programma's in ons pedagogisch plan en leerplan, maar het is geen verplichting. Gewoonlijk kan de staat of de regio specifieke fondsen ter beschikking stellen om specifieke projecten op dit gebied uit te voeren. Hoe dan ook, de inschrijvingsregels bevordert dat kinderen die in moeilijke omstandigheden leven zo snel mogelijk naar school gaan.</p>
<p>10. Wat is de participatiegraad van allochtone kinderen in het ECEC-systeem van uw stad? En in uw schooladministratie?</p>	<p>In zowel de kleuterscholen als in de kinderopvang is het gemiddelde percentage van deze kinderen 17%, ze komen vooral uit Roemenië, Albanië, Marokko en Pakistan. Hoe dan ook, er zijn grote verschillen van school tot school (van 5% tot 66%). In onze schooladministratie ligt de spreiding momenteel tussen 5% en 42%.</p>
<p>11. Is er een voorbereidend jaar tussen de kleuterschool en de lagere school?</p>	<p>Nee</p>
<p>12. Hoeveel kosten uw crèches en kleuterscholen?</p>	<p>De gemeentelijke en staatskleuterscholen zijn gratis, behalve de lunchkosten, maximaal € 139 per maand: dit lunchgeld wordt sterk verminderd voor gezinnen met een laag inkomen (zelfs gratis, voor de armsten). In kleuterscholen van de non-profitsector moeten ouders meestal extra schoolgeld betalen (van € 80 tot € 150 per maand). Gemeentelijke kinderopvang kan zeer goedkoop of zeer duur zijn; het hangt af van het inkomensniveau van het gezin. In Imola ligt de prijs tussen € 0 en € 550 per maand, uiteraard voor zeer rijke mensen; het gemiddelde schoolgeld bedraagt € 190 per maand. Dit schoolgeld is all-inclusive.</p>
<p>13. Bestaat er een formele regeling voor de betrokkenheid van de ouders bij de kleuterschool? Kunt u die kort beschrijven?</p>	<p>Ja. In elk kinderdagverblijf en kleuterschool is er een participatieraad (PR), bestaande uit vertegenwoordigers van ouders, personeel en gemeenschap. De PR is niet alleen een adviesraad voor politici en een manier om alle gezinnen erbij te betrekken, maar kan ook activiteiten voorstellen om het onderwijsaanbod van hun crèche of kleuterschool te verbeteren en, als een ouder over specifieke vaardigheden beschikt, kan hij/zij specifieke workshops binnen de school uitvoeren. De PR kan fondsenwervende activiteiten organiseren en opknopwerkzaamheden uitvoeren om meubilair en buitenspeelstructuren te verbeteren. Ten slotte kan de PR feesten, vieringen, opleidingen voor ouders, enz. organiseren.</p>



VOORSCHOOLSE OPVANG IN ESTLAND	
1. Wat is de algemene organisatie van het systeem (politiek niveau)?	Estland volgt een uitgebreid schoolsysteem dat erop gericht is alle leerlingen het beste onderwijs te bieden, ongeacht hun achtergrond. Ouders kunnen vrij kiezen naar welke voorschoolse instelling zij hun kind willen sturen, mits er plaatsen beschikbaar zijn. Zij kunnen ook het type instelling voor voorschoolse kinderopvang kiezen – particulier of gemeentelijk. Instellingen voor voorschoolse kinderopvang moeten een onderwijsvergunning hebben, die kan worden gecontroleerd op de website van het Estse onderwijsinformatiesysteem (EHIS). Als we het hebben over voorschools onderwijs dan heeft de gemeente de operationele verantwoordelijkheid voor de kleuterscholen. De voorschoolse opvang wordt beheerd door de gemeenten, maar er zijn ook particuliere initiatieven. Particuliere instellingen voor voorschoolse kinderopvang ontvangen steun van de gemeenten tegen het door de gemeente vastgestelde bedrag. Bij de inschrijving van kinderen in instellingen voor voorschoolse kinderopvang wordt voorrang gegeven aan kinderen die permanent in dezelfde gemeente wonen, gevolgd door kinderen van wie de ouders in het gebied errond werken. Kinderen uit andere regio's worden geaccepteerd als er plaatsen beschikbaar zijn. Inschrijvingen moeten zo vroeg mogelijk bij de instelling voor voorschoolse kinderopvang worden ingediend.
2. Wanneer kan een kind beginnen?	Het voorschoolse onderwijs in Estland wordt gegeven aan kinderen tussen 18 maanden en 7 jaar in speciaal daarvoor bestemde onderwijsinstellingen.
3. Wordt de aanwezigheid bepaald door de arbeidssituatie van de ouders? Hoe?	Nee
4. Hoeveel uur per dag zijn uw diensten gewoonlijk open? Hoeveel dagen per week? Wat is de jaarlijkse schoolkalender?	Onze werktijden zijn van maandag tot vrijdag van 7 tot 19 uur. Ouders hebben de mogelijkheid om hun kind elke dag te brengen, en de kinderen kunnen 12 uur blijven. De kinderopvang is alleen in het weekend en op nationale feestdagen en tijdens de zomervakantie gesloten. De duur van de zomervakantie hangt af van de kinderopvang. Het kan van 2 weken tot 1 maand zijn. Maar voor de vakantie moet het hoofd van de kinderopvang een vervangende opvang vinden voor de kinderen die in deze periode moeten opgevangen worden. De rest van het jaar is de kinderopvang open.
5. Wie zijn de betrokken professionals/practici en wat is hun opleiding? Is er een vorm van supervisie en/of pedagogische ondersteuning? Is er een verplichting tot bijscholing? In welke mate?	In onze voorschoolse opvang werken verschillende beroepscategorieën. Allereerst hebben we 26 leerkrachten (2 per groep) die universitair geschoold zijn, minstens 3 jaar studie (BA.) Zij zijn verantwoordelijk voor het volgen van het curriculum van de kinderopvang en voor de ontwikkeling van de algemene vaardigheden van de kinderen en hun algemene ontwikkeling op zeven gebieden van leren en onderwijzen. Dan hebben we derde leerkrachten (hulpleerkrachten) die hoger middelbaar onderwijs hebben genoten. Ook hebben we speciale opvoeders (muziek, lichamelijke ontwikkeling en beweging, kunst, zwemmen, logopedist; speciaal onderwijs) die de leerkrachten begeleiden in de begeleiding van de kinderen. Dan natuurlijk het administratieve gedeelte, kok, keukenhulp, schoonmaker, conciërges.
6. Wat zijn de belangrijkste didactische onderwerpen van uw Nationaal/Regionaal leerplan? Is het een uitgebreid leerplan of is het opgesplitst in kleuter- en peuteronderwijs?	Instellingen voor voorschoolse kinderopvang ondersteunen de ontwikkeling van de algemene vaardigheden van kinderen (persoonlijke, sociale, speel- en leervaardigheden) en hun algemene ontwikkeling op zeven gebieden van leren en onderwijzen: ik en de omgeving taalontwikkeling; Ests als tweede taal wiskunde; kunst; muziek; lichamelijke ontwikkeling en beweging. In de regel worden de leer- en onderwijsactiviteiten in het Ests uitgevoerd, maar de lokale overheid kan ook besluiten of de activiteiten in andere talen worden uitgevoerd. Kinderen met een andere thuistaal dan Ests leren vanaf drie jaar Ests als tweede taal. De organisatie van het leren en onderwijzen is gebaseerd op het nationale curriculum voor voorschoolse kinderopvang. Kinderen die het leerplan hebben voltooid, krijgen een schoolrijpheidskaart die de individuele ontwikkeling van het kind documenteert. De ouders overhandigen de kaart aan de school waar het kind zijn/haar formele onderwijs zal beginnen. Uit vergelijkende internationale studies blijkt dat Estse instellingen voor voorschoolse kinderopvang goede voorwaarden hebben geschapen voor kindgericht leren en onderwijzen in samenwerking met gezinnen. Estse instellingen voor voorschoolse kinderopvang leggen de nadruk op het bijbrengen van waarden, waaronder het ondersteunen van het welzijn en de veiligheid van kinderen, het voorkomen van pesten en het ontwikkelen van tolerantie, zorgzaamheid, eerlijkheid en moed bij kinderen.
7. Wat is het aanwezigheidspercentage van het ECEC-systeem in uw land? En in uw stad?	Volgens de vragenlijst die in 2019 in Estland werd afgenomen, bedroeg het aantal aanwezigheden 62%. Aangezien aanwezigheid (kleuterscholen, kinderopvang) niet verplicht is, kunnen we zeggen dat de resultaten vrij goed zijn. In 2021-2022 bezochten alleen in Tallinn meer dan 21232 kinderen de voorschoolse opvang.



<p>8. Heeft u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen met speciale behoeften?</p>	<p>In onze gemeente werken we heel goed samen met TÖNK (Tallinn Educational Counselling), Rajaleidja (landelijk netwerk dat gratis onderwijsadviesdiensten aanbiedt aan ouders, leerkrachten en andere opvoeders). Na de counseling worden zij naar een specialist geleid die hulp biedt. Het omvat subsidies en afhankelijk van de behoefte maken de pedagogen een IAK (individuele ontwikkelingskaart) en passen zij de leeromgeving van de groepen aan.)</p>
<p>9. Hebt u een specifiek programma ter bevordering van de integratie van kinderen uit verschillende culturen of uit gezinnen met onderwijsachterstand?</p>	<p>Sinds 2010 steunt het Estse ministerie van Onderwijs en Onderzoek een samenwerkingsverband tussen de Deense tak van "Save the Children" en de Estse Unie voor Kinderwelzijn, getiteld "Bully-Free Kindergarten". De meeste Estse instellingen voor voorschoolse kinderopvang hebben zich bij het initiatief aangesloten. Estse instellingen voor voorschoolse kinderopvang maken ook deel uit van een netwerk voor de verbetering van de gezondheid van kinderen. Onze kinderopvang heeft deelgenomen aan verschillende internationale programma's en daardoor een certificaat "Tolerante kinderopvang" ontvangen. We hebben deelgenomen aan verschillende Erasmus+ projecten en via LTTA nieuwe kennis en vaardigheden bij onze medewerkers gebracht, die deze met kinderen hebben geoefend. Naast "Vrij van pesten" hebben we ook deelgenomen aan Persona Dolls workshops. Dit zijn poppen met verschillende speciale behoeften/lichaamsvormen/huidskleur enz..</p>
<p>10. Wat is de participatiegraad van allochtone kinderen in het ECEC-systeem van uw stad? En in uw schooladministratie?</p>	<p>Er zijn geen gegevens te verkrijgen over het aantal allochtone gezinnen in de gemeente. In de meeste van onze voorschoolse instellingen zijn er kinderen met in het buitenland geboren ouders, maar de kinderen zelf kunnen in Estland geboren zijn. De gezinnen komen uit: Oekraïne, Nederland, Pakistan, Zweden, China, Finland, Rusland</p>
<p>11. Is er een voorbereidend jaar tussen de kleuterschool en de lagere school?</p>	<p>Nee, die is er niet. Kinderen beëindigen de opvang op 7-jarige leeftijd (als er geen schoolverlenging is) en gaan direct naar school.</p>
<p>12. Hoeveel kosten uw crèches en kleuterscholen?</p>	<p>Een opvangkmet zwembad- 97,15€ per kind/ 87,15€ zonder zwembad. Als een van de ouders in Tallinn woont, vergoedt de stad een deel van de kosten (afhankelijk van het gezinsinkomen). Als er meer dan 2 kinderen uit hetzelfde gezin tegelijk naar de opvang gaan, is het gratis Ook als een ouder een kind heeft met speciale behoeften (moet een specialist beslissen) is het gratis. Ouders die in Tallinn wonen hoeven het eten niet te betalen.</p>
<p>13. Bestaat er een formele regeling voor de betrokkenheid van de ouders bij de kleuterschool? Kunt u die kort beschrijven?</p>	<p>Wij zijn verplicht één oudervergadering per jaar te houden, waarin wij het onderwijs en de visie presenteren. Wij hebben een ouderraad die meningen en standpunten verzamelt en deze presenteert op een speciale ouderavond (1-2 keer per jaar). Ouders worden uitgenodigd voor een individueel gesprek over hun kind, minstens één keer per jaar/het kan vaker indien nodig.</p>

HOOFDSTUK 2

Kinderen zijn niet zonder verhalen. Relevantie van vertelactiviteiten binnen het socialisatieproces tijdens de voorschoolse jaren

"Verbeelding is belangrijker dan kennis. Kennis is beperkt, terwijl de verbeelding de hele wereld omarmt, vooruitgang stimuleert en evolutie tot stand brengt. Het is strikt genomen een reële factor in wetenschappelijk onderzoek."
(Albert Einstein)¹

"Sprookjes vertellen kinderen niet dat draken bestaan: kinderen weten al dat ze bestaan. Sprookjes vertellen kinderen dat draken verslagen kunnen worden."²
(GK Chesterton)

1. INLEIDING

In het dagelijkse leven van jonge kinderen maken verhalen – of ze nu verteld of gehoord worden – deel uit van activiteiten thuis en overal zijn ze welkom. Volwassenen en leerkrachten kunnen een verhaal vertellen als ze met kinderen bezig zijn, en het verhaal wordt vaak ter plekke bedacht.

Ouders kunnen bijvoorbeeld verhalen vertellen tijdens autoritten. Hun doel kan zijn om de kinderen kalm te houden of ze niet te vervelen, en vaak begint dit verhaal met iets terloops of maakt gewoon van de autorit een sprookje

"Er was eens een kind dat niet in het autostoeltje wilde zitten ..."



Ouders spelen ook een essentiële rol bij het opbouwen van geheugenvaardigheden. Door bijvoorbeeld de vragen van hun kinderen te beantwoorden, construeren ouders samen een gedeeld verhaal over de familiegeschiedenis, waarin iedereen zijn ruimte en rol heeft, waarbij de familiebanden tussen overgrootouders, grootouders, ooms en neven en nichten verschillende keren worden herhaald.

Iets soortgelijks gebeurt in kinderopvang en kleuterscholen wanneer verhalen die door de begeleider of leraar worden verteld, een educatieve keuze combineren met een organisatorische functie: er kan bijvoorbeeld 's ochtends, aan het begin van de activiteiten, een verhaal aan kinderen worden verteld om dit moment van overgang van huis naar school te begeleiden.

Dag na dag neemt het mondeling vertellen van verhalen de kenmerken aan van een routine, een moment dat kinderen kennen, anticiperen en waarop ze wachten, omdat deze routine de overgang van de ene fase naar de andere in de dag onderstreept. Kinderen nemen deel aan de vertelroutine en dragen bij met tekeningen, voorwerpen, woorden en zinnen, dit alles binnen een educatief kader georganiseerd door de volwassene. Tijdens de hierboven beschreven activiteiten proberen kinderen bijvoorbeeld vaak kleine variaties in het verhaal aan te brengen, tussenbeide te komen met vragen of grappen te maken met de namen van de personages. Daarom accepteert de begeleider of leraar de voorstellen van de kinderen en neemt deze op in het verhaal, waardoor de kenmerken van de interactie worden verrijkt. Op deze manier bouwen en delen leerkrachten en kinderen een interactiekader

dat bestaat uit drie elementen: een volwassene, een of enkele kinderen en een mondeling verhaal, dat in vele variaties verteld kan worden.

2. VERTEL ME EEN VERHAAL

Storytelling heeft een oude traditie; zijn wortels komen uit Griekse en Latijnse klassiekers. Alvorens te worden opgeschreven, werden verhalen toevertrouwd aan de mondelinge traditie en het collectieve geheugen van een gemeenschap; op deze manier beschouwden mensen deze verhalen als symbolische objecten.

Bovendien heeft elk land zijn eigen volksverhalen, die zijn verzameld in populaire tradities. De sprookjes van romanschrijvers zoals de gebroeders Grimm zijn nog steeds erg populair bij kinderen, ook dankzij beroemde verfilmingen (Disney-tekenfilms) en andere media.

In de afgelopen decennia hebben de grote productie van boeken voor kinderen en de toenemende evidentie over het belang en de voordelen van gezamenlijk lezen vanaf de eerste levensmaanden tussen volwassenen en kinderen projecten bevorderd die zijn gebaseerd op het verbeteren van het hardop vertellen van verhalen.

In elk land is er een grote productie van boeken voor kinderen van verschillende leeftijden; de inhoud van deze boeken behandelt vele aspecten van het leven van de kinderen, zoals tijd doorgebracht met familie, huisdieren, emoties, angsten en reizen.

Woordeloze boeken zijn afhankelijk van illustraties om betekenis over te brengen en zijn zeer functioneel in het weergeven van acties, emoties en denken, waardoor de kinderen zelfs alleen van boeken kunnen genieten.

¹ Einstein, A. (1931) On Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms. New York, Mineola: Dover Publication, p. 97.

² <https://neil-gaiman.tumblr.com/post/101407141743/every-version-of-that-chesterton-quotation-about>

³ Het vroege vertellen van verhalen heeft zijn belangrijkste internationale referentiepunt in het Born to Read-project (<https://born2read.org/>) waarvan het kerndoel is het kind kansen te bieden voor affectieve en cognitieve ontwikkeling: vanaf het eerste jaar biedt de volwassene het kind een kans van onschatbare waarde om verhalen te horen en eraan deel te nemen, om een gevoel van bescherming te voelen, genereerd door het kind dat een genoegen voelt om naast een volwassene te zijn die verhalen leest of vertelt. Het Born to read-project is geïnspireerd op studies en ervaringen uitgevoerd in het Boston Medical Center die tussen de jaren tachtig en negentig leidden tot de bevestiging in de Verenigde Staten van het oorspronkelijke initiatief Reach Out and Read, geboren in een meer strikt pediatrische context, en Born to read, gevolgd door andere soortgelijke in verschillende territoriale contexten, zoals bijvoorbeeld de Britse Bookstart geboren in 1992, de Catalaanse Nascuts for Llegir, geboren in 2003, de Duitse Zum lesen geboren in 2005 de "Buchstart" - "Né pour lire" - "Geboren om te lezen" geboren in Zwitserland in 2006, het project Rodeni za čitanje geboren in Kroatië in 2007 en "Nati per leggere" in Italië.



Verder kunnen kinderen genieten en leren van boeken die tekstballonnen toevoegen aan de personages, zoals de stripballon; onderzoekers melden dat zelfs als de meeste kinderen niet bekend zijn met deze vorm van communicatie, ze snel hun functie en symbolische aard leren.

Een stap vooruit, kinderen kunnen dat profiteren van boeken die ballonnen aan de personages toevoegen, zoals de stripbubbel; onderzoekers melden dat zelfs als de meeste kinderen niet bekend zijn met deze vorm van communicatie, ze snel hun functie en symbolische aard leren.

Dit soort boeken kan doelbewust worden gekozen om kinderen de relatie tussen ideeën en acties te laten zien, waarbij wordt voorgesteld om het standpunt van de personages in te nemen; op deze manier kunnen ze begrijpen hoe een mentale stemming een verhaal kan vormen.

Bovendien kunnen woordeloze boeken of boeken met tekstballonnen uitstekende bronnen zijn om acties en emotioneel bewustzijn daarover te verbinden. Keer op keer openen boeken de kinderen de deuren naar de wereld; "lezen", in brede zin, kan stap voor stap niet alleen een activiteit worden die gedeeld wordt met een volwassene, maar ook iets dat de kinderen zelf kunnen doen, door de boeken te kiezen die ze willen lezen, zelfs als ze nog niet in staat zijn om de woorden te lezen.

Dankzij socialisatie en de aanwezigheid van professionele volwassenen kunnen deze ontwikkelingsprocessen worden gestimuleerd in kinderopvang en kleuterscholen.

In deze context kunnen we goed nadenken over wat men zegt, namelijk dat verhalen vertellen een activiteit is die uit drie aspecten bestaat: verhaal, plot en taal. Gewoonlijk verwarren we 'verhaal' en 'plot' vaak alsof ze dezelfde betekenis hebben. Daarentegen, als 'plot' de verhalende structuur is (ex-post heropgebouwd of opgevat als een theoretische betekenisvolle kaart van alle mogelijke verbindingen), is 'verhaal' het proces waarlangs de personages bewegen, botsen op onvoorspelbare splitsingen, waar ze moeten kiezen welke richting te volgen. Een onverwachte gebeurtenis geeft het signaal dat er een splitsing is (kan ook een object zijn of een andere narratieve activiteit die de eerste doorkruist) die het scenario verandert en de vertelling naar nieuwe ervaringen brengt: we noemen deze gebeurtenis "een trigger" (zie hoofdstuk 3, § 3.2.2). Ten slotte maakt "taal" het mogelijk om veel verschillende (emotionele, cognitieve) nuances aan dezelfde verhalen te geven, waardoor ze eindeloos worden vermenigvuldigd.

3. STORYTELLING EN SOCIO-COGNITIEVE CONSTRUCTIE VAN DE REALITEIT (VYGOTSKY EN BRUNER)

Volgens deze algemene ideeën wil ons **NARRATE project** (het implementeren van de Narratieve benadering in voorzieningen voor jonge kinderen) een methodologisch kader bieden voor de ondersteuning van de cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen, sociale vaardigheden en het opnemen van verantwoordelijkheid in de gemeenschap (zie: de acht burgerschapsvaardigheden), door de narratieve houding van kinderen op elk moment van het dagelijkse leven in kinderopvang en kleuterschool te verbeteren en ook de context aan te passen, om dit doel gemakkelijk te bereiken.

Het Narrate Project gaat uit van het algemene idee dat het essentieel is om de spontane vertellingen van kinderen zoveel mogelijk aan te moedigen in kinderopvang en kleuterschool, wat wordt beschouwd als een van de uitgangspunten om cognitieve en relationele vaardigheden op te bouwen en stabiele geletterdheid te bevorderen. De wetenschappelijke achtergrond heeft een aantal relevante pijlers in de sociaal-cognitieve benadering van de ontwikkeling van kinderen, waarbij de kenmerken van de context geschikt moeten zijn om ideeën en acties deelbaar en begrijpelijk te maken. Deze visie komt heel dicht in de buurt van de reflecties over hoe het proces van "realiteitsconstructie" verloopt: zoals de Russische psycholoog Lev Vygotsky zei, taal en symbolische systemen - die sociale hulpmiddelen zijn - dragen onze gedachten en individuele realiteitsrepresentatie (Vygotsky, 1998; Vasileva, Balyasnikova, 2019).

Aangezien mentale functies gebaseerd zijn op socialisatie, leidt dit onvermijdelijk tot een nadruk op het belang van de sociale omgeving en de ontwikkeling van de interacties. Sociale interactie wordt gezien als een cruciaal onderdeel van de processen van ontwikkeling en leren. Vygotsky vat leren op als iets dat plaatsvindt in de virtuele ruimte van het vermogen van een potentieel nog niet effectief opererend kind, bekend als de "Zone van naaste ontwikkeling". Mits adequaat gestructureerd, vormen sociale interacties - niet alleen tussen volwassenen en kinderen maar ook tussen leeftijdsgenoten - de 'motor' om de Zone van naaste ontwikkeling in werking te laten treden.

De sociale context, beschouwd als elk aspect van de omgeving dat direct of indirect door cultuur wordt beïnvloed, staat centraal in de cognitieve ontwikkeling van het kind en is cruciaal voor het aanleren van mentale processen. Vóór Vygotsky beschouwde de westerse traditie, in de voetsporen van de Piagetiaanse theorie, cognitieve activiteit als een reeks interne mentale processen die alleen toegankelijk zijn voor het enkele individu; met de verspreiding van Vygotsky's perspectief beginnen we cognitieve te beschouwen als een gedeeld mentaal proces en de rol van de sociale context bij het verwerven van cognitieve hulpmiddelen.

Het door Vygotsky geformuleerde perspectief is gebaseerd op de volgende stelling:

"Leren en ontwikkelen zijn van elkaar afhankelijke processen vanaf de eerste levensdag van het kind".

Sterker nog, volgens hem begint het leren veel eerder dan de leerplichtige leeftijd. Vanaf de geboorte ontmoeten kinderen objecten en volwassenen, die zich in hun omgeving bevinden. Interactie met hen betekent een leerbron voor het kind hebben, wat Vygotsky definieert als spontaan leren.

Volgens Vygotsky omvat deze sociale context verschillende soorten interactie, tussen kinderen en volwassenen, maar zelfs tussen kinderen; meestal worden deze interacties gemedieerd door een of meer objecten of tools.

De inspirerende studies van de verschillende nationale initiatieven documenteren hoe het vroegste luisteren naar hardop lezen, gericht tot kinderen van zelfs een paar maanden oud, zelfs voordat ze spraak hebben verworven, in staat is om het begrip van geschreven taal te verbeteren, een gebied van taalvaardigheid waarin tekorten ophopen die een negatief effect kunnen hebben op academisch succes, vooral in gezinnen die worden getroffen door kansarme omstandigheden of sociale ontberingen. De educatieve methode van hardop lezen is in staat gebleken een "beschermend" effect uit te oefenen, juist tegen kinderen uit sociale gebieden en gezinnen die worden getroffen door factoren van nood, waarbij bescherming niet beperkt moet blijven tot de risicofactoren die worden gevormd door ziekte en geweld, maar, in bredere zin ook aan de onmogelijke ontbering van "adequate kansen voor affectieve en cognitieve ontwikkeling". De emotionele component die aanwezig is in deze ervaringen is in staat gebleken om op latere leeftijd positieve effecten teweeg te brengen, vanaf de vroegste kleuterschool tot aan de ontwikkelingsleeftijd, en zelfs daarna, waardoor de geschiktheid en vertrouwdheid in de loop van de tijd worden geconsolideerd van lezen, luisteren, aandacht en concentratie.

⁴ <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>



Sociale activiteiten kunnen de cognitieve ontwikkeling bevorderen als de groep bestaat uit leden die al en anderen niet over dezelfde capaciteiten en vaardigheden beschikken. Een gedeelde activiteit stelt minder vaardige kinderen in staat verder te gaan dan de vaardigheden die ze al hebben om nieuwe competenties te verwerven die ze binnenkort autonoom kunnen gebruiken (Rogoff, 1999).



In dit perspectief kunnen objecten zoals verhalen en boeken de functie aannemen van sociale hulpmiddelen wanneer ze gedeelde activiteiten worden (samen luisteren en lezen). Een andere relevante academische bijdrage op dit gebied kwam van de studies van een andere geleerde, Jerome Bruner.

Voor Bruner vindt het ontwikkelings- en leerproces plaats via de mentale media die kinderen gebruiken om hun ervaringen weer te geven. Het kind bouwt een representatie van zijn/haar ervaringen op door middel van functionele, iconische of symbolische sleutels. Elk van deze drie representatiesleutels "drukt een krachtige indruk op het mentale leven van mensen op verschillende leeftijden, en hun wisselwerking blijft een van de belangrijkste kenmerken van het volwassen mentale leven" (Bruner, 1966, p. 1).

De kern van de theorie van Bruner is het begrip cultuur. In een educatieve context vertegenwoordigt cultuur alle inhoud die aan het kind moet worden overgedragen; op dezelfde manier probeert elke context waarin het kind een actieve deelnemer is, specifieke culturele inhoud te delen. Bruner benadrukt het belang van sociale interactie als specifieke ondersteuning bij het leren van talen. Dit leren wordt vergemakkelijkt door het dagelijks delen van specifieke acties en gerelateerde communicatieroutines (formats). Op deze manier ontwikkelen kinderen taalvaardigheden door samen met een volwassene actief te zijn in gedeelde en routinematige activiteiten. Maar de inhoud van deze taaluitwisseling wordt strikt bepaald door de cultuur van die specifieke context, waar specifieke vertellingen en verhalen een centrale rol spelen, als een geïntegreerd onderdeel van de cultuur zelf.

Bruner schreef dat 'cultuur' de 'gereedschapskist' is om betekenis te geven aan de werkelijkheid en om erover te communiceren; als zodanig oriënteert het onze natuurlijke gave om te handelen, waar te nemen, te begrijpen en te denken. (1966, blz. 126).

Bruner (1990) stelt in zijn studies over narrativiteit voor om ze in het kader van de culturele psychologie te plaatsen.



Hij suggereert het bestaan van twee fundamentele manieren **VAN DENKEN**: 1) paradigmatisch of logisch-wetenschappelijk denken; 2) verhalend denken. De eerste modus is de klassieke, gebruikt in studies van menselijke cognitie. De verhalende modus is gebaseerd op algemene kennis en verhalen; het is geïnteresseerd in episodes van menselijk handelen. Het ontwikkelt praktische en gecontextualiseerde kennis; het heeft een tijdelijke structuur en ondersteunt de keuzevrijheid van de kinderen (vermogen om positief in te spelen op hun omgeving en deze te veranderen).

Uitgaande van het standpunt van Bruner kunnen we aannemen dat cultuur, vertelling en keuzevrijheid een andere reeks elementen vertegenwoordigen die het ontwikkelingsproces kunnen helpen.

Om deze veronderstelling beter te begrijpen, kunnen we verwijzen naar de bijdrage van William Corsaro op het gebied van de kindersociologie.

In deze benadering worden kinderen gezien als creatieve en actieve sociale actoren die in staat zijn om autonoom hun eigen cultuur en socialisatie te creëren.

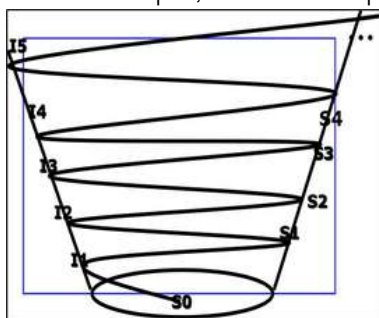
Socialisatie is niet alleen een proces van aanpassing en internalisering, maar ook van toe-eigening, interpretatie en reproductie van de sociale werkelijkheid. Om deze perspectieven bij elkaar te houden, stelt Corsaro (1985; 1994) het concept van "interpretatieve reproductie" voor.

Het adjectief "interpretatief" benadrukt de creatieve en innovatieve aspecten van de maatschappelijke participatie van kinderen; het zelfstandig naamwoord "reproductie" onderstreept dat kinderen niet alleen de samenleving en cultuur internaliseren, maar actief bijdragen aan hun productie en transformatie.

Dit proces heeft geen individueel karakter, maar wordt gedeeld met familieleden en leeftijdsgenoten in educatieve contexten. De vorm die door deze interacties wordt gebruikt, is de verhalende; dat wil zeggen, vanaf jonge leeftijd herinterpreteren kinderen de gebeurtenissen waarbij ze betrokken zijn door verhalen te bouwen waarin ze positieve en negatieve familie-ervaringen overdragen, de relatie tussen de verschillende rollen die volwassenen aannemen, micro- en macro culturele elementen.

Deze verhalen zijn ook een manier om keuzevrijheid uit te oefenen, d.w.z. het vermogen om te handelen binnen een sociaal-culturele context die de betekenis bepaalt van de verschillende situaties en gebeurtenissen die zich in de loop van het dagelijks leven voordoen.

De benaderingen van Vygotsky en Bruner hebben een belangrijk kenmerk gemeen: ze zien ontwikkeling en leren niet als een lineair pad, maar als een spiraalvormig proces van terugkerende ontwikkeling.



Dynamisch of spiraalvormig ontwikkelingsproces
 S0: startpunt (geboorte)
 I: individuele fase
 S: sociale fase



Het 'socio-constructivistische perspectief' stelt dat ontwikkeling plaatsvindt door middel van interacties, die samenwerking en conflicten vereisen; ze stellen ons in staat om nieuwe situaties het hoofd te bieden, problemen op te lossen en overeenkomsten te vinden die tijdens de ontwikkeling steeds complexer en adaptiever worden.

Deze ontwikkelingsprocessen geven kinderen voortdurend nieuwe vaardigheden; deze stellen kinderen in staat om deel te nemen aan sociale interacties met volwassenen en kinderen, waarbij ze steeds hogere en meer uitgebreide vaardigheden gebruiken. Dit is de betekenis van het vorige beeld van de spiraalvormige ontwikkelingsprocessen.

Vanuit een Vygotskyaans perspectief eigent elk kind zich vaak nieuw leren toe door manieren waarop het kan worden gedeeld als collectieve verhalen van gebeurtenissen die regels vereisen. De spontane toneelstukken van kleuters zijn voorbeelden van hoe toneelstukken en hun regels met elkaar verweven zijn.

Volgens Bruner zijn verhalen niet alleen de inhoud van een narratief, maar worden ze, van het **collectieve** naar het **individuele** niveau, onderdeel van de ervaringen waarmee ieder van ons zichzelf vertegenwoordigt. De verhalen die kinderen spontaan construeren, uitgaande van een object of een gebeurtenis, zetten hen aan tot het construeren van een nieuwe, andere, creatieve, alternatieve betekenis, bijvoorbeeld voor die van een volwassene, zowel ouder als begeleider of leraar. Maar deze persoonlijke verwerking wordt onderdeel van de meer omvattende socialisatieprocessen, die elk kind stap voor stap de overgang naar de volwassen wereld bieden.

4. DE NARRATIEVE BENADERING TOEPASSEN: VOLWASSENEN, KINDEREN EN EDUCATIEVE CONTEXTEN

Alvorens dit onderwerp te benaderen, is het noodzakelijk om te verduidelijken dat er in elke onderwijscontext twee verschillende en asymmetrische standpunten zijn tussen **volwassenen** (ouders of leraren) en **kinderen**; deze asymmetrie is zowel gebaseerd op verschillen in institutionele en sociale rollen als op emotionele en taalkundige verschillende ontwikkelingsstadia.



Vanuit het oogpunt van de sociaal-constructivistische benadering kan deze asymmetrische interactie, die verre van een probleem is, erg nuttig worden als ze wordt gemoduleerd en gemedieerd door de kenmerken van de context, waarin sociale interacties zijn ingebed.

Rond de leeftijd van 3 of 4 jaar beginnen kinderen veel interesse te krijgen in het bouwen van verhalen met behulp van een specifiek taalformaat. Volwassenen gebruiken vertelvaardigheden voor verschillende doelen, namelijk: voor de ontwikkeling van mondelinge taal en conceptuele ontwikkeling; als een brug naar geletterdheid; als voorspeller van schoolsucces. Kinderen kansen en aanmoediging bieden om taal op meerdere manieren te gebruiken, lijkt een effectieve manier om de versmelting van taal en denken te ondersteunen.

In dit eerste deel benaderen we de standpunten van de volwassene. In het tweede deel komen de standpunten van kinderen aan de orde. In het derde deel besteden we aandacht aan de educatieve contexten.

4.1. HET STANDPUNT VAN DE VOLWASSENE

De spontane verhalen van volwassenen worden gekenmerkt door de keuze naar welke gebeurtenissen ze verwijzen en in welke volgorde ze met elkaar verbonden worden. Het is dus een representatie of persoonlijke herschikking van het verhaal in plaats van het verhaal zelf. Hier is het belangrijk om het verschil tussen verhaal en narratief te onthouden, en de gemakkelijkste manier om dat te doen is door de volgorde van gebeurtenissen te herschikken: een nieuwe volgorde van gebeurtenissen betekent dat je een nieuw verhaal van hetzelfde verhaal hebt. Met andere woorden, uitgaande van één verhaal kan de verteller meerdere verhalen bedenken. Het narratief verandert een verhaal in informatie over wie het vertelt, dat wil zeggen in kennis voor wie het verhaal leest of beluistert. Elke gebeurtenis in het verhaal wordt een eenheid van kennis die het publiek nodig heeft.

Een verhaal is een paradox omdat het probeert de waarheid over te brengen door het te verbergen. Een verteller rangschikt de kennisitems zo dat ze geleidelijk worden onthuld, wat in eerste instantie inhoudt dat er delen van de werkelijkheid worden verdoezeld achter wat wordt verteld. Een dergelijke opzettelijke actie van de auteur creëert een gevoel van mysterie of spanning en creëert een verlangen bij het publiek om te ontdekken wat er in het verhaal gebeurt en waarom. In die zin is een verhaal in feite het tegenovergestelde van een rapport. Een rapport bevat bijvoorbeeld informatie die het publiek onmiddellijk moet begrijpen terwijl het wordt verteld. Een neutrale, nuchtere presentatie houdt waarschijnlijk een chronologie van gebeurtenissen bij. Het legt stap voor stap de stand van zaken uit en streeft in elke fase naar maximale duidelijkheid. Het probeert de waarheid over te brengen door het simpelweg te vertellen. Aan de andere kant is het punt van een verhaal dat de luisteraar de specifieke realiteit van het verhaal waarneemt waarop de verteller wil wijzen. Daarom is de verhalende capaciteit van wie vertelt verantwoordelijk voor hoe de toehoorder het verhaal waarneemt.

Een verhaal bestaat uit **gebeurtenissen** die een verteller vertelt. Evenementen bestaan uit **acties** die worden uitgevoerd door **personages** karakters zijn gemotiveerd, ze hebben redenen voor hetgeen ze doen; ze zijn betrokken bij conflicten; hetzelfde verhaal kan op verschillende manieren worden verteld, namelijk verschillende narratieven hebben.

Merk op dat we het hebben over narratief in dramaturgische zin, niet in sociale zin. Net als 'storytelling' is het woord 'narratief' een beetje een slogan geworden. We hebben het over het gebruik van de term in de eerste plaats voor verhalenvertellers die romans, films en toneelstukken maken. Dergelijke werken zijn meestal gesloten verhalen met een begin, een midden en een einde. Een verhaal voor volwassenen kan de gebeurtenissen in het verhaal al dan niet in lineaire, chronologische volgorde weergeven. Maar het verhaal blijft het verhaal – ook al wordt het achterstevoren verteld. En dat is de gemakkelijke manier om het verschil tussen verhaal en narratief te onthouden:





als je de volgorde van gebeurtenissen verandert, verander je het verhaal – de manier waarop je het verhaal vertelt – en misschien ook het uitgangspunt, maar je verandert het verhaal zelf niet. Gebeurtenissen in een verhaal zijn in feite stukjes kennis die de auteur wil sturen – in een bepaalde volgorde, het verhaal – naar de toehoorder, d.w.z. de lezer of het publiek. Het verhaal wordt verteld wanneer alle relevante kennis is gepresenteerd en wanneer alle stukjes informatie die nodig zijn om het verhaal als een coherent geheel te laten aanvoelen, zijn overgebracht. Een auteur kan ervoor kiezen om een verhaal met meer of minder omvang en detail te vertellen; deze keuzes – de manier waarop de informatie wordt gepresenteerd – kunnen verschillende verhalen maken van in wezen hetzelfde verhaal.

In een verhaal heeft in principe elke gebeurtenis de neiging om personages te betrekken. Als een boom in het bos omvalt, is de vraag voor een auteur niet zozeer of hij geluid maakt, maar of hij op iemands hoofd valt – of op een andere manier iemand treft. Een natuurramp kan een opwindend idee zijn voor een verhaalgebeurtenis, maar als je er echt bij betrokken bent, is het niet opwindend. Het wordt pas spannend als je de personages zo'n gebeurtenis laat beleven.

? ? ? **Waarom moeten we rekening houden met het standpunt van de volwassene over narratief, verhalen en story telling?**

Volwassenen, ouders in het gezin en begeleiders en leerkrachten in voorzieningen voor jonge kinderen vertellen meestal enkele verhalen aan de kinderen, maar ze verwijzen naar hun volwassen, taalkundige en verhalende competenties die tijdens het ontwikkelingsproces en binnen de gevolgde opleidingen zijn opgebouwd.

Volwassenen gebruiken een volwassen grammatica van vertelactiviteit; ze ontvangen en accepteren de interventies van de kinderen, hun verzoeken om enkele details, uitweidingen en uitvindingen te verduidelijken, maar ze blijven trouw aan de plot van het verhaal. Laten we aannemen dat volwassenen niet worden geholpen om na te denken over het potentieel van het hardop delen van verhalen met kinderen: in dat geval blijft deze activiteit slechts een educatief en didactisch hulpmiddel, terwijl het ook een cognitieve ontwikkelingsoefening kan zijn, omdat het kinderen in staat kan stellen hun vaardigheden van “agency”.

4.2. HET STANDPUNT VAN DE KINDEREN

Het raamwerk van een verhaal is de eenvoudige actiereeks, die handelt over de intenties en doelen van de acteurs, en er is uitputtend bewijs van de betrokkenheid van kinderen bij dergelijke sequenties in het dagelijks leven. Baby's en peuters zijn experts in het aanleren van dagelijkse routines en in het aandacht besteden aan de intenties en doelen van zichzelf en anderen. De narratieve benadering duikt ook al vroeg op in primitieve vormen, wanneer peuters en volwassenen fantasierollen op zich nemen (bijvoorbeeld 'miauw, ik ben een kat') en actiespellen spelen ('rrr gaat de trein over de rails'). In de loop van de voorschoolse jaren worden dergelijke toneelstukken uitgebreider en ingekaderd in complexere taal.

Jonge kinderen worden ook verhalenbouwers en vertellers, met of zonder specifieke objecten en suggesties van volwassenen.

Onderzoek naar narratief in actie (zoals in toneelstukken) zou kunnen suggereren dat narratief een natuurlijke 'ingebouwde' manier van menselijk denken is (Bruner, 1986). Toch zit er veel meer in het verhaal dan een actiescène; zoals Bruner voorstelde, bestaat het verhaal uit een "landschap van actie en een landschap van bewustzijn". een verhaal gaat over "wanneer", "waarom" en "hoe". Bij het vertellen van verhalen zijn zeer jonge kinderen zich nauwelijks bewust van het landschap van bewustzijn, wanneer kinderen van 3 of 4 jaar echte of denkbeeldige verhalen vertellen,



rapporteren ze meestal alleen de actie (wanneer en hoe), en laten ze elke vermelding van mentale toestanden of emoties achterwege (waarom). Zelfs wanneer het kind verslag uitbrengt over haar eigen ervaringen met een eerdere gebeurtenis, is het verslag vaak gericht op activiteit, zonder uitdrukking te geven aan motivaties, attitudes, emoties of evaluaties.

Verhalen met fantasie en in vreemde omgevingen, **zoals klassieke sprookjes**, presenteren vaak raadselachtige acties waarbij de luisteraar moet redeneren over motivaties, emoties en zelfs mysterie en magie. Deze meer complexe verhalen vereisen dat de mentale motivaties, gedachten, doelen en verlangens van meer dan één personage in gedachten worden gehouden, en ze kunnen redenering door derden vereisen over verborgen overtuigingen en verlangens die niet duidelijk worden gemaakt in de tekst van het verhaal.



De fabels van Aesopus zijn hier voorbeelden van. Dergelijke verhalen bieden volwassenen veel mogelijkheden om mentale concepten te illustreren. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar hoe kinderen verhalen construeren, is er veel minder onderzoek naar hoe de interactie tussen de begeleider of leraar en de door kinderen geproduceerde verhalen is gestructureerd, wat in essentie de kern van dit project is.

De neiging van volwassenen om min of meer willekeurig te beslissen wat een goed verhaal is voor kinderen (zoals Bijbelverhalen) en wat te eng is (zoals 'Hans en Grietje') maakt dit scenario nog ingewikkelder.

Eén ding dat over kinderverhalen heel duidelijk is, is dat beheersing van het gesproken woord essentieel is voor de verhalende ervaring van het kind, vooral wanneer het verhaal zich afspeelt in een sociale context.

Taal leren en sociale interactie zijn nauw met elkaar verbonden activiteiten: hoe complexer de taal waarmee kinderen worden geconfronteerd, hoe gemakkelijker ze een verhaal zullen begrijpen. En hoe meer kinderen moeten oefenen om naar verhalen te luisteren, hoe beter hun begrip van complexe taal zal zijn. Niet de taalvorm is cruciaal voor de ontwikkeling, maar het taalgebruik of de taalfunctie. Taalgebruik is essentieel voor sociale, cognitieve, emotionele en persoonlijke groei. Onderzoek naar psychologische ontwikkeling geeft aan dat de uitbreiding van mentale vaardigheden en bewustzijn door taalgebruik van cruciaal belang is.



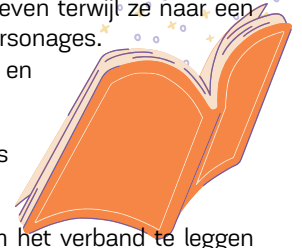
Door herinneringen aan ervaringen met anderen te delen en naar verhalen te luisteren, bereikt het kind uiteindelijk een niveau van verhalend bewustzijn dat tijdelijkheid omvat, dat wil zeggen een besef van de specificiteit van verleden en toekomst, evenals een erkenning van de motivaties van karakters om bezig zijn met acties. Verhalend bewustzijn, voorbereid door reflectieve vaardigheid, is om verschillende redenen essentieel: het vermogen om na te denken over wat er is gezegd; de voorbereiding op het meer volwassen niveau van cultureel bewustzijn.



De taal van kinderen weerspiegelt hun groeiende begrip van hun mentale toestand en die van anderen. Tegen de leeftijd van drie beginnen kinderen vaker over overtuigingen en kennis te praten. Op vierjarige leeftijd beginnen kinderen onderscheid te maken tussen 'denken' en 'weten', d.w.z. om inzicht te krijgen in mentale toestanden, en dat gedeelde leeservaringen thuis kunnen dienen om het begrip van de geest van kinderen te bevorderen. De rol van ouders die thuis sprookjes vertellen en het gebruik van woorden die mentale toestanden aangeven terwijl ze naar een prentenboek kijken, verhogen het succes van het begrip van kinderen voor de intenties van personages.

Veel boeken voor kinderen van drie tot zes jaar bevatten verwijzingen naar de mentale toestand, en verhalenboeken zijn vaak sterk afhankelijk van illustraties om betekenis over te brengen. Toch maken niet alle kinderillustraties emotionele toestanden even relevant. Bemiddeling door volwassenen is daarom essentieel om kinderen te helpen de mentale toestanden van personages te begrijpen en te integreren in de plot. Deze bemiddeling maakt het mogelijk om betekenis te construeren uit de leeservaring van het boek. Bemiddeling is ook essentieel om kinderen te helpen verhalen te begrijpen. Samengevat, de bemiddeling van volwassenen helpt kinderen om het verband te leggen tussen de gedachten, overtuigingen, verlangens en intenties van personages (het landschap van bewustzijn) en hun gedragingen (het landschap van actie).

Met andere woorden, al deze resultaten benadrukken het belang van bemiddeling door volwassenen bij het introduceren, bewaken en ondersteunen van het begrip en gebruik van metacognitieve taal door kinderen, beginnend met het delen van verhalen, wat een uitstekend medium biedt waarin deze bemiddeling kan plaatsvinden.



4.3. DE CONTEXT

De voorschoolse jaren vereisen dat kinderen bekwaam worden in het omgaan met dagelijkse overgangen, van huis naar school gaan en weer terug. Dit zijn de jaren waarin alle vaardigheden van kinderen die de loop van hun ontwikkeling ondersteunen, in de sociale wereld worden opgebouwd.

Laten we bijvoorbeeld eens kijken naar de ontwikkeling van executieve functies; specifiek gerelateerd aan het thema vertelling en de constructie van verhalen, is een belangrijk element het "werkgeheugen" en het vermogen om gefocust te blijven.

Veel soorten onderzoek hebben aangetoond hoe de context waarin interacties tussen volwassenen en kinderen plaatsvinden, de verwerving van fundamentele vaardigheden voor het ontwikkelen van kennis van anderen kan bevorderen met behulp van de eigen sociale en cognitieve hulpmiddelen. De kwantiteit, kwaliteit en frequentie van interacties tussen ouders en kinderen worden beïnvloed door de gezinscultuur die elk kind een unieke groei-ervaring biedt.

Het geval van educatieve contexten (zoals voorzieningen voor jonge kinderen) is anders omdat ze gebaseerd zijn op een gemeenschapscultuur waaruit grotendeels vergelijkbare en vergelijkbare regels, programma's en didactische indicaties voortkomen. Deze culturele generalisatie wordt sterk vergemakkelijkt door het delen van verhalen, zoals hierboven vermeld, maar ook door het ter beschikking stellen van ruimtes en tools die specifiek zijn ontworpen om vrij spel en spontane verhalen te vergemakkelijken (zie hieronder hoofdstuk 3, §§ 4.1.2. en 4.1.3).



Het beheer van tijd en ruimte wordt zo een uitgangspunt om je voor te stellen dat het vertellen van verhalen, in al zijn vormen, routines kan worden tussen volwassenen en kinderen en tussen kinderen.

We moeten ons een context voorstellen waarin bijvoorbeeld regels niet louter gedragsvoorschriften zijn, maar het resultaat van het gedeelde verhaal van collectieve en individuele behoeften: een verhaal van socialisatie van de betekenis die een regel kan aannemen als drager van welzijn voor de gemeenschap.

In de volgende paragraaf gaan we dieper in op deze reflectie op de relatie tussen storytelling en socialisatie.



5.

NARRATIEF IN HET DAGELIJKS LEVEN



Het sociale begrip van kinderen begint altijd in het dagelijks leven als concrete activiteiten in bepaalde contexten waarin het kind een hoofdrolspeler, een tussenpersoon, een slachtoffer of een medeplachtige is. Zodra kinderen de basisideeën van taalgebruik hebben begrepen, richt hun belangrijkste taalkundige interesse zich op menselijk handelen en interactie, en de resultaten daarvan. De relaties tussen tussenpersoon/actie, actie/object, tussenpersoon/object, actie/plaats en eigenaar/diegene die voorwerp is vormen het belangrijkste deel van de semantische relaties die verschijnen in de eerste fase van taalontwikkeling. Deze vormen komen niet alleen voor in verhalen, maar ook in verzoeken, in het uitwisselen van voorwerpen en in het geven en becommentariëren van de handeling van anderen.

Bovendien is het kind vroegrijp en diep gevoelig voor "iemand's doelen" en hun verwezenlijking. Mensen en hun acties domineren de interesse en aandacht van het kind. Kinderen wijzen snel op ongewone gebeurtenissen en negeren de al bekende gebeurtenissen om de aandacht te vestigen en informatie te krijgen.

Het is niet verwonderlijk dat ze hun taalkundige inspanningen veel eerder zullen wijden aan wat ongebruikelijk is in hun wereld wanneer ze de taal beginnen te leren. Ze fleuren niet alleen op in de aanwezigheid van nieuwigheid, maar ze gebaren, vocaliseren en praten uiteindelijk ook over wat ongebruikelijk is. Bovendien zijn kinderen gevoelig voor het construeren en behouden van de grammaticale basisstructuur, d.w.z. het terugkerende onderwerp-werkwoord als basis van taalkundige structuren: "iemand doet iets", een typische structuur van indicatieve zinnen.

Ten slotte wordt het perspectief van kinderen vooral beïnvloed door affectieve en emotionele drijfveren.

Deze grammaticale/lexicale/prosodische kenmerken bieden het kind een grote en vroege set narratieve hulpmiddelen die kinderen ertoe aanzetten om ervaringen narratief te organiseren, waarbij ervoor wordt gezorgd dat deze kenmerken prioriteit krijgen bij taalverwervingsstrategieën.

We moeten opmerken dat kinderen consequent verhalen produceren en begrijpen en erdoor worden getroost en gealarmeerd lang voordat ze abstracte (Piagetiaanse) logische proposities kunnen hanteren die in taalkundige vorm kunnen worden vertaald. Aan de andere kant weten we ook dat logische stellingen voor het kind gemakkelijker te begrijpen zijn wanneer ze in een doorlopend verhaal worden verwerkt.



5 Het vertegenwoordigt het vermogen van een persoon om na te denken over zijn eigen cognitieve processen en zich hiervan bewust te zijn.

6 Uitvoerende functies verwijzen naar de cognitieve capaciteiten die betrokken zijn bij het initiëren, plannen, organiseren en reguleren van gedrag

7 Werkgeheugen kan worden gedefinieerd als een tijdelijk opslagsysteem, dat een beperkte hoeveelheid informatie in een beperkte tijd bijhoudt, zodat deze direct kan worden gebruikt.



De delen van een verhaal zijn geen simpele onafhankelijke plekken, maar verbergen in zichzelf de bewerkingen die erop kunnen worden uitgevoerd. Daarom lijkt het plausibel om verhalen te beschouwen als de eerste pogingen tot een logische interpretatie van de werkelijkheid, voordat het kind de mentale vaardigheden heeft om ze te beheren met die logische berekeningen die zich later ontwikkelen naar volwassenheid.

Deze vormen van verhalen zijn meestal te vinden in de spraak van baby's op driejarige leeftijd. Het gaat om een eenvoudige oriëntatie, een lineaire weergave met een triggergebeurtenis, een oplossing en soms een nasleep. De meeste gaan over de handelingen van het kind in het dagelijks leven, wat illustreert hoe het sociale begrip van kinderen begint als concrete activiteiten in bepaalde contexten waarin het kind een hoofdrolspeler is – een tussenpersoon, een slachtoffer, een medeplichtige. Het kind leert een rol te spelen in het dagelijkse 'drama' of 'scenario' van het gezin voordat er iets verteld, gerechtvaardigd of verontschuldigd moet worden.

Wat is toegestaan en wat niet, wat leidt tot bepaalde resultaten – dit alles wordt eerst in de praktijk geleerd.

Volgens Dunn (1988) begint het sociale begrip van kinderen altijd in het dagelijks leven als concrete activiteiten in bepaalde contexten waarin het kind een hoofdrolspeler, een tussenpersoon, een slachtoffer of een medeplichtige is. De omzetting van deze kennis in taal gebeurt pas later, maar het kind is taalgevoelig.

Samenvattend komt het begrijpen van het alledaagse 'familiedrama' op de eerste plaats in de vorm van concrete activiteiten. Het kind beheerst al vroeg de linguïstische vormen om te verwijzen naar acties en hun gevolgen wanneer ze zich voordoen. Hij leert vroeg of laat dat wat je doet drastisch wordt beïnvloed door hoe je vertelt wat je doet, gaat doen of hebt gedaan.

De eerste interacties tussen ouders en kinderen worden gereguleerd door verschillende reeksen acties te herhalen waarop het kind reageert om de activiteit te laten doorgaan. Gewoonlijk vinden de eerste communicatieve uitwisselingen tussen moeder en pasgeborene plaats ver boven de taalkundige capaciteiten van het kind.

De eerste interacties tussen ouders en kinderen worden gereguleerd door verschillende reeksen acties te herhalen waarop het kind reageert om de activiteit te laten doorgaan.

Gewoonlijk vinden de eerste communicatieve uitwisselingen tussen moeder en pasgeborene plaats ver boven de taalkundige capaciteiten van het kind.

Ze nemen echter de connotatie aan van een echte opzettelijke dialoog (tenminste van de kant van de volwassene) in de mate dat de volwassene bijvoorbeeld een reeks begint en wacht op een gebaar of een vocale reactie van het kind (dat wil zeggen, toelaten kinderen hun eigen 'beurt' te nemen). Uitgaande van het spontane gedrag van het kind, nemen de ouders het initiatief en produceren ze stabiele microsequenties van gebeurtenissen, herhaalbaar in de tijd, en geleidelijk toegeëigend door het kind. Deze spatio-temporele sequenties worden "frames" genoemd: ze hebben betrekking op verschillende momenten van het dagelijks leven: wanneer de volwassene de acties van het kind voltooit (instrumentaal frame), geeft hij directe indicaties van het gedrag van het kind (feedbackframe), biedt hij een gedragsmodel om te imiteren (frame naar model); of wanneer communicatieve uitwisselingen plaatsvinden tussen de partners (spraakframe) of eerdere activiteiten worden herinnerd (geheugenframe). Met andere woorden, de volwassene biedt opzettelijk wat Bruner omschrijft als een stelling: een actie om de activiteit van het kind te ondersteunen, waardoor hij stap voor stap de betekenissen kan delen die kenmerkend zijn voor de wereld van volwassenen.

De toenemende complexiteit van de articulatie van deze frames introduceert de ervaring van routines, gebaseerd op fysiek contact, zichtbaar vanaf de eerste levensmaanden (de speelse liefkozingen van de moeder die de baby aan het lachen maken, maar ook de baby die het gezicht van de moeder aanraakt om een uitroep te krijgen). Andere routines hebben betrekking op het uitwisselen van voorwerpen, typisch voor een latere leeftijd (de moeder biedt het kind een voorwerp aan, of het kind geeft aan de moeder aan welke voorwerpen hij/zij wil hebben). Aangezien al deze frames worden ondersteund door de communicatie van de moeder, worden de eerste ervaringen van gedeelde vertelling gevormd. Als het kind naar de kleuterschool gaat, moeten opvoeders op de hoogte zijn van deze eerdere ervaringen en is het belangrijk deze communicatiestructuren te verzamelen die door het gezin worden gedeeld. De toe-eigening en beheersing van frames en hun transformatie in dagelijkse regels en routines over het functioneren van sociale relaties (bijvoorbeeld in het gezin) is al beschikbaar tussen het tweede en derde levensjaar. Vanaf dat moment kunnen kinderen de gevoelens van anderen begrijpen en ook de doelen en intenties van andermans gedrag. Conflicterend en coöperatief gedrag, fantasiespellen, verzonden verhalen en vragen zijn de manifestatie van interesse in andere mensen, maar ook van praktisch gebruik van de reeds aanwezige kennis om het gedrag van anderen te beïnvloeden.

Er is ook een intuïtieve en praktische kennis om excuses te maken voor iemands falen en het overtreden van regels te rechtvaardigen. Autoriteitsrelaties in het gezin beginnen te worden geïdentificeerd en gerespecteerd. Het beheersen van deze praktische kennis betekent het toepassen en aanpassen aan verschillende situaties en het verbaal uitdrukken.

Bovenal tonen de observaties over het gebruik van regels, rechtvaardigingen en grappen aan dat kinderen niet alleen de specifieke dynamiek van een gezinscontext beheersen, maar ook enkele fundamentele principes van de cultuur buiten het gezin. De principes rond het bezit van voorwerpen, het onderscheid tussen conventies en morele normen, sommige vormen van verdelende rechtvaardigheid, en de verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen volwassenen en kinderen. Op deze manier wordt de werkelijkheid geconstrueerd door de betekenis die wordt toegekend aan gebruikelijke en voorspelbare handelingen, met de volwassenen te delen.

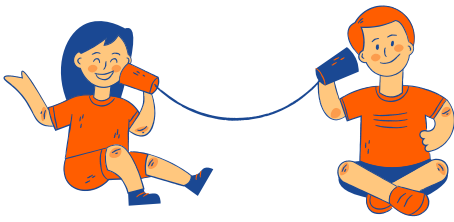
Er worden ook routines vastgesteld tussen leeftijdsgenoten, die als cultureel kunnen worden gedefinieerd (zie volgende paragraaf). Meestal zijn ze, in de vorm van collectieve speelse activiteiten, essentieel voor het begrijpen van de culturele microsystemen die kinderen produceren in hun leefomgeving (gezin, kinderopvang, kleuterscholen en speelpleinen). Ze vormen een schat aan passende ervaringen die door alle deelnemers worden gedeeld, wat resulteert in een specifieke peer-cultuur.



6.

NARRATIEF ALS DE TEXTUUR VAN DE PEER-CULTUUR

Peer-cultuur is de verzameling van activiteiten, interesses, waarden en normen die kinderen produceren en delen in dagelijkse interacties met leeftijdsgenoten (Corsaro, 1985; 1994). De ervaring die kinderen hebben met de sociale wereld, gemedieerd door interacties met volwassenen, brengt hen snel in contact met culturele en sociale kennis, die niet altijd gemakkelijk te begrijpen is, zelfs vanuit taalkundig en communicatief oogpunt.



Allereerst krijgen kinderen toegang tot de volwassen cultuur door vanuit hun standpunt te interpreteren wat er in het sociale leven gebeurt. Kinderen reproduceren en herschikken deze betekenissen in hun activiteiten en interesses. Het gebeurt bijvoorbeeld in het geval van angsten of situaties die conflicten en angst veroorzaken, zoals sprookjes, pijnlijke gebeurtenissen of aanbevelingen van volwassenen, wanneer ze kinderen waarschuwen voor een bepaald gevaar. Kinderen nemen op hun beurt deze verhalen over monsters, heksen, angst voor vuur en alleen en verloren zijn in hun spel op.

Al deze ervaringen en informatie uit de sociale omgeving (soms tegenstrijdig en vergezeld van twijfels en onzekerheden) worden door de kinderen opnieuw voorgesteld en geherformuleerd in gezamenlijke activiteiten, waardoor de cultuur van leeftijdsgenoten ontstaat. Narratieven komen op dit punt volledig binnen in het proces van het geven van collectieve betekenissen aan collectieve ervaringen.

Bovendien proberen kinderen desoriënterende elementen zoals angsten en onzekerheden in bekende en gecontroleerde activiteiten te brengen, vormen van collectieve deelname aan activiteiten met hun leeftijdsgenoten op te bouwen en strategieën te delen om de regels van de volwassene te weerstaan of uit te dagen.

De opbouw van een peer-cultuur gebeurt echter niet door simpelweg het gedrag van volwassenen te imiteren. Kinderen eigenen zich door collectieve activiteiten op creatieve wijze de informatie toe die ze uit de wereld van volwassenen hebben verzameld, transformeren en voegen elementen toe om de betekenis van de gebeurtenissen te selecteren, te intensiveren of te versterken, en komen zo tot het produceren van hun eigen specifieke, hardnekkige en autonome cultuur met verschillende verhalen en herinterpretaties afkomstig van hun dagelijkse ervaringen. Met andere woorden, kinderen geven leven en betekenis aan terugkerende en steeds complexere verhalen en routines. Hun sociale leven is gebaseerd op routines en verhalen die worden aangepast en doorgegeven aan hun leeftijdsgenoten.

Vanaf het tweede levensjaar bijvoorbeeld, zorgen speelse en vriendschappelijke relaties met broers en zussen of andere leeftijdsgenoten ervoor dat kinderen zich onderdeel voelen van een sociale groep, ondergeschikt aan de volwassen groep, maar ervan gescheiden. In veel kleuterscholen wordt de cultuur bijvoorbeeld gekenmerkt door de voortdurende poging van de kinderen om controle te behouden over een deel van hun dagelijks leven, meestal goed georganiseerd door leerkrachten, door het creëren van sociale activiteiten (toneelstukken, liedjes, grappen en diverse vormen van amusement) die de volwassene buitensluiten en alleen betrekking hebben op de peer group. Er zijn dus twee hoofddoelstellingen van een peer cultuur: een sfeer van activiteiten creëren die door kinderen wordt gecontroleerd; laat ze hen delen, zelfs tegen de pogingen van volwassenen in om tussenbeide te komen.

De weerstand van kinderen tegen de eisen van volwassenen komt ook tot uiting in gedrag dat dagelijks waarneembaar is en goed bekend is bij leeftijdsgenoten en volwassenen. Typische voorbeelden zijn de grimassen die worden gemaakt zodra een volwassene zich omdraait, of rond een tafel rennen wanneer de volwassene hen roept om activiteiten uit te voeren die ze eigenlijk willen (of doen alsof ze willen) vermijden. Kinderen organiseren ook hun eigen parallelle leven, waarin verzet tegen de volwassene, bijna een subtiele uitdaging, gestructureerd is in routines die alleen zij kennen, en plaatsvindt tijdens het spelen of in minder gecontroleerde situaties, vooral in vrij spel of spel in open ruimtes. Vooral in kleuterscholen zijn er ook verschillende manieren om "verboden" dingen naar school te brengen, zonder consequenties.

Het meenemen van klein speelgoed of snoepgoed van huis, zelfs zonder medeweten van de ouders, dat kinderen gemakkelijk in hun zakken kunnen verstoppen en vervolgens aan klasgenoten kunnen laten zien of aanbieden, kan een overtreding zijn van de regel die het meenemen van persoonlijk speelgoed naar school verbiedt, om discussies te vermijden op individueel of collectief gebruik. Wijze leraren, vooral als ze niet openlijk worden getoond, negeren deze kleine overtredingen vaak, omdat ze de essentiële waarde van de regel niet in twijfel trekken en daarom geen versterking of bestraffende tussenkomst nodig hebben. De kleine overtreding geeft uiteindelijk meer kracht aan de algemene regel, waardoor de volwassene alleen kan ingrijpen wanneer dit echt nodig is, dat wil zeggen wanneer de afwijking een bepaalde grens overschrijdt.



Bovendien ontwikkelen kinderen een sterk gevoel van verbondenheid met een groep en een groepsidentiteit, ook door weerstand tegen regels. Vriendschap stelt kinderen in staat eenzaamheid te vermijden, maar helpt hen ook een sociale identiteit op te bouwen door sociale goedkeuring en afkeuring te gebruiken als elementen van sociale en individuele kennis.

De kinderen bouwen gezamenlijk een parallel leven op, bestaande uit een breed scala aan gedragingen die grenzen aan wat verboden, getolereerd en vereist is door de regels in verschillende contexten. Deze activiteiten laten ook zien hoe breed en verfijnd de kennis van kinderen over schoolorganisatie is.

Door het systeem van regels en normen, rechtvaardigingen en waarden te reconstrueren dat typerend is voor de wereld van volwassenen en voorschoolse educatie, worden kinderen zich bewust van hoeveel het mogelijk is om persoonlijke doelen en voordelen te bereiken door met hun leeftijdsgenoten de strategieën te delen voor het onderhandelen over ruimtes van autonomie, tussen de beperkingen van gemeenschappelijke regels en waarden.

Bewustwording van het regelsysteem dat schoolcontexten (maar ook de gezinscontexten) kenmerkt, stelt kinderen in staat zichzelf doelen en persoonlijke voordelen te stellen, door strategieën te delen met hun leeftijdsgenoten om steeds meer marges van autonomie te onderhandelen.



Met andere woorden, kinderen bevredigen hun behoefte om de dynamiek van interpersoonlijke en sociale relaties te verkennen en te ontdekken door een collectieve activiteit van het toekennen van betekenis aan wat er in relaties gebeurt, bijvoorbeeld tijdens ruzies, die de plek worden om basisregels van vriendschap te delen. Wederkerigheid, het delen van een enkele visie op de wereld en het hebben van gemeenschappelijke doelen om te bereiken, stelt mensen (niet alleen kinderen maar ook iedereen) in staat om in een deugdzaam cirkel te blijven waar de regels beter worden gedefinieerd en aangepast juist door hun overtreding, en dus ook om zich aan te passen aan de ritmes van de ontwikkeling van kinderen.



Wat in het dagelijkse leven van **kleuterscholen** wordt waargenomen, wordt ook in latere tijden aangetroffen; nieuw gedrag verschijnt, maar is altijd gerelateerd aan de cultuur van een specifieke leeftijdsgenoot, aangezien ze moeten worden gezien als routines die bekend en voorspelbaar zijn voor de groepen zelf. De speelroutines van de kindertijd maken plaats voor verbale productie; discussies, roddels en het delen van "geheimen", worden verhalende hulpmiddelen om keer op keer te verklaren dat individuen tot de groep behoren en om gemeenschappelijke waarden en overtuigingen te onderstrepen.

Onder de vele kenmerken van het leven van jonge kinderen en hun socialisatie met leeftijdsgenoten, komen twee centrale thema's voortdurend naar voren: kinderen proberen voortdurend controle over hun eigen leven te krijgen en ze proberen die controle altijd te delen. Indirect kunnen we deze twee thema's identificeren door hoe jonge kinderen zich zorgen maken over hun kleine fysieke omvang, vergeleken met die van volwassenen. Ze maken van deze zorg het object van sociale interactie, beginnend met het met bewondering kijken naar die volwassenen met macht en autoriteit (zie Corsaro, 1985). Ze gaan 'opgroeien' en 'groter worden' echt waarderen. Voor jonge kinderen is het belangrijkste verschil tussen hen en volwassenen dat volwassenen groter zijn, wat ook geldt voor volwassenen met een klein postuur. Het beste bewijs om te begrijpen dat kinderen het leuk vinden om 'ouder te zijn', is hun voorkeur om delen van de school te gebruiken waar ze, in de authentieke zin, ouder zijn. Bij het spelen op klimrekken of in speelhuisjes klimmen kinderen routinematig naar hogere niveaus, waar ze op anderen, vooral volwassenen, kunnen neerkijken. Een andere aantrekkingskracht van deze klimstructuren is dat volwassenen ze niet gemakkelijk kunnen betreden omdat ze zijn aangepast aan de grootte van kinderen.

Een frequente spelroutine in de klimstructuren van alle kleuterscholen waar Corsaro observaties heeft gedaan, is dat kinderen elkaar naar de top achtervolgen, vanwaar ze naar beneden kijken en roepen: "We zijn groter dan alle andere!". De schreeuw kan in een lied veranderen; het is iets dat nog dieper is dan schreeuwen vanuit het gezichtspunt van de cultuur van de peer. Corsaro meldt deze observatie van een school in de VS: "Verschillende kinderen van een kleuterschool zijn naar

de bovenste verdieping van een klein huis op de binnenplaats geklommen. Een van de kinderen, Dominic, schreeuwde tegen een opvoeder: "Willy! Willy! Hallo, Willy!" Willy keek op en knikte naar Dominic. Toen riepen Eva en Allen: "Willy! Willy! Willy!" Al snel voegden twee anderen, Beth en Brian, zich bij de drie kinderen en alle vijf kinderen begonnen samen te zingen: "Willy! Willy! Willy!"

We zijn groter dan jij!" Dit liedje duurde enkele minuten en Willy leek er een beetje ongemakkelijk bij. Hij toonde dit ongemak door te lachen, zijn hoofd te schudden en zonder duidelijke reden door de school te bewegen.



De vraag hoe om te gaan met de controle van volwassenen over activiteiten van leeftijdsgenoten staat centraal bij de ontwikkeling van peers; het blijkt uit een breed scala aan gedragingen van kinderen in verband met het verkrijgen van controle over het gezag van volwassenen, waar kinderen zich vaak actief tegen verzetten. De conflicten die op deze manier worden gegenereerd, vergroten de cohesie van de groep en definiëren haar identiteit beter.

Het conflict betreft zeker niet alleen de relatie tussen kinderen en volwassenen: leeftijdsgenoten zijn niet altijd het toonbeeld van vrede, vreugde en de geest van delen. Jonge kinderen maken ruzie, vechten, duwen, schoppen en bijten soms zelfs. Hoewel fysieke agressie zeldzaam is, zijn conflicten en verbale meningsverschillen veelvoorkomende kenmerken van het groepsfunctioneren en de cultuur van kinderen.

Studies naar vriendschappen tussen kinderen hebben gedocumenteerd wat op het eerste gezicht tegenstrijdig lijkt: conflicten ontstaan vaak in vriendschapsrelaties, in plaats van in minder relevante relaties tussen kinderen. Deze bevinding lijkt alleen verrassend omdat ontwikkelingspsychologen sociale conflicten als een script van culturele interactie tussen leeftijdsgenoten niet altijd zorgvuldig onderscheiden van individuele agressie en daarom de neiging hebben om zich te concentreren op de kenmerken van het individuele (in plaats van interpersoonlijke en culturele) conflict. Als we goed kijken naar conflicten tussen kinderen in interactie met leeftijdsgenoten, met name debatten en verbale argumenten, zien we dat dergelijke conflicten interpersoonlijke allianties vaak versterken en de organisatie van sociale groepen verbeteren in plaats van ze schade toe te brengen.

De eerdere observaties kunnen grotendeels worden beïnvloed door de meer algemene cultuur van het behoren tot de groep, niet zozeer in de principes als wel in de expressieve modaliteiten: dit laatste verschilt bijvoorbeeld waarschijnlijk tussen de landen van Noord-Europa en de mediterrane landen, maar het kan worden aangenomen dat de principes van conflictfunctioneren in leeftijdsgroepen hetzelfde blijven.

7. NARRATIEF EN ARGUMENTATIE

De cognitieve structuren die worden gebruikt om argumentatief redeneren te begrijpen – en te gebruiken – houden rechtstreeks verband met die welke worden gebruikt om doelgerichte sociale acties te begrijpen. Het vermogen om argumentatief redeneren te begrijpen ontstaat al heel vroeg in de ontwikkeling. Tegen de leeftijd van drie kunnen kinderen alle componenten van argumentatief redeneren begrijpen en genereren. Ter ondersteuning van deze stelling



bekijken we situaties die persoonlijk betekenisvol zijn voor jonge kinderen en situaties die rechtstreeks van invloed zijn op hun doelen, overtuigingen en welzijn. We kunnen aantonen dat zelfs jongere kinderen die bij een ruzie betrokken zijn, positieve en negatieve redenen kunnen bedenken voor het nastreven van verschillende acties of het aanhangen van specifieke overtuigingen. De impact van argumentatieve vaardigheden op interpersoonlijke relaties is net zo belangrijk voor vierjarigen als voor volwassenen. De mate van vriendschap tussen kinderen is recht evenredig met de mate van bezorgdheid over mogelijke negatieve uitkomsten van een gesprek over de relatie.

Argumentpatronen zijn ook gecorreleerd met de wens om de relatie te behouden. In een schoolstudie, toen 4-jarigen werd gevraagd om met hun beste vriend te onderhandelen over de verdeling van drie dinosaurussen, waarvan er één enorm groot was (zo veel aantrekkelijker) en twee heel klein (niet zo aantrekkelijk), velen van hen zouden niet vrijwillig in onderhandeling zijn gegaan omdat ze dachten dat onderhandelen hun vriendschappen zou schaden. Nadat de zevende onderhandelingsronde was geëindigd zonder een beslissing, zei een jongen die uiteindelijk gedwongen werd een onderhandelingspoging te beginnen tegen zijn vriend:



"Josh, er is geen manier om de dinosaurussen te splitsen. Pak ze, want als je ze niet kunt hebben, zal je niet langer mijn vriend zijn." De kleine jongen voegde eraan toe: "Denk eraan, de volgende keer dat we ergens over moeten vechten, zal ik winnen."

De spontane argumenten van deze kinderen onderstrepen de fundamentele rol die relatiedoelen spelen in alle soorten onderhandelingen tussen kinderen, adolescenten en volwassenen.

Argumentatieve vaardigheden ontwikkelen zich al heel vroeg. Zelfs kinderen van 3-5 jaar hebben al veel vaardigheden op dit gebied verworven, vooral in mondelinge contexten. Jonge kinderen gebruiken hun argumentatieve vaardigheden tijdens allerlei soorten interacties, en tegen de leeftijd van vijf jaar zijn velen echt bekwaam onderhandelaars, vooral met hun ouders en leeftijdsgenoten.

In termen van functie, vorm en inhoud komen argumentatieve vaardigheden voort uit de wens om te zorgen voor het bereiken van persoonlijk betekenisvolle doelen. Door er vanaf de vroege kinderjaren aan te wennen dat ze gefocust zijn op het bereiken van hun persoonlijke doelen, leren kinderen pragmatische argumentatieve vaardigheden te ontwikkelen, waardoor het gevaar wordt verkleind om te vertrouwen op onlogische, irrationele en illusoire redeneringen, zelfs op volwassen leeftijd.

Wanneer twee kinderen erkennen dat ze tegenstrijdige standpunten hebben, gaan ze allebei gewillig in discussie en geloven beiden aanvankelijk dat hun standpunt legitiemer en redelijker is dan dat van de ander. Ze zijn ook van mening dat hun positie sterk moet worden behouden omdat er meer positieve voordelen uit voortvloeien dan die van de tegenstander. Hetzelfde geldt voor volwassenen die om dezelfde reden graag een argumentatieve discussie aangaan. Veel studies naar de argumenten van kinderen leveren sterk bewijs dat kinderen tegenstrijdige standpunten al op jonge leeftijd herkennen.

Bovendien beginnen ruziezoekers, ongeacht hun leeftijd, meestal een onderhandeling door te proberen de andere persoon te overtuigen van de grotere legitimiteit van hun standpunt. Overtuiging wordt uitgevoerd door rechtvaardigingen te geven voor het ondersteunen van de ene positie en het tegengaan van de andere. Zelfs kleuters geven redenen om hun standpunten in het debat te ondersteunen.

Maar net als veel volwassenen zijn zelfs kinderen in staat om, indien gevraagd, al vroeg elementen van ondersteuning te bieden voor de standpunten van de tegenstander en zwakke punten en problemen in hun redenering te identificeren. Dit zo belangrijke vermogen wordt echt ondersteund door narratieve attitudes.

Samengevat, de ervaringen van kinderen met verhalende en poëtische teksten of hun mondelinge presentaties stellen hen in staat subjectiviteit en intersubjectiviteit op te bouwen en te reconstrueren, wat hen op hun beurt in staat stelt om de herkenning van stemmingen en emoties van zichzelf en anderen te omzeilen door middel van reflexiviteit.

Om het te verdiepen, is het belangrijk om het belang te begrijpen van het bestuderen van de structurele kenmerken van die teksten die we aan kinderen moeten presenteren. Deze kenmerken beïnvloeden de aard van de conclusies die kinderen kunnen trekken uit wat ze lezen of waarnaar ze luisteren. Wat betreft het type ondersteuning dat narratief kan bieden bij de ontwikkeling van argumentatieve vaardigheden, moet worden bedacht dat vertelling en argumentatie een vergelijkbare logische structuur hebben. Precies, het verhaal is gebaseerd op situaties die in de loop van de tijd veranderen (volgens schema's die altijd kunnen worden herzien en aangepast, maar met hun interne logica), ervaren door verschillende personages met hun standpunten en rollen, waaraan altijd nieuwe kunnen worden toegevoegd. Vanuit dit gezichtspunt heeft een verhaal dezelfde structuur als een argument en in zowel het verhaal als de redenering is het noodzakelijk om rekening te houden met feiten of verklaringen die niet in de tekst of in het discours voorkomen, hetzij omdat ze worden gezien als vanzelfsprekend of omdat ze bewust verborgen blijven.

Net zoals het kind een ingewikkeld of gefragmenteerd plot kan voltooien, gebruikmakend van de kennis die het al bezit, om de waarheidsgetrouwheid van het verhaal te waarborgen, zo kan het kind in de argumentatie alle verbanden vinden die nodig zijn om tot een bepaalde conclusie te komen die acceptabel is.

Zowel bij de constructie van het verhaal als bij de discussie bevinden we ons in de aanwezigheid van contrasterende elementen die een gelukkige conclusie niet noodzakelijkerwijs binnen handbereik maken. Er moet actief naar worden gezocht nadat het te behalen resultaat is gedefinieerd en mogelijk is gedeeld: in een verhaal een positieve en gelukkige conclusie verkrijgen; in een discussie, het vrijwaren van enkele doelen die belangrijk worden geacht. ().

In beide processen maken jonge kinderen uitgebreid gebruik van hun herinneringen, die op hun beurt worden georiënteerd door de soorten betekenisvolle ervaringen die verzorgers konden bieden. Zoals Vygotsky (1998) verduidelijkt, zijn hogere psychologische functies geworteld in sociale relaties en in de culturele instrumenten en praktijken waarmee het kind kennismaakt en zich begint toe te eigenen door deel te nemen aan gemeenschappelijke activiteiten.

8 Zoals in het bovengenoemde geval van de vriend van Josh, degene met de dinosaurussen, waar er belang bij is om de discussie tot een conclusie te brengen die de vriendschap tussen de twee kinderen opnieuw bevestigt en consolideert.



8. UITBREIDING VAN DE NARRatieve IMPLICATIE: NARRATIEF EN KINDERSPEL

Bij educatief werk is het de moeite waard om kinderen te betrekken bij gedeelde ervaringen waar ze de omgeving om hen heen kunnen veranderen.

Toneelspelen en het vertellen van verhalen hebben veel gemeen, omdat ze beide gebaseerd zijn op uitvindingen en fantasieën. Aangezien het vertellen van verhalen echter veel meer emotionele elementen lijkt te bevatten dan puur spel, brengt het, voor zover verhalen vertellen het spel ondersteunt, een groter emotioneel en relationeel bewustzijn in het spel.

In onderzoek (Hakkarainen & Bredikyte, 2014, p. 244) uitgevoerd met 24 6-jarige kinderen (12 jongens en 12 meisjes), kregen ze eerder een algemeen gesprek over het belang om anderen te helpen wanneer ze in moeilijkheden verkeren. Kort daarna werden ze in paren naar een kamer geleid waar een driejarige jongen met behulp van een volwassene een moeilijke puzzel probeerde op te lossen. Toen de oudere kinderen binnenkwamen, vroeg de volwassene hen om vervangen te worden bij het helpen van de kleine jongen, maar bijna niemand ging spontaan op de uitnodiging in, ondanks de eerdere discussie over het belang van het helpen van anderen.

Na een week zagen dezelfde kinderen een film gebaseerd op het verhaal "The Wonderful Adventures of Nils" van Selma Lagerlof. De kinderen bespraken de personages; vervolgens werd dezelfde situatie als een week ervoor opnieuw voorgesteld (het te helpen kleine kind). De experimentele setting was dezelfde, maar de hulpvraag verwijst naar het volgende verhaal: 'De kleine hamster verzamelt bessen en noten. Hij of zij is nog klein en moe, maar mama is ver weg.' Van de 24 zesjarigen hielpen en verzorgden er 20 actief hem [of haar]. Bij een derde gelegenheid werd het narratieve kader geëlimineerd. Nu hebben 17 van de kinderen de uitnodiging om te helpen genegeerd en zeven hielpen een tijdje.



Alles bij elkaar laten deze resultaten zien dat wanneer kinderen baat hebben bij een narratief dat het verhaal connecteert met de speelsituatie, waardoor het vertellen van verhalen een onderdeel van het spel wordt, oudere kinderen meer geneigd zijn om het kind in nood actief te helpen. Vanuit het oogpunt van de sociaal-culturele benadering van leren en menselijke ontwikkeling impliceert dit dat een verhaal een cultureel hulpmiddel is dat de betrokkenheid en acties van kinderen sterk oriënteert (Nelson, 1996). Als zodanig hebben verhalen vele functies in zowel individuele ontwikkeling als sociale relaties, maar de laatste komt vóór individuele ontwikkeling, zoals Vygotsky betoogt.



Dit evolutionaire model impliceert het belang van betrokkenheid bij sociale praktijken: in het voorbeeld zal het gemeenschappelijk luisteren naar het vertellen van verhalen dan de denk- en gedragsinstrumenten worden van individuele kinderen in de hulprelatie. Enkele essentiële functies die verhalen vervullen voor groepen - en vervolgens voor individuen - zijn: herinneren; betekenis geven; communiceren met anderen (in tijd en ruimte); zichzelf en anderen presenteren (identiteitscreatie).

Zoals alle vaardigheden, rijpt het vermogen om te vertellen ook bij verschillende kinderen op verschillende tijdstippen, zelfs bij kinderen van dezelfde leeftijd.

Gezien het belang van het vertellen van verhalen, is het helpen van kinderen om het verhalende genre onder de knie te krijgen een cruciale uitdaging in het onderwijs voor jonge kinderen.

In haar theoretisch rapport over de 'emergence of the mediated mind' schrijft Nelson (1996) uitgebreid en diepgaand over de ontwikkeling van het geheugen in de kindertijd. Sprekend over het verleden met baby's tussen 18 en 24 maanden, merkte Nelson (1996) verschillende factoren op die van invloed zijn op de ontwikkeling van het langetermijngeheugen: wat voor soort vragen moeders hun baby's stelden, over welke soorten herinneringen ze spraken en hoe zij deden het. Er werden twee soorten rapporten over het verleden getoond: "pragmatisch" en "uitweidend". De eerste is een rapport dat zich richt op praktische zaken (bijvoorbeeld waar het speelgoed van het kind zou kunnen zijn), terwijl de laatste afkomstig is van moeders, die "verhalen vertellen over hun ervaringen en hun kinderen hebben uitgenodigd om eraan deel te nemen". Nelson zegt: "In de meest succesvolle gevallen bouwen kinderen, vanaf de leeftijd van twee jaar, samen met hun moeder het verhaal op. Het soort verhalen uit het verleden waarmee verzorgers en andere meer ervaren mensen kinderen betrekken, zal richtinggevend zijn voor het soort verhalen die kinderen zich in de toekomst ontwikkelen. Zoals Vygotsky (1998) verduidelijkt, zijn hogere psychologische functies geworteld in sociale relaties en in de culturele instrumenten en praktijken waarmee het kind kennismakt en zich begint toe te eigenen door deel te nemen aan gemeenschappelijke activiteiten.

Gezamenlijke betrokkenheid bij een betekenisgevende taak of proces wordt in de onderwijstheorie steeds meer benadrukt in termen van "een effectieve pedagogische interactie, waarin twee of meer individuen intellectueel 'samenwerken' om een probleem op te lossen, een concept te verduidelijken, activiteiten te evalueren of een narratief uit te breiden.

Misschien wel de meest effectieve manier waarop kinderen met elkaar omgaan, is door verhalen te vertellen: vertellen, luisteren, spreken en verhalen verzinnen. Vanuit dit oogpunt wordt het belangrijk dat de volwassenen kinderen betrekken bij verhalende activiteiten en met hen omgaan als verhalende partners. Deze behoefte maakt deel uit van een bredere herconceptualisering van onderwijzen en leren: niet langer een overdracht van informatie "van de expert" (leraar) "aan de leerling" (kind), die deze informatie moet ontvangen, opslaan en reproduceren bij latere gelegenheden wanneer het zou er toe moeten doen.



Integendeel, onderwijzen en leren worden momenteel niet gezien als een eenrichtingsproces, maar als een dialogische uitwisseling tussen de opvoeder en het kind, waarbij de opvoeder zelf zijn interventies herformuleert op basis van de antwoorden die het kind gaf en op basis van onderwijsonderhandeling tussen de begeleider of leraar en het kind.

Als vertelling de basismiddelen biedt om kinderen te betrekken bij processen van wederzijdse constructie van betekenis over de fysieke en sociale wereld, hebben instellingen zoals voorzieningen voor jonge kinderen en scholen in het algemeen ook de taak om kinderen te introduceren in en te betrekken bij andere soorten epistemologische benaderingen, zoals de wetenschappelijke. Deze laatste vorm van kennis is bijzonder delicaat - gezien vanuit een narratief standpunt - aangezien in een dergelijke vorm van kennis de neiging bestaat om elke narratieve benadering te elimineren. Men moet zich er echter van bewust zijn dat kinderen juist door te vertellen de mogelijkheid hebben gehad om onmiddellijk te ontwikkelen wat hen in staat zal stellen om in latere schooljaren met succes het paradigma van de wetenschappelijke methode te benaderen. In feite zijn wetenschappelijke theorieën niets anders dan generalisaties die vele 'verhalen' proberen te verklaren en ordenen die wetenschappers op een andere manier maar met dezelfde betekenis 'experimenten' en 'bewijsverzameling' noemen.

Het ondersteunen van kinderen met de juiste verhalende genres staat centraal in onderwijs en opvang voor jonge kinderen; de verwerving van dit culturele hulpmiddel zorgt ervoor dat kinderen deelnemen aan culturele werelden en betekenisprocessen waarin ze kunnen leren van de ervaringen van anderen om hun eigen ervaringen te begrijpen. Passende vertelpraktijken vergroten ook het vermogen van kinderen om de wereld om hen heen te veranderen, d.w.z. ze kunnen auteurs worden van hun eigen ervaringen en de constructie van hun eigen identiteit.

BIBLIOGRAFIE

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Bruner, J., & Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Calvino, I. (2012) *Italian folk tales*. London: Penguin Classics, New Edition (26 July 2012).
- Carugati, F., & Selleri, P. (2014). Social development and the development of social representations: Two sides of the same coin. *Reflective thinking in educational settings: A cultural framework*, 15-54
- Corsaro, W. A. (1977). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Corsaro W. A. (1979), 'We're Friends Right?' Children's Use of Access Rituals in Nursery School. *Language in Society*, 8(3):315 - 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro W. A. (1979), 'We're Friends Right?' Children's Use of Access Rituals in Nursery School. *Language in Society*, 8(3):315 - 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W.A. (1994) Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, Volume 67, Issue 1, 1-26.
- Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). Understanding narrative as a key aspect of play. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 240-251). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ochs, E. & Capps (2001). *Living narratives: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 15-35). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rogoff, B. (1999). Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget. *Learners, learning and assessment*, 69-82.
- Vasilevam O., Balyasnikova, N. (2019). (Re)Introducing Vygotsky's Thought: From Historical Overview to Contemporary Psychology, *Front. Psychol.*, 07 August 2019, Sec. Cognitive Science, Volume 10 - <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected work of L. S. Vygotsky, Volume 5: Child psychology*. (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum.

Hoofdstuk 3

KADER: Hoe de narratieve aanpak in de vroegschoolse educatie zou kunnen werken

1. INLEIDING - VAN THEORIE NAAR EEN METHODOLOGISCH KADER OVER DE NARRatieve BENADERING.

Vanuit methodologisch oogpunt kan de Narratieve Benadering consequent worden toegepast in de vroegschoolse educatie, door richtlijnen aan te nemen die georganiseerd zijn in een conceptueel, rationeel kader. U kunt het geheel in een grafische uitgave zien, in het schema van fig.1.

KADER: HOE DE NARRatieve BENADERING IN DE VROEGE OPVOEDING ZOU KUNNEN WERKEN

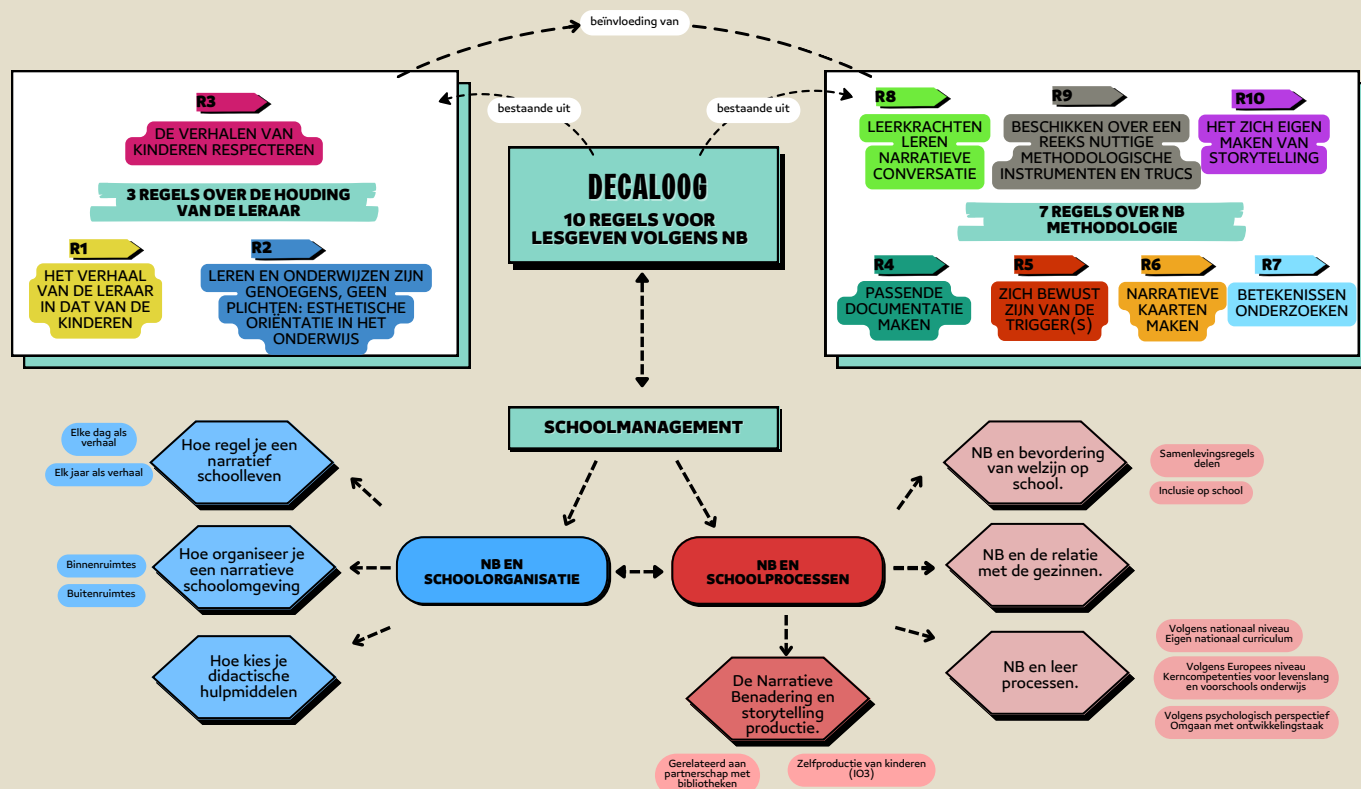


FIG. 1

2. DE BASISSTRUCTUUR VAN HET KADER VAN DE NARRatieve BENADERING IN DE VROEGSCHOOLSE EDUCATIE

Het KADER onderscheidt twee belangrijke logische niveaus (fig. 2):

1. Een andere benadering van onderwijs: de DECALOG;
2. Een andere benadering van schoolmanagement: schoolorganisatie en schoolprocessen.



A. DE DECALOOG. Om het kleuteronderwijs te veranderen volgens de Narratieve Aanpak, moeten we eerst een aantal traditionele gewoonten in het lesgeven veranderen. Wij hebben dit idee vertaald in 10 regels waarmee leerkrachten - alleen of binnen hun team - hun traditionele manier en gewoonten van lesgeven moeten veranderen.

Proberen om nieuwe methodologische ideeën over de Narratieve Benadering toe te passen zonder eerst dit deel over onderwijsgewoonten in overweging te nemen, kan leiden tot een zeer waarschijnlijke mislukking van de toepassing van deze benadering.

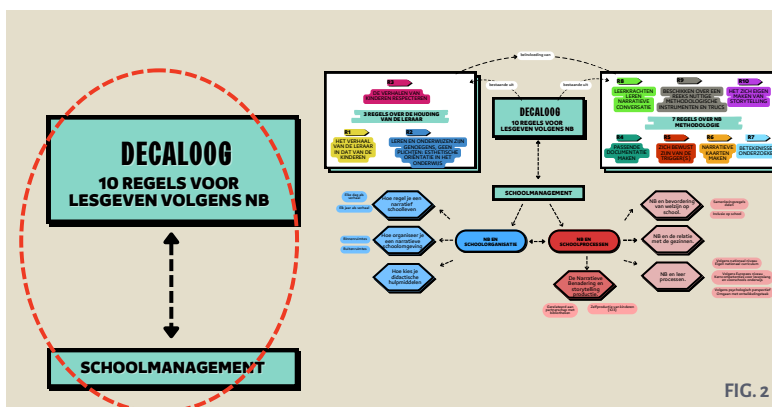


FIG. 2

B. SCHOOLMANAGEMENT. Dit deel van het kader is onderverdeeld in twee subdelen:

1. Schoolorganisatie: hoe ziet de school eruit als de juiste Narratieve Benadering wordt aangenomen;
2. Schoolprocessen: wat gebeurt er binnen de scholen bij invoering van de juiste Narratieve Benadering.

Deze subdelen zijn onderverdeeld in een aantal strategische onderwerpen, die in fig. 1 zijn aangeduid met "lichtblauwe en oranje/rode ovals".

2.1. EVALUATIE

Voor zowel de regels van de Decalogue als de strategische onderwerpen zullen we enkele algemene criteria vaststellen om te herkennen of ze goed worden toegepast binnen een school. Elk criterium zal analytisch worden gedefinieerd aan de hand van een reeks standaardreferenties¹.

2.2. SAMENVATTEND MET EEN METAFOOR

In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk zullen we het kader nader toelichten. Alvorens verder te gaan kan het nuttig zijn deze paragraaf samen te vatten met een metafoor: laten we ons voorstellen dat de Narratieve Aanpak een computer is:

- Decalogue is ons operationeel systeem;
- Schoolorganisatie is onze Hardware;
- School Processen zijn onze Software (en software output)

3. DE DECALOOG IN DETAIL

De Decalogue bestaat uit 10 regels; ze staan niet allemaal op hetzelfde logische niveau.

1. De eerste drie regels gaan over de **echte professionele houding van de leerkracht**. Ze zijn niet alleen van belang voor de invoering van de Narratieve Benadering, maar ook voor het algemene perspectief van "goed en modern onderwijs" in het voorschoolse onderwijs (fig. 3).

2. De laatste zeven regels hebben rechtstreeks betrekking op de professionele toepassing van de Narratieve Benadering en het zijn evenveel onderwijsstrategieën om narratieve ervaring correct en productief te implementeren binnen kleuterscholen en kinderdagverblijven.

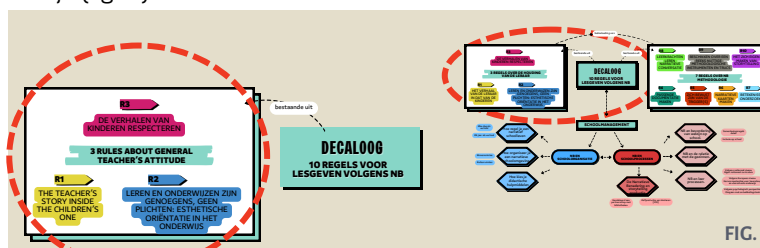


FIG. 3

3.1 REGELS OVER DE PROFESSIONELE HOUDING VAN DE LERAAR.

De volgende beschrijving heeft betrekking op fig.3 hiernaast.

3.1.1 R1 "HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN" (FIG.4).

Over het algemeen is de narratieve aanpak als Chinese dozen: een verhaal, binnen een verhaal, binnen een verhaal, ...

Wanneer kinderen hun eigen verhaal vertellen, ongeacht of leerkrachten er rechtstreeks bij betrokken zijn - maar meestal is dat niet het geval - wordt de observatie van het gedrag van deze kinderen onderdeel van de professionele verhalen van leerkrachten, waardoor het verbetert.



FIG. 4

3.1.2 R2 "LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN GENOEGENS, GEEN PLICHTEN: ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS" (FIG.5).

Een opvoeding die geen genot, esthetisch plezier, enthousiasme en passie veroorzaakt, klinkt eerder als een plicht dan als een recht. Deze esthetische benadering is cruciaal in het moderne onderwijs en, meer nog, in de Narratieve benadering, aangezien het narratieve en de literatuur "kunsten" zijn, die nauw verbonden zijn met genot, niet met spanningen en problemen.

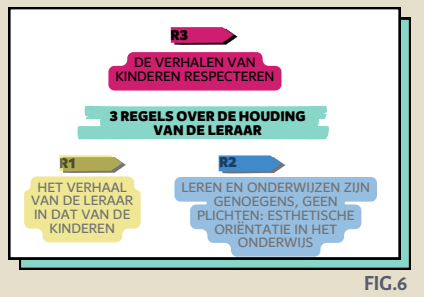


FIG. 5

¹ Deze standaarden vormen de basis van een evaluatietool die deel uitmaakt van Intellectual Output n.2

We moeten een onderwijssysteem creëren dat gebaseerd is op het bevredigen van de primaire onweerstaanbare passie – die van nature aanwezig is in elk levend wezen – voor persoonlijke groei en kennis. Als we dit beginsel ook toepassen op het vorige, moet dit gelden voor zowel kinderen als leerkrachten. Onderwijzen en leren moeten leuke ervaringen zijn zoals kunst.ⁱⁱ

3.1.3 R3 → "DE VERHALEN VAN KINDEREN RESPECTEREN" (FIG.6)



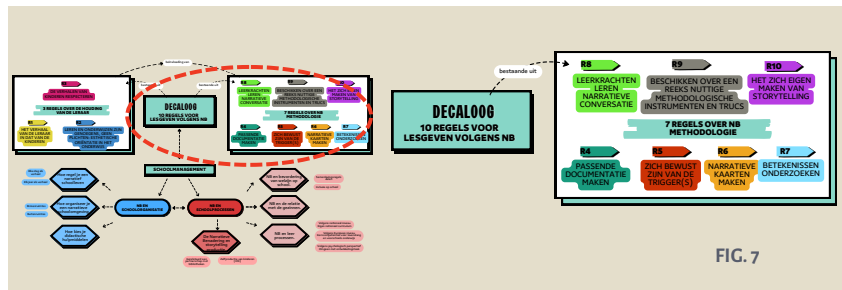
Dit beginsel houdt in: kinderen zijn de leider van hun ontwikkeling. Met andere woorden, leerkrachten of andere volwassenen mogen de kinderen niet vragen om passief leerprocessen te volgen die al door de leerkrachten zelf zijn gepland.

Het onderwijs en de bijbehorende schoolplanning moeten gebaseerd zijn op wat kinderen spontaan doen. Aangezien kinderen hun ervaringen narratief ordenen, moeten wij de verhalen van kinderen respecteren, zelfs wanneer wij onszelf (als leerkrachten) niet beschouwen binnen het perspectief van de Narratieve Benadering. Natuurlijk is dit principe nog consequenter in het perspectief van de Narratieve Benaderingⁱⁱⁱ

3.2. REGELS OVER NARRatieve BENADERING METHODOLOGIE EN DE STRUCTUUR VAN DE BEOORDELING VAN EEN NARRatieve ERVARING.

Alvorens een enkele regel van dit deel van de Decalooq te behandelen en te beschrijven, is het van essentieel belang te wijzen op de structuur van het beoordelingsproces van een narratieve ervaring, uitgaande van wat kinderen spontaan doen. In principe:

- Wanneer wij beginnen met het beoordelen van bepaalde narratieve ervaringen van de kinderen, weten wij dat deze al lang actief zijn;
- Evenzo, wanneer we besluiten te stoppen met het beoordelen van diezelfde ervaring, weten wij dat deze nog lang actief zal blijven;
- Kinderen kunnen tegelijkertijd meerdere narratieve ervaringen opdoen; sommige daarvan kunnen en andere weg kiezen ten opzichte van de ervaring die wij aan het beoordelen zijn; dit punt noemen we een "splitsing". Wanneer dit gebeurt, kunnen we besluiten ofwel de oude ervaring ofwel de nieuwe te volgen en te beoordelen: meestal kunnen we niet beide volgen. Tijdens dezelfde narratieve ervaring doet deze situatie zich vele malen voor.



Tijdens dezelfde narratieve ervaring doet deze situatie zich vele malen voor. Zelfs als we niet alle verhalen kunnen volgen die voortkomen uit eerdere verhalen, is het belangrijk om een "signaal" in onze documentatie te plaatsen, te vergelijken met een kruispunt in het verkeer.

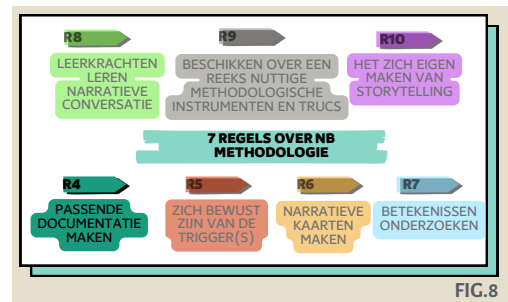
We zijn nu klaar om de zeven methodologische regels van de Decalooq te behandelen. De volgende beschrijving van de methodologische regels verwijst naar fig.7 hierboven:

3.2.1 R4 → "PASSENDE DOCUMENTATIE MAKEN" (FIG.8)

Let erop dat deze regel niet wordt verward met de vorige (R3). In R3 hadden we het over documentatie gericht op het nut voor de kinderen.

In R4 hebben we het over de documentatie om leerkrachten te ondersteunen bij activiteiten in het kader van de narratieve benadering, om opleidingsactiviteiten voor leerkrachten te verbeteren, om de ouders erbij te betrekken, enz. Om geschikte documentatie te realiseren ter ondersteuning van de zojuist genoemde doelen, moeten we uitgaan van de volgende criteria:

1. Een verhalende stijl hanteren^{iv}
2. Het juiste belang toekennen aan de tijd.^v
3. Zorgen voor begrijpelijkheid en vanzelfsprekendheid.^{vi}
4. Wijzen op alle regels van onze decalooq.^{vii}
5. Wijzen op alle inhoud binnen de "ovalen" waaruit ons kader bestaat (zie § 4 verderop in de tekst).



3.2.2 R5 → "ZICH BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)" (FIG.9)

Wij definiëren een trigger als elke gebeurtenis – hoe groot die ook is – die zonder planning van de leerkracht plaatsvindt en die het verloop van een actieve vertelervaring van de kinderen kan veranderen of, blijkbaar, zelfs een nieuwe kan starten. Het zou kunnen gaan om:

- Een voorwerp/boek/speelgoed dat door een kind naar school is gebracht of op het schoolplein of ergens in de buurt is gevonden;



- Een verhaal verteld door een kind, bijvoorbeeld over iets dat thuis of op vakantie is gebeurd;
- Een nieuwe onvoorspelbare gebeurtenis buiten de school, bijvoorbeeld een nieuwe bouwwerf;
- Een plotselinge en nieuwe belangstelling van een groep kinderen voor een plek binnen de school, of vergeten speelgoed, zonder dat ze weten waarom;
- Iets wat een leerkracht doet dat de aandacht van de kinderen trekt, buiten de bedoeling en het bewustzijn van de leerkracht om;
- Nieuwe kinderen of een vriendje dat naar een andere woonplaats verhuist en afscheid neemt;
- Andere dingen/gebeurtenissen...

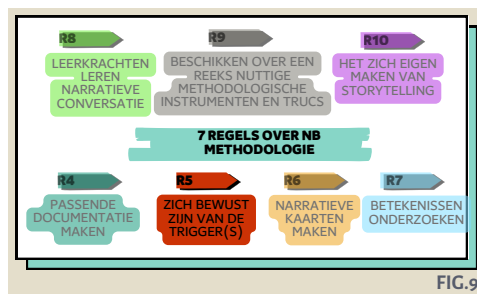


FIG.9

3.2.3 R6 "NARRatieve KAARTEN MAKEN" (FIG.10)

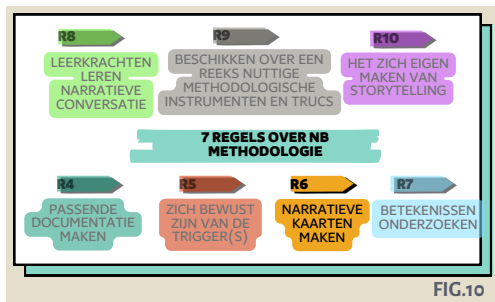


FIG.10

In het algemeen geeft een trigger de kinderen aan dat er een splitsing of een kruispunt is op een enkel punt van de narratieve reis die de kinderen maken. Een narratieve kaart is daarentegen een algemene (niet punctuele) weergave van een specifieke narratieve ervaring, en geeft ons zo een dynamischer en vollediger beeld van elke narratieve ervaring die op een reis lijkt^{viii}.

Dit kan op vele manieren nuttig zijn:

- Het stelt leerkrachten in staat meer aandacht te besteden aan de triggers en aan kansen om de narratieve verkenningen van kinderen weer op gang te brengen;
- Het helpt bijgevolg leerkrachten bij het realiseren van passende documentatie op basis van een narratieve stijl (zie 3.2.1.);
- Verder is het ook nodig om de realisatie van enige portfoliodocumentatie voor elk kind te ondersteunen (zie § 3.1.3.).

3.2.4 R7 "BETEKENISSEN ONDERZOEKEN" (FIG.11)

Narratieve ervaringen en activiteiten zitten vol met dingen, mensen, dieren, plaatsen, artistieke voorwerpen enzovoort. Elk van hen kan verschillende betekenissen hebben voor elk kind.²

Daarom zien we in het perspectief van de narratieve benadering een andere actieve rol voor de leerkrachten: de kinderen helpen om de verschillende betekenissen te onderzoeken die zij geven aan wat er in hun verhaal staat. Deze pedagogische handeling is zeer belangrijk omdat ze toelaat:

- Kinderen een aantal nieuwe triggers en soms een aantal nieuwe narratieve reizen voor te stellen;
- De natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen naar een nieuwe manier van leren kan stimuleren, vooral op cognitief gebied;
- De gewoonlijk verlegen kinderen toestaat meer aandacht te krijgen van hun maatjes;
- Het delen van verschillende levens/culturele ervaringen tussen de kinderen bevordert in verband met verschillende onderwerpen en items van hun verhalen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de aanwezigheid van kinderen uit buitenlandse gezinnen om een multiculturele discussie in de klas te bevorderen.

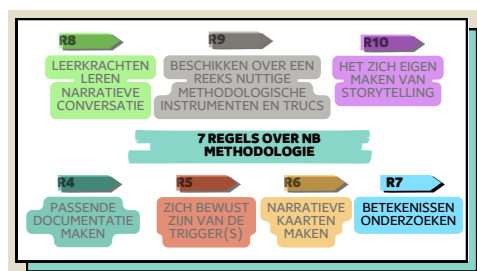


FIG.11

3.2.5 R8 "LEERKRACHTEN LEREN NARRatieve CONVERSATIE" (FIG.12)

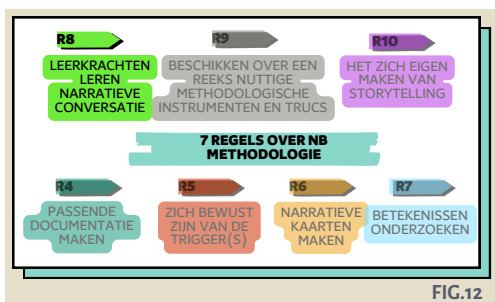


FIG.12

Dit is een van de belangrijkste regels bij de toepassing van de Narratieve Benadering. Zonder de taalkundige interactie tussen kinderen en leerkrachten te veranderen, kunnen we niet stellen dat we de Narratieve Benadering toepassen in het vroege onderwijs: u vindt veel voorbeelden daarvan in noot IX aan het eind van dit hoofdstuk.

Leerkrachten moeten zich engageren om een geheel nieuwe manier van communiceren met de kinderen aan te leren; iets wat een beetje onnatuurlijk kan klinken gezien onze gewoonten^{ix}.

3.2.6 R9 "BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE INSTRUMENTEN EN TRUCS" (FIG.13)

Men zou kunnen geloven dat de Narratieve Aanpak alleen een verandering in de communicatie en documentatie vereist en technisch gezien eenvoudiger is dan de traditionele onderwijsaanpak, die gebaseerd is op de planning van de leerkrachten en hun praktische vaardigheden. Welnu, niets is minder waar. De narratieve benadering vereist dat leerkrachten veel technische vaardigheden en competenties hebben.



FIG.13

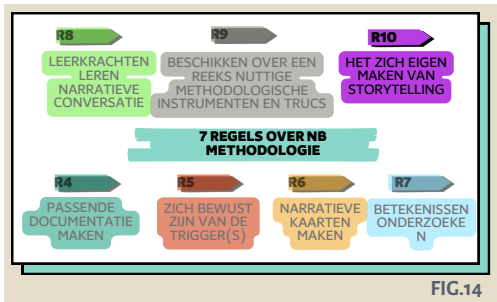
² Als er bijvoorbeeld in een collectieve vertelling dingen zijn als een hond, een trein, een restaurant, een politieagent..., is het onmogelijk dat alle betrokken kinderen daar dezelfde ervaring mee hebben gehad.

Een kind dat gebeten is door een hond heeft een heel andere beleving dan een kind met een dierenarts als ouder. Het kind van een vrachtwagenchauffeur moet een heel bijzondere ervaring met vrachtwagens hebben in vergelijking met zijn/haar maatjes.

Deze hoeven op zichzelf niet als nuttig te worden beschouwd, maar kunnen de Narratieve Benadering ondersteunen. De Narratieve Benadering maakt de behoefte aan het onderwijzen van technische vaardigheden niet kleiner, maar stimuleert zelfs meer leraren om nieuwe technieken en onderwijsinstrumenten aan te leren.

3.2.7 R10 “HET ZICH EIGEN MAKEN VAN STORYTELLING” (FIG.14).

In de Narratieve Benadering is het vertellen van verhalen geen activiteit op zich zoals in het traditionele onderwijs, maar een essentieel hulpmiddel om kinderen te helpen bij hun spontane narratieve verkenningen.



We zullen andere delen van dit handboek aan dit onderwerp wijden en zelfs delen binnen de andere intellectuele output. Voor nu willen wij het belang onderstrepen om de kinderen vooral boeken ter beschikking te stellen die aansluiten bij de narratieve ervaring die zij hebben.

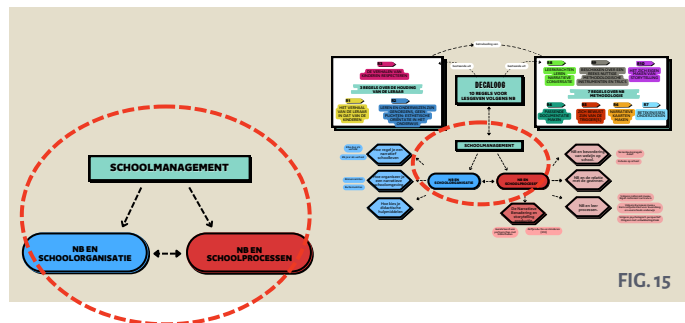
Hoe dan ook, dit volstaat niet om te spreken van het "zich eigen maken van storytelling". We moeten een ander criterium hanteren: de boeken die betrekking hebben op elke narratieve ervaring moeten beschikbaar zijn wanneer en waar die zich ontwikkelt, en niet alleen ergens in de school, in een specifieke ruimte, ver weg van de plaats van de "actie".^{xi}

4. SCHOOL MANAGEMENT IN DETAIL

Dit deel van het kader is verdeeld in twee subdelen (fig. 15):

- 1. Schoolorganisatie:** hoe ziet een school eruit bij een juiste Narratieve Benadering;
- 2. Schoolprocessen:** wat er in de scholen gebeurt als de Narratieve Benadering correct wordt toegepast.

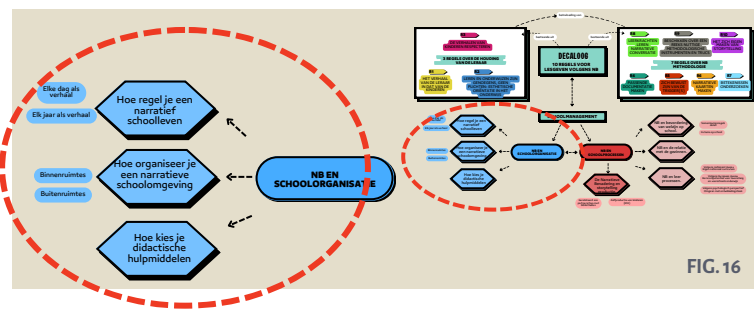
Zoals eerder gezegd, in onze computermetafoor is Schoolorganisatie als het ware onze hardware en zijn Schoolprocessen onze software. Wij zullen het belangrijkste van elk subonderdeel omschrijven.



4.1 NARRatieve BENADERING EN SCHOOLORGANISATIE.

Wij denken dat de invoering van de Narratieve Benadering een grote impact heeft op de schoolorganisatie, in het bijzonder op de organisatie van tijd, ruimte en didactisch materiaal.

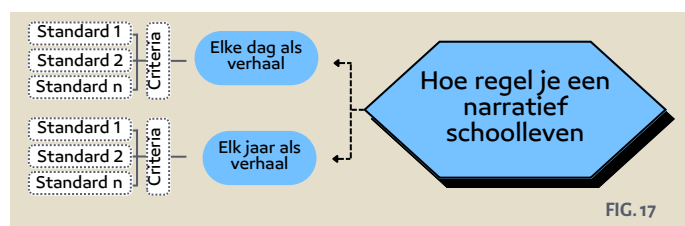
Meer informatie, suggesties en specifieke aanbevelingen zullen we later geven, nadat we de beste praktijken met betrekking tot de operationele implementatie van de Narratieve Benadering in de bij dit Erasmus + project betrokken scholen hebben belicht.



Voor nu kunnen we een blik werpen op elk onderwerp, om een algemene richting aan te geven. Hoe dan ook, we moeten er nu al op wijzen dat het voor dit handboek belangrijk is om de gepaste kwaliteitsnormen met betrekking tot elk organisatiekenmerk vast te stellen, op basis van specifieke criteria. Dit is de benchmark die een school die de Narratieve Benadering wil implementeren, inspireert om te meten hoe de implementatie overeenkomt met het model en wat er verbeterd moet worden. In dit hoofdstuk geven we slechts enkele suggesties en ideeën, maar we zullen meer analytisch en duidelijker zijn in het volgende hoofdstuk, waar de “Best Practices” van de Narratieve Benadering zullen worden gepresenteerd en natuurlijk in Intellectuele Output 2, als evaluatie-instrument.

4.1.1 HOE REGEL JE EEN NARRATIEF SCHOOLLEVEN (FIG.17).

We moeten een eenvoudige en intuïtieve regel volgen: we kunnen niet spreken van de Narratieve Benadering als het schoolleven niet is georganiseerd als een verhaal. Wees voorzichtig om de gevolgen



van deze uitspraak niet te verwarren met de narratieve activiteiten die de kinderen binnen de school uitvoeren. Kinderen gaan elke dag naar school, doen er veel dingen en komen uiteindelijk weer thuis. Dit is een potentieel verhaal op zich, ongeacht of de kinderen bezig zijn geweest met narratieve activiteiten. Veel leerkrachten zijn zich hiervan bewust en organiseren veel rituelen en routines om een soort verbindend patroon op te bouwen dat ertoe kan bijdragen dat elke schooldag zin krijgt en niet verwordt tot een optelsom van gefragmenteerde activiteiten. Het idee dat we geen onderwijs kunnen hebben dat gebaseerd is op de narratieve aanpak als we de schooltijd niet op narratieve wijze indelen, wordt gedeeld.^{xii}

4.1.2 HOE ORGANISEER JE EEN NARRatieve SCHOOLOMGEVING (FIG.18).

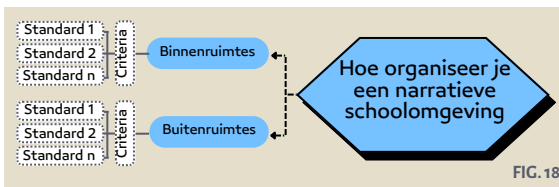


FIG. 18

Gewoonlijk houden de voorschoolse leerkrachten er bij de inrichting van de schoolruimten rekening mee dat de kinderen voor elke hoofdactiviteit gemakkelijk moeten kunnen vinden wat zij nodig hebben.

Bijgevolg vinden we binnen een schoolcontext: 1) een plaats om te vergaderen; 2) vele speciale hoekjes om te tekenen, zich te verkleden, met bouwmaterialen te spelen, cognitieve ervaringen op te doen, een boek te lezen, te koken - en andere symbolische contexten - om met IT-apparatuur om te gaan, enzovoort.

Daarnaast zouden we ruimtes kunnen hebben waar geslapen, gegeten, fysieke activiteiten verricht (de gymzaal) Het ziet er rationeel en kindvriendelijk uit. Dit organisatie-idee heeft niet alleen betrekking op binnenruimtes, maar ook op buitenruimtes.

Vanuit het perspectief van de Narratieve Benadering vertoont deze organisatie echter veel problemen.

- Ten eerste kan een narratieve ervaring gebruik maken van activiteiten in alle ruimtes van de school. Dit kan kinderen verplichten rond te lopen zonder te rusten, en hen (en ons) slechts een gefragmenteerd idee geven van wat ze aan het doen zijn.
- Bovendien, wanneer een school volledig gestructureerd volgens aparte ruimtes, waar zijn dan de ruimtes voor onvoorspelbare narratieve activiteiten als we besloten hadden dat die ons belangrijkste didactische perspectief zijn?

Met andere woorden, voorschoolse opvang is traditioneel georganiseerd vanuit een structureel en functioneel oogpunt; dit betekent dat de structuur van de schoolruimte is opgedeeld in verschillende stabiele subruimten, gewijd aan slechts één functie, of een rationele groep daarvan. Er wordt niet gedacht aan het herbergen van complexe processen waarbij vele functies tegelijkertijd moeten werken en waarbij de set van de ruimte altijd in beweging is. Misschien is dit een probleem voor een goede toepassing van de narratieve benadering, die misschien een multifunctionele en tijdelijk georganiseerde ruimte vereist^[10].

4.1.3 HOE KIES JE DIDACTISCHE HULPMIDDELEN (FIG.19)

Om de narratieve activiteiten van kinderen te ondersteunen, kunnen ze niet-gestructureerd materiaal en speelgoed gebruiken, in plaats van hoog-geconoteerd materiaal. Bijvoorbeeld: Legoblokjes; ander nog flexibeler bouw materiaal; natuurlijke voorwerpen zoals stukjes hout en boomstam en stenen, andere natuurlijke materialen zoals schelpen, dennenappels en kleine takjes; stukjes stof; neutrale en gewone kleren om zich te verkleden, waardoor de aanwezigheid van de meer geconoteerde, zoals kleren voor prinsessen, superhelden, enz. wordt beperkt. Bovendien kunnen we de aanwezigheid verwachten van resten van verpakkingen, vele soorten bootseerdeeg, enz. Dit betekent niet dat andere minder flexibele materialen en hulpmiddelen zoals dieren speelgoed, specifieke speelstructuren - zoals kastelen, autogarages, keuken - speelgoedauto's, en gedefinieerde personages moeten worden afgeschaft, maar het is belangrijk deze niet te bevorrechten, aangezien hun narratieve natuurlijke kracht veel minder is dan het in de vorige zin genoemde materiaal.

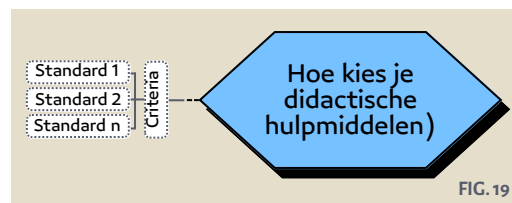
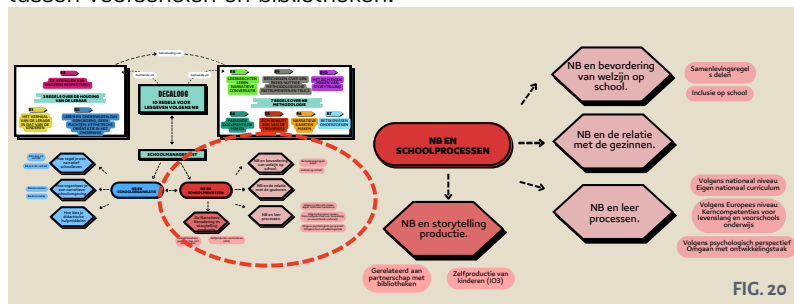


FIG. 19

4.2. NARRatieve BENADERING EN SCHOOLPROCESSEN.

Het woord "processen" verwijst naar iets dat zich in de tijd ontvouwt, mogelijk voor onbepaalde tijd, met de verwachting van specifieke, niet noodzakelijk voorspelbare resultaten. In Fig.20 hieronder hebben wij drie traditionele schoolprocessen-uitkomsten (oranje ovals) bekeken, en een extra proces-uitkomst (rood ovaal) die specifiek verband houdt met ons Erasmus+ project, dat voorziet in het stimuleren van een meer gestructureerde samenwerking tussen voorscholen en bibliotheken.



Niets nieuws: de resultaten van de traditionele kleuterschool betreffen drie hoofdvragen:

1. het inrichten van een leefomgeving waar mensen - kinderen en volwassenen - zich veilig kunnen voelen en kunnen genieten van het persoonlijke welzijn, als eerste ervaring met het sociale leven en de burgerlijke verantwoordelijkheid;

2. het organiseren van een sociale schoolomgeving waar kinderen kunnen leren wat zij nodig hebben en hoe zij dat willen, in overeenstemming met hun leeftijd en cognitieve stijl;

2. een goede en op samenwerking gerichte relatie tussen school en gezin, en tussen school en omgeving.

Laten we nader ingaan op elk van de bovenstaande onderwerpen.

4.2.1 NARRatieve BENADERING EN BEVORDERING VAN WELZIJN OP SCHOOL.

Wij vinden allemaal, op enkele uitzonderingen na, dat kinderen en volwassenen zich op school goed en veilig moeten voelen. Dit geldt ongeacht de aanpak die we denken te kiezen. Evenzo geloven wij dat het collectieve welzijn binnen een plaats als een school vooral te danken is aan de naleving van gemeenschappelijke regels die het samenleven aangenamer en nuttiger kunnen maken. Weinig leerkrachten geloven nog dat het besturen van een klas een essentiële, exclusieve en actieve rol van de leerkracht is, en dat de kinderen slechts passief moeten aanvaarden wat een leerkracht denkt dat beter voor hen is, vanuit het standpunt van de leerkracht. Gelukkig geloven de meeste leerkrachten dat het beter is kinderen te betrekken bij het opstellen van regels die het dagelijks leven op school bepalen, dan dit alleen als een rol voor de leerkrachten te zien. Wij weten dat wanneer kinderen deelnemen aan het opstellen van sociale regels voor het schoolleven, zij verantwoordelijker worden en geneigd zijn regels te beschouwen als een bron van welzijn in plaats van een eenvoudige beperking. De narratieve benadering kan deze oriëntatie op vele interessante manieren stimuleren, aangezien zij een antropologisch idee van klassen/stabiele groepen kinderen kan ondersteunen.^{xiv}

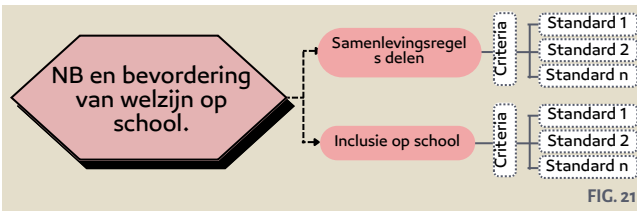


FIG. 21

4.2.2 DE NARRatieve BENADERING EN DE RELATIE MET DE GEZINNEN.

In elk land kan de relatie met de gezinnen worden beïnvloed door verschillende culturele kwesties, maar wij vinden dat een goed partnerschap en samenwerking tussen scholen en gezinnen essentieel zijn, wat dat in elk land ook moge betekenen. Wij geloven dat het belang van de Narratieve Benadering op dit gebied het verschil kan maken, althans om de volgende redenen:

- Door narratieve documentatie kunnen ouders de leerprocessen van hun kinderen gemakkelijker waarderen, niet alleen wat spectaculair lijkt, zoals enkele grote sprongen in de ontwikkeling, maar ook wat er in het dagelijks leven gebeurt, elke dag opnieuw.
- De narratieve benadering bevordert de afstemming tussen de verhalen die kinderen in hun gezin beleven en de verhalen die zij samen met hun medeleerlingen op school ontwikkelen. Het kan een meer omvattende visie op het leven van de kinderen bevorderen, en concretere gedeelde gevoelens tussen leerkrachten en gezinnen stimuleren om echt samen betrokken te zijn bij de opvoeding van de kinderen.
- De Narratieve Benadering kan meer aandacht voor vroegtijdig lezen voor kinderen bevorderen, met een meer verantwoordelijke rol van de ouders;
- Impliciet biedt de Narratieve Benadering ouders een alternatief voor de manieren die zij gewoonlijk gebruiken om met hun kinderen te spreken, te vertellen, uit te leggen (enzovoort). Met andere woorden, deze benadering voegt nieuwe instrumenten toe aan het interactionele repertoire tussen ouders en kinderen.

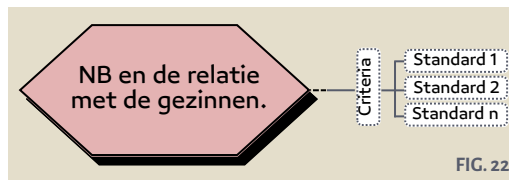


FIG. 22

4.2.3 DE NARRatieve BENADERING EN LEER PROCESSEN.

Er zijn al veel bewijzen van onderzoekers die aantonen dat de narratieve benadering in de vroege opvoeding niet alleen het welzijn op school, maar ook effectievere leerprocessen en prestaties kan bevorderen. De opwaartse spiraal tussen experimenteren en vertellen bevordert ontdekkingen, versterkt het verlangen om verschijnselen te onderzoeken, legt ervaringen vast in het langetermijngeheugen en maakt het mogelijk om veel inclusiever te zijn, aangezien elk kind, ongeacht zijn cognitieve stijl, altijd zijn eigen manier van leren kan vinden, veel meer dan via traditioneel, op semantiek gebaseerd leren.

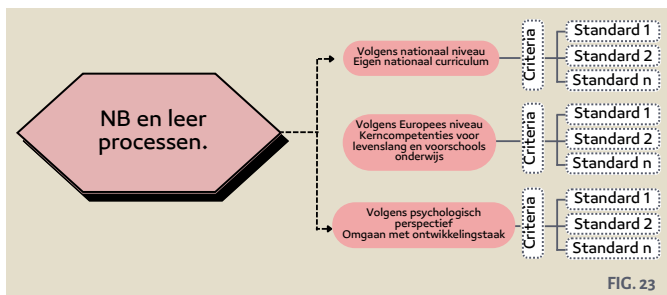


FIG. 23

Om deze doelstelling nog kracht bij te zetten, stellen wij voor onze observatie te baseren op een specifiek "evaluatiesysteem", waarbij elke naïeve benadering op dit gebied wordt vermeden. Aangezien wij ons in een Europese context bevinden, stellen wij een evaluatiesysteem op drie niveaus voor van de leerprocessen in het vroege onderwijs:

1. **Elk land heeft zijn nationale leerplan voor voorschools onderwijs**, meestal gebaseerd op "ervaringsgebieden" of "te verwerven competenties en vaardigheden"^{xv}
2. **De Europese Unie** heeft al een specifiek perspectief op algemene onderwijsdoelstellingen vastgesteld: de **acht sleutelcompetenties** voor het leven viii. Er wordt nog gediscussieerd over de mogelijkheid om dit systeem ook op het voorschools onderwijs toe te passen. De EU is hoe dan ook partner van het netwerk van Europese^{xvi}



scholen voor kinderen van EU-ambtenaren in het buitenland. Veel leden van dit netwerk hebben het curriculum voor voorschools onderwijs ix aange^{xvii}homen, en het zou een nuttig referentiepunt kunnen zijn als we een Europees perspectief willen bieden wanneer we het hebben over onderwijsdoelstellingen in het voorschoolse systeem.

3. Tenslotte moeten wij rekening houden met de **ontwikkelingstaken** waarmee de kinderen van 0 tot 6 jaar worden geconfronteerd. Dit is een psychologisch **perspectief** dat kan afhangen van verschillende "denkrichtingen" in de academische sector, maar dat niet zozeer wordt beïnvloed door^{xviii}culturele of etnische redenen. "Ontwikkelingstaken" zijn bekwaamheden en competenties die kinderen op een bepaalde leeftijd moeten verwerven, uiteraard naar gelang van hun houding, persoonlijkheid en cognitieve stijl, maar wij weten dat het herstellen van eventuele lacunes in verband daarmee zeer moeilijk kan zijn op latere leeftijd.

Samenvattend: wanneer we narratieve activiteiten van kinderen documenteren, moeten we veel aandacht besteden aan het benadrukken van wat kinderen door deze activiteiten leren. Het belangrijkste doel is volwassenen bewust te maken van het belang van deze aanpak, zelfs vanuit cognitief oogpunt.

4.2.4 DE NARRatieve BENADERING EN STORYTELLING PRODUCTIE.

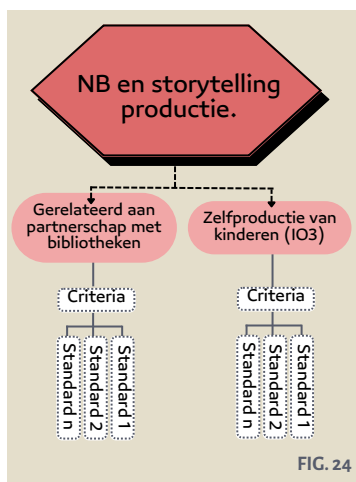


FIG. 24

Wij vestigen nogmaals de aandacht van onze lezers op het feit dat zij "storytelling als instrument ter ondersteuning van de Narratieve Benadering"³ niet moeten verwarren met storytelling als productie die voortvloeit uit de implementatie van de Narratieve Benadering. Aangezien dit soort resultaten rechtstreeks verband houdt met de implementatie van de Narratieve Aanpak, speelt het een centrale rol in ons Erasmus+ project, aangezien het verband houdt met zowel onze intellectuele output n.3 als de stabiele samenwerking tussen kleuterscholen en bibliotheken;⁴ dit laatste is een essentieel onderwerp van ons project. Om deze paragraaf niet te overladen, voegen we hier verder niets aan toe, maar we raden u aan de eindnoot X aandachtig te lezen.^{xix}

5. RICHTSNOEREN TER ONDERSTEUNING VAN BEROEPSBEOEFENAREN VOOR EEN OPERATIONEEL GEBRUIK VAN HET KADER INZAKE NA

Het kader van NA is belangrijk als zowel een systeem van onderwijsprincipes als richtlijnen om goede documentatie te organiseren. Daarom kan het nuttig zijn om, alvorens onze beste praktijken met betrekking tot de reële toepassing van de Narratieve Benadering op school uiteen te zetten, de concepten samen te vatten, met een korte definitie van elk ervan en enige oriëntatie over wanneer en hoe leerkrachten naar elk ervan kunnen verwijzen binnen de documentatie van Narratieve Benadering-gerelateerde beste praktijken, en wanneer niet.

5.1. OVER DE REGELS VAN DE DECALOG

Label van de regel	Korte definitie voor leerkrachten	Je kunt op deze regel wijzen wanneer...
R1: HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN.	Uw verhaal over uw professionele ontwikkeling voedt zich met het observeren en waarderen van de spontane activiteiten van kinderen	... je iets nieuws leert over je beroep terwijl je kinderen observeert in spontane activiteiten. Je moet duidelijk en bewust zijn van wat je leert.
R2: ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS	Kinderen leren meer en grondiger als zij plezier hebben in het leerproces en zeer leergierig zijn. Hetzelfde geldt in het bijzonder voor de onderwijsrol van de leerkrachten	... je kinderen ziet vreugde en enthousiasme tonen die nauw verband houden met een ontdekking of een nieuwe, goed begrepen uitdaging in kennis en ontwikkeling. Je moet generiek geluk of het generieke tonen van zich goed voelen uitsluiten.
R3: HET NARRATIEF VAN KINDEREN RESPECTEREN	Leerkrachten moeten respecteren en waarde hechten aan wat de kinderen spontaan doen, wat vaak de vorm heeft van een verhaal.	... je vermijdt de kinderen suggesties te geven over hoe zij hun activiteiten kunnen (of moeten) uitvoeren, en wanneer je wijselijk wacht op voorstellen van kinderen alvorens hen suggesties te geven die op het puntje van uw tong liggen (zelfbeheersing van de leerkracht).
R4: GEPASTE DOCUMENTATIE MAKEN	Om coherent te zijn, moet documentatie over een narratieve ervaring van de kinderen de vorm hebben van een verhaal en nooit van een essay.	... je dit principe volgt! Het is niet aan de orde om binnen de documentatie naar dit principe te verwijzen: misschien alleen aan het begin, en dan iets als dit zeggen: "Beste lezer, u kunt gemakkelijk begrijpen dat dit document een verhaal is, geen essay."

3 zie hierboven, § 3.2.7., de 10e regel van de Decaloo: "gepastheid van het vertellen van verhalen"

4 Overall in de tekst waar we 'bibliotheken' noemen, hebben we het over bibliotheken die gespecialiseerd zijn in kinderliteratuur



R5: ZICH BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER	Het is belangrijk op te merken dat alles wat onverwacht is de kinderen nieuwe en originele perspectieven biedt in hun vertelactiviteiten.	... wanneer je je verbaast over de richting die een kinderverhaal opgaat; zelfs wanneer je besluit nieuw materiaal en hulpmiddelen ter beschikking van de kinderen te stellen, zonder enige suggestie over het gebruik ervan, moet je zeker zijn van je "intellectuele eerlijkheid" daarin!
R6: NARRatieve KAARTEN MAKEN	Leerkrachten moeten het opmerken - en kinderen er misschien bewust van maken - wanneer kinderen een ander pad kiezen in hun verhaal, na een nieuwe onverwachte trigger.	... je het merkt, kan je de kinderen er bewust van maken, met behulp van een passende gespreksaanpak (R8); je moet in staat zijn de splitsingen die zich voordoen tijdens de vertelervaringen van kinderen te documenteren en kinderen te helpen hetzelfde te doen zonder hen te beïnvloeden.
R7: BETEKENISSEN ONDERZOEKEN	De leerkracht moet het onderzoek van de kinderen bevorderen naar wat elk concreet element van een verhaal betekent voor elk van de betrokken kinderen.	... je gemeenschappelijk onderzoek en vergelijking tussen kinderen bevordert over de verschillende ervaring/betekenis die iets/iemand die betrokken is bij hun verhaal heeft voor elk kind; dit is een van de weinige kansen die je hebt, bij het toepassen van de Narratieve Benadering, om de narratieve activiteiten van kinderen even te onderbreken
R8: LEERKRACHTEN LEREN EEN NARRatieve GESPREKSAANPAK	Leerkrachten moeten een geheel nieuwe gespreksaanpak leren wanneer zij proberen de narratieve activiteiten van kinderen te ondersteunen	... je gebruik maakt van vragen, hypothetische suggesties, nieuwsgierigheid, verrassing, geen evaluatiezinnen - in plaats van verklaringen, bevelen, autoritaire voorschriften, evaluatiezinnen - wanneer u met de kinderen spreekt over hun verhalende activiteiten.
R9: BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE INSTRUMENTEN EN TRUCS	Om de spontane narratieve activiteiten van kinderen te ondersteunen, moeten de leerkrachten praktische productieve vaardigheden gebruiken, en zelfs met de kinderen delen	... je nieuwe technieken gebruikt en aanleert om dingen te produceren, om materialen te presenteren, om verschillende talen te combineren, om kinderen actiever te betrekken, om de kinderen betekenisvoller materiaal te geven, om ouders er meer bij te betrekken, enzovoort.
R10: HET ZICH EIGEN MAKEN VAN STORYTELLING	Verhalen vertellen op school moet altijd gerelateerd zijn aan de spontane narratieve activiteiten van kinderen, in plaats van een activiteit op zich.	... u de kinderen (of de kinderen lezen/kijken zelf) alleen boeken voorleest die verband houden met de lopende narratieve activiteiten van de kinderen en vermijdt het voorlezen van algemene verhalen voor kinderen.

5.2. ONDERWERPEN OVER HET MANAGEMENT VAN DE SCHOOL

Label van het onderwerp	Korte definitie voor leerkrachten	Je kan het onderwerp gebruiken wanneer
HOE EEN VERHALEND SCHOOLLEVEN TE REGELEN (TIME)	School Daily (Yearly) Time management wordt (gaat) heroverwogen om NA toepassing op school te ondersteunen	... uw schooltijdorganisatie PERMANENT is veranderd, hetzij om de narratieve ervaringen van kinderen in het algemeen te bevorderen, hetzij als gevolg van een specifiek narratief project. je moet vermijden op dit onderwerp te wijzen wanneer de verandering slechts tijdelijk is en alleen verband houdt met een specifieke vertelervaring, werkend in een specifieke tijd
HOE REGEL JE EEN VERHALEND SCHOOLSETTING (SPACES)?	Het beheer van de schoolruimten wordt heroverwogen om de toepassing van het NA op school te ondersteunen.	... de organisatie van uw schoolruimtes PERMANENT is veranderd, hetzij om de narratieve ervaringen van kinderen in het algemeen te bevorderen, hetzij als gevolg van een specifiek narratief project; je moet vermijden op dit onderwerp te wijzen wanneer de verandering slechts tijdelijk is en alleen verband houdt met een specifieke narratieve ervaring, die in een bepaalde tijd is uitgevoerd.
HOE MATERIAAL EN SPEELGOED KIEZEN (DIDACTISCHE HULP/MIDDELEN)	Didactisch instrumentarium wordt opnieuw bekeken om de toepassing van het NA op school te ondersteunen.	... uw hulpmiddelenvoorraad PERMANENT is gewijzigd, hetzij om de vertelervaringen van kinderen in het algemeen te bevorderen, hetzij als gevolg van een specifiek vertelproject; je moet vermijden op dit onderwerp te wijzen wanneer de wijziging slechts tijdelijk is en alleen betrekking heeft op een specifieke vertelervaring, die in een bepaalde tijd wordt uitgevoerd.



NA EN WELZIJNSBEVORDERING OP SCHOOL	Hoe NA kan bijdragen tot een betere en gedeelde definitie van (SAMEN) LEVENREGELS op school.	... wanneer een specifieke narratieve ervaring u in staat stelt de (gemeenschappelijke en gedeelde) regels van het samenleven te verbeteren en de kinderen in staat stelt er actief bij betrokken te zijn; kinderen moeten laten zien dat zij zich actief bij het beheer van de regels betrokken voelen.
NA EN DE RELATIE MET DE GEZINEN	Leerkrachten moeten met de ouders onderzoeken welke de bruggen zijn tussen school en thuis in verband met de verhalende activiteiten van de kinderen; NA kan de relatie met het gezin gemakkelijker en productiever maken.	... ouders worden betrokken om aan hen de verhaalervaringen van kinderen te rapporteren of informatie uit te wisselen over de verhaalervaringen van kinderen op school en thuis; zelfs wanneer kinderen iets van thuis meenemen naar school, om het te delen met hun vriendjes en te gebruiken in hun lopende verhaalactiviteiten.
NA EN LEERPROCESSEN	NA is een krachtig perspectief om de leer- en cognitieve processen van de kinderen te stimuleren.	... een kind (kinderen) iets nieuws leert - gerelateerd aan het nationale curriculum enzovoort - dankzij een verhalende activiteit; het nieuwe leerdoel moet gedetailleerd en goed gespecificeerd zijn, en zelfs het kind (de kinderen) moet zich ervan bewust zijn.
NA EN STORYTELLING PRODUCTIE	Leerkrachten moeten lokale bibliotheken inschakelen om de vertelactiviteiten van kinderen te ondersteunen; leerkrachten moeten waarde hechten aan de spontane vertelervaringen van de kinderen, door ze te herschikken in sommige kinderliteratuurproducten.	... een van de hiernaast genoemde gebeurtenissen plaatsvindt; je moet voorkomen dat storytelling geen verband houdt met lopende vertelactiviteiten voor kinderen, maar slechts een activiteit op zich is: bijvoorbeeld het lezen van een willekeurig boek met de kinderen is geen voorbeeld van dit thema. Partnerschappen met bibliotheken moeten permanent zijn en niet eenmalig

6. KADER VOOR NARRATIEVE AANPAK EN SPECIALE VRAGEN.

In paragrafen 1 tot en met 4 van dit hoofdstuk hebben wij de toepassing van de Narratieve Benadering in het Voorschoolse Onderwijs vanuit een generiek oogpunt behandeld, zonder rekening te houden met enkele belangrijke verschillen binnen een generieke steekproef van kinderen van nul tot zes jaar. In wezen is de beschrijving van het kader stilzwijgend gebaseerd op kinderen die zich een beetje kunnen bewegen, spreken (of eenvoudige taal begrijpen) en socialiseren. Wij kunnen zeggen dat hoe meer de kinderen deze vaardigheden bezitten, hoe meer de beschrijving van het kader relevant is.

Deze voorstelling van zaken strookt met het feit dat deze kinderen - niet altijd maar meestal - minstens 70/90% uitmaken van de kinderen die naar de kleuterschool gaan.

Wij weten echter dat de narratieve houding van de kinderen al vanaf hun geboorte aanwezig is, zelfs daarvoor, en een van de belangrijkste taken van de verzorgers is de ontwikkeling van deze natuurlijke houding te ondersteunen.

Bovendien, hoewel de narratieve houding van kinderen universeel is, kunnen we niet vermijden te benadrukken dat de uitdrukking ervan sterk kan veranderen, rekening houdend met culturele verschillen, verschillende ouderlijke stijlen in het gezin, verschillende sociale klassen, enz.

Ten slotte moeten we ook rekening houden met kinderen met speciale onderwijsbehoeften, voor wie de integratie in de toepassing van de narratieve benadering in de kleuterschool speciale maatregelen kan vereisen.

In deze paragraaf zullen wij trachten deze vragen te beantwoorden, uitgaande van de voorgaande paragrafen.

6.1. NARRATIEVE AANPAK EN ZUIGELINGEN (1-12 MAANDEN)

In dit geval menen wij dat het niet nuttig is het kader strikt te volgen om uit te leggen wat er verandert, maar het is belangrijk enkele algemene oriëntaties te geven, aangezien wij deze leeftijd kunnen beschouwen als de leeftijd waarin wij de basis van de Narratieve Benadering leggen.

Onze benchmark op dit specifieke gebied zou de "Loczy-aanpak"⁵ kunnen zijn.

Enkele ideeën om het onderwijs/begeleidingsgedrag te oriënteren:

- 1 Een verzorger moet voor zichzelf "vertellen" over elke baby die hij verzorgt, of beter over hun ontwikkeling/groei, als een "tv-commentator"; deze houding moet niet alleen in het algemeen, maar ook in een specifieke situatie aanwezig zijn, door op te merken wanneer iets als een trigger voor de baby werkt;
- 2 De zuigelingen kunnen op veel verschillende manieren huilen, meestal naar aanleiding van hun behoeften en/of externe situatie: verzorgers moeten proberen verhalend te zijn, waardoor ze narratieve kracht en psychologisch-relationale betekenis krijgen;
- 3 Wanneer competente verzorgers tegen baby's spreken, moeten zij niet alleen letten op de inhoud van het spreken, maar ook op de kwaliteit van het spreken: timing, pauzes, snelheid, non-verbale en paraverbale kenmerken, gebaren, zichtspel en nadruk...

⁵ Kleine introductie. Kleine bibliografie: AA.VV., Opvoeden en verzorgen van baby's en peuters in een instelling, Vereniging Pikler-Loczy, 2007; David M., Appell G., LOCZY, een ongebruikelijke benadering van moederschap, Pikler-Loczy Association, 2001

- 4 Pas de verbale aanpak aan aan de behoeften van de baby: vermijd overdrijving in het spreken, vooral wanneer het kind aan het verkennen is als het op een tapijt ligt en rondkruipt; in het algemeen mag het spreken van de opvoeder de activiteit van de baby niet overweldigen;
- 5 Op deze leeftijd moeten de zuigelingen heel vaak verzorgd worden: daarom voert de opvoeder veel manipulaties uit op de baby. Door lichaamsmanipulaties ontwikkelt het kind lichaamsbewustzijn. Tactiele stimuli vormen de eerste interactie tussen opvoeder en kind.
- 6 De eerste keer dat de zuigeling een opvoedingsdienst bezoekt, is meestal de eerste ervaring van socialisatie met leeftijdsgenootjes, tenminste buiten het gezin. Het kind begint met hen te interageren, en de opvoeder kan vertellen wat er gebeurt, met behulp van specifieke taal en parataal "gereedschap" (zoals register, klankkleur,⁶ prosodie, tempo en volume²). Op dat moment is het verhaal van de opvoeder over deze gebeurtenissen cruciaal voor de zuigelingen, omdat het het eerste cognitieve contact is met een narratieve context waarbij zij betrokken zijn, en om die reden een inprenting is die de volgende gebeurtenissen zal vormen.
- 7 In de eerste levensmaanden herhalen kinderen gebaren om een voorstelling van de wereld te maken en om materialen te leren gebruiken. De taal van de volwassene moet dit kindergedrag ondersteunen/begeleiden, maar er niet mee overlappen (dit is een vorm van respect voor de vertelwijze van kinderen).
- 8 De studies van Pikler zijn sterk gericht op het begrijpen hoe kindertaal voortkomt uit volwassen taal. De veronderstelling is dat de taal van kinderen en hun belangstelling voor lezen in de daaropvolgende leeftijden hun oorsprong vinden in het plezier dat kinderen hebben beleefd aan het volledig ingebed zijn in een "verhaal", dat hen betrof toen zij nog heel jong waren.
- 9 Daarnaast moet een verzorger goed letten op de non-verbale taal van de verzorging tijdens het eten en het veranderen van routines, omdat kinderen vaak de handeling van de verzorger voortzetten; er zijn aanwijzingen dat het kind actief is in het opbouwen van zijn of haar eigen verhaal over wat er gebeurt tijdens de verzorging.
- 10 Houd er rekening mee hoe de bewegingen van het kind als reactie op de verzorging de actie van de verzorger zodanig wijzigen dat zijn/haar beweging overeenkomt met die van het kind, en het kind meer betrokken wordt bij een soort "actiedialoog".

6.2. NARRatieve AANPAK EN PEUTERS (12-36 MAANDEN)

In deze leeftijdsspanne zijn er veel veranderingen in de ontwikkeling: kinderen worden steeds vaardiger om zichzelf te verplaatsen, aan te wijzen, te vragen, verbale taal te gebruiken, beginnend bij de eerste "woordzinnen" en onomatopoeën. Daarom gaat wat volgt vooral over kinderen in hun tweede levensjaar, en het kan heel verschillend zijn voor verschillende kinderen op dezelfde leeftijd, afhankelijk van hun specifieke ontwikkelingsniveau in spraak, beweging, interactie en emotionele controle. Laten we proberen alle onderwerpen van het kader vanuit dit gezichtspunt analytisch te onderzoeken.

6.2.1. DE REGELS VAN DE DECALOG IN HET GEVAL VAN PEUTER

Label van de regel	Wat is anders voor peuters
R1: HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN.	Geen verandering
R2: ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS	Geen verandering
R3: HET VERHAAL VAN KINDEREN RESPECTEREN	De narratieve activiteiten van het kind respecteren betekent de tijd van het kind in exploratie en beweging respecteren. Volwassenen moeten vermijden kinderen te dwingen te veranderen of hun spontane verkenningen af te breken, behalve wanneer er gevaar dreigt. Zoals bij jongere kinderen kunnen opvoeders de exploratie van kinderen becommentariëren, zonder te overdrijven en zonder andere ervaringen voor te stellen. Volwassenen kunnen de context veranderen door materialen en speelgoed te verwijderen die voor de kinderen een belemmering lijken te vormen in plaats van mogelijkheden.
R4: GEPASTE DOCUMENTATIE MAKEN	Geen verandering
R5: BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER	Bij pre-linguïstische kinderen bepalen bepaalde criteria de aanleiding: aanstekelijkheid (katalyseert de belangstelling van meer kinderen), hoog niveau van emotionele activering, en recurrentie, over een langere of kortere periode. With younger children, relaunches must be immediate, before children have already "moved on" to another: the more time the adult permit between a child's behaviour and the adult's relaunch, the more the adult have to "force" the children to deal with the relaunch itself, against their active wishes.
R6: NARRatieve KAARTEN MAKEN	Misschien kunnen leerkrachten en verzorgers zich in dit stadium concentreren op het aanwijzen van een splitsing tijdens een vrije speel-/exploratieve activiteit van de kinderen. Volwassenen moeten hun spraak een passende nadruk geven, door de reeds genoemde para-linguïstische instrumenten (register, timbre, prosodie, tempo, toonhoogte en volume) te gebruiken en aan te passen.

⁶ registreren: geluidsfrequentie; timbre: geluidskwaliteit die afhangt van het instrument dat het produceert; prosodie: verschillende interpunctie voor dezelfde spraak; tempo: ritme, cadans; volume: geluidshoogte.



R7: BETEKENISSEN ONDERZOEKEN	Misschien is het te vroeg om de kinderen er iets over te vragen, maar de leerkrachten zouden de ouders kunnen vragen of een bepaald kind specifieke ervaringen heeft opgedaan over terugkerende onderwerpen van zijn/haar spel (dieren, mensen, gebouwen, voertuigen, planten, huishoudelijke voorwerpen enzovoort). Op die manier kunnen de leerkrachten er rekening mee houden en deze informatie gebruiken wanneer zij het spontane spel van dit kind verwoorden.
R8: LEERKRACHTEN LEREN NARRATIEVE CONVERSATIE	Geen wezenlijke verandering, maar je weet dat je bij deze kinderen het gebruik van de taal moet verminderen, en nog steeds para-linguïstische "instrumenten" moet gebruiken (register, timbre, prosodie, tempo, toonhoogte en volume).
R9: BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE INSTRUMENTEN EN TRUCS	Geen verandering
R10: STORYTELLING EIGEN MAKEN	Geen verandering

6.2.2. ONDERWERPEN VOOR SCHOOL MANAGEMENT IN HET GEVAL VAN KLEUTERS

Label van het onderwerp	Wat is verschillend voor kleuters?
HOE EEN NARRATIEF SCHOOLLEVEN TE REGELEN (TIME)	Geen essentiële verandering, maar Hoe jonger het kind is, hoe meer wij zijn/haar tijdsaanpak moeten respecteren. Wij mogen de exploratieactiviteit van de kinderen nooit onderbreken, bijvoorbeeld voor een routine, zonder het met hen eens te zijn, hen bij de beslissing tot onderbreking te betrekken en te overwegen een soort overgangsritueel te organiseren.
HOE REGEL JE EEN NARRATIEVE SCHOOLSETTING (SPACES)?	Geen essentiële verandering, maar Zorg voor voorwerpen die hem in staat stellen een autonome activiteit te hebben; voorwerpen die hij zelf kan verkennen, die hij kan manipuleren en in zijn hand kan houden om zijn onafhankelijkheid te bevorderen. Zorg voor een ruimte die beweging mogelijk maakt, zodat hij zich op zijn rug kan draaien en omrollen....
HOE MATERIAAL EN SPEELGOED KIEZEN (DIDACTISCHE HULPMIDDELEN)	Ik geef de voorkeur aan heuristische materialen die op verschillende manieren kunnen worden gebruikt. Zeer jonge kinderen verkennen veel via hun huid en mond, dus in dit geval moet je aandacht besteden aan het voorstellen van materialen met verschillende consistenties en met verschillende oppervlakken (voorbeeld: het mandje met schatten).
NA EN WELZIJNSBEVORDERING OP SCHOOL	Je moet overwegen er zoveel mogelijk voor te zorgen dat de regels van de schoolgemeenschap op een natuurlijke manier van de oudere naar de jongere kinderen overgaan: imitatie, aanwijzing, rechtstreeks onderwijs..... Als we het hebben over "oudere kinderen", bedoelen we zowel de kinderen die ouder zijn als de kinderen die al langer aanwezig zijn.
NA EN DE RELATIE MET HET GEZIN	Geen verandering
NA EN LEERPROCESSEN	Geen verandering
NA EN STORYTELLING PRODUCTIE	Geen verandering. Natuurlijk moeten we boeken en soortgelijke producten krijgen die geschikt zijn voor deze leeftijd. En als je nieuwe producten voor kinderliteratuur wilt bewerken, uitgaande van het spontane narratief van kinderen, zou de rol van de volwassene te opdringerig kunnen zijn.

Alle hierboven beschreven specificaties moeten zo verstandig mogelijk worden toegepast: naarmate het kind opgroeit en de leeftijd van drie jaar nadert, kunnen de leerkrachten de standaard en volledige definitie van de regels van de Decaloo en de onderwerpen van het School Management toepassen.

6.3. NARRATIEVE BENADERING EN MULTICULTURALISME

Een correcte toepassing van de narratieve benadering zoals wij die in dit hoofdstuk hebben beschreven, zou automatisch de integratie van kinderen uit of behorend tot verschillende culturen moeten bevorderen. Aangezien deze benadering steunt op de nieuwsgierigheid van kinderen, zou deze nieuwsgierigheid op haar beurt ondersteund moeten worden door de nieuwsgierigheid die het leven van kinderen die tot verschillende culturen behoren opwekt bij autochtonen, zelfs wanneer zij de meerderheid vormen.

In het algemeen kunnen we het gemak waarmee kinderen uit andere culturen actief betrokken zijn bij de spontane narratieve activiteiten van kinderen beschouwen als een betrouwbare indicator, zij het holistisch en niet-analytisch, dat de toepassing van de benadering op de juiste wijze plaatsvindt. Leerkrachten die voor de narratieve aanpak hebben gekozen, zullen dus goed moeten letten op de mate van werkelijke betrokkenheid van kinderen uit andere culturen. Zij moeten alle obstakels uit de weg ruimen die dit zouden kunnen belemmeren: bijvoorbeeld taalkundige obstakels, de vooroordelen die autochtone kinderen zouden kunnen meebrengen uit het gezinsleven, en de aanwezigheid in de school van materiaal of gebeurtenissen die een te culturele connotatie hebben.



6.4. NARRatieve BENADERING EN ONDERWIJSARMOEDE IN DE SOCIALE CONTEXT VAN HET GEZIN

Deze voorwaarde kan al dan niet aan de vorige worden toegevoegd. Op zich is het probleem in dit geval niet zozeer het behoren tot een andere cultuur, maar tot een cultuur die objectief gezien minder kansen biedt. Deze kinderen zouden, als gevolg van armoede of een meer centripetale levensstijl in hun gezinnen, veel minder mogelijkheden kunnen hebben voor het sociale leven en de toegang tot zinvolle ervaringen in de vrije tijd (vakanties, deelname aan culturele evenementen, het bezoeken van sociale ontmoetingsplaatsen, enz.)

Met andere woorden, deze kinderen hebben niet gewoon een andere levenservaring die moet worden gewaardeerd, zoals in het vorige geval, maar een ervaring die objectief beperkter en minder rijk is.

Daarom lijkt de rol van de leraar in dit geval belangrijker en tegelijkertijd moeilijker. Vaak geven deze gezinnen veel sociale kansen op door een gebrek aan economische middelen, maar soms ook door een lange gewoonte van marginalisatie en door een fatalistische en gelaten houding.

De narratieve aanpak zou een mogelijkheid kunnen zijn om deze gezinnen te helpen hun sociale aanpak zoveel mogelijk te wijzigen, en ook om hun kinderen meer gezinservaringen mee te geven in de schoolcontext als hun bijdrage aan gemeenschappelijke leertrajecten, zoals, in ons geval, de vrije narratieve activiteiten van kinderen.

6.5. NARRatieve AANPAK EN SPECIALE ONDERWIJSBEHOEFEN

Speciale onderwijsbehoeften kunnen zeer verschillend zijn: denk bijvoorbeeld aan het verschil tussen een autistisch kind en een kind met meervoudige lichamelijke handicaps.

In ieder geval hebben we, net als in het vorige geval, te maken met een beperking van de handelingsbekwaamheid van deze kinderen (gebrek aan "agency"): deze beperking moet worden verminderd. Scholen die georganiseerd zijn in klassen met kinderen van verschillende leeftijden zijn meer bevorderlijk voor de integratie van deze kinderen, omdat de leerdynamiek die daar plaatsvindt juist gebaseerd is op de verschillende handelingsbekwaamheden van kinderen van verschillende ontwikkelingsleeftijden.

Dit betekent niet dat kinderen met bijzondere behoeften simpelweg vergeleken kunnen worden met jongere kinderen in leeftijd. Dit betekent dat een groep kinderen die al gewend is om te gaan met de integratie van kinderen op verschillende ontwikkelingsniveaus, meer relationele instrumenten heeft om zelfs kinderen met bijzondere behoeften te integreren. Hieruit volgt dat een klas met kinderen van verschillende leeftijden een veel groter narratief potentieel heeft in termen van inclusie. Hoe dan ook, de leerkracht zal ook alternatieve manieren moeten voorstellen om kinderen hun narratieve activiteiten te laten uitvoeren, om kinderen met speciale behoeften er meer bij te betrekken.

In dit geval kan een grotere directe tussenkomst van volwassenen in het verhaal van de kinderen gerechtvaardigd zijn, waarbij, zoals altijd, een te directieve aanpak moet worden vermeden.

7.

HOOFDSTUK 5 – EINDNOTITIES

Hier vindt u enkele aantekeningen die dieper ingaan op de tien regels van de Decaloog en de zeven onderwerpen van schoolmanagement, op basis van de Narratieve Benadering (de referenties daarvoor staan in de hoofdtekst).

In principe zou de hoofdtekst kunnen volstaan voor een beknopte beschrijving van de regels en onderwerpen, om de Beste Praktijken die in het volgende hoofdstuk 6 worden beschreven te begrijpen en te waarderen.

Hoe dan ook, na het lezen van dit laatste, raden wij u aan ook de volgende aantekeningen te lezen. Natuurlijk verbiedt niemand u deze vooraf te lezen.

REGEL 1

- i Dit principe gaat uit van de fenomenologische benadering van "zorgberoepen", die erop wijst dat relaties in onderwijs, onderwijs en verpleging als asymmetrisch worden geboren: er is een persoon die verpleegt, opvoedt of lesgeeft, en een ander die wordt verpleegd, opgeleid of opgeleid. Maar als deze relaties echt 'menselijk' zijn, worden ze na een tijdje symmetrisch: in ons geval leren kinderen van de leraren, maar leren ze ook aan de leraren; leraren geven les aan kinderen, maar leren ook van kinderen. Met andere woorden, de onderwijsrelatie verandert het professionele verhaal van de leraar. Na elke werkdag zou elke leraar het moeten kunnen herkennen en tegen zichzelf kunnen zeggen: "Vandaag heb ik dit en dat van mijn kinderen geleerd, en dankzij hen is mijn professionele verhaal volwassen geworden". Zoals we later zullen uitleggen, kan dit bewustzijn de manier veranderen waarop leraren ervoor kiezen om activiteiten te documenteren, aangezien documentatie een verslag is van zowel het handelen van kinderen als het leren van leraren als gevolg daarvan.

REGEL 2

- ii Op het gebied van onderwijs hebben de woorden 'rechten' en 'plichten' elkaar altijd achtervolgd in een ietwat chaotische lexicaal dans: een plicht voor ouders en de overheid, en een recht voor studenten. Eigenlijk zelfs een plicht voor de laatste, doelwit van evaluatie en corrigerende interventies, alsof de studie, het zoeken naar kennis, het experimenteren en ontdekken op zichzelf saaie en onaantrekkelijke dingen zijn, alleen nuttig voor de hoop op een toekomstige, goedbetaalde baan of om het narcisme van de ouders te bevredigen. Met andere woorden, van oudsher beschouwen we scholing als iets waar leerlingen naar toe moeten worden geduwd, zelfs gedwongen, omdat ze, als het aan hen zou liggen, zouden proberen niets te doen. We moeten het idee terugkrijgen dat er zelfs een plicht zou kunnen zijn achter elk recht daar, maar er is vooral plezier.

REGEL 3

- iii Dit principe houdt in dat lesgeven niet alleen gebaseerd is op een formeel leerplan, maar op een betrokken en voortdurende observatie van de kinderen, als groep, en van elk van hen. Leraren moeten erg nieuwsgierig zijn naar wat kinderen doen of vertellen, en dit gedrag behandelen als verhalen. We herinneren eraan dat sommige nationale leerplannen over de hele wereld, bijvoorbeeld in Nieuw-Zeeland, Australië, voorzien in onderwijzers die huisbezoeken organiseren vlak voordat elk kind naar school gaat, om te weten wat de belangrijkste interesses van de kinderen zijn, hun leven context enzovoort. Op deze manier kunnen de leerkrachten de schoolplanning inrichten rekening houdend met deze informatie. Bovendien houdt dit principe in dat de documentatie die leraren verzamelen



over de leerprocessen van elk kind gedurende de hele schooltijd, geregeld moet worden als werk in uitvoering en altijd ter beschikking van het kind moet staan. In de praktijk betekent het dat voor elk kind een portfolio-documentatie moet worden gerealiseerd in de vorm van een persoonlijk handboek, dat systematisch wordt opgebouwd wanneer het kind een nieuw niveau van leren en sociaal of cognitief functioneren bereikt, zodat de kinderen hun prestaties kunnen herzien wanneer ze maar willen.

REGEL 4

- iv Het zou onsamenhangend zijn om een verhalende ervaring te documenteren met een formele/academische stijl, de stijl die we liever zouden schrijven als essay. Het is veel beter om de stijl aan te nemen die een romanschrijver zou kunnen aannemen bij het schrijven van zijn/haar romans en verhalen. We weten misschien allemaal wat het betekent: 1) feiten en mensen beschrijven in plaats van gerationaliseerde meningen te geven; 2) ruimte geven aan en beschrijven van emoties; 3) nota nemen van gegevens; 4) sfeer creëren, bijvoorbeeld spanning, verwachting, spanning; 5) complexe en circulaire verhaalpatronen gebruiken in plaats van lineaire argumentatie. Het kan een goed idee zijn om inspiratie op te doen bij onze favoriete professionele romanschrijver.
- v Het is vrijwel onmogelijk om over een verhaal na te denken zonder te bedenken dat het zich in de loop van de tijd ontwikkelt. Daarom moeten we in onze beschrijving de nadruk leggen op het verstrijken van de tijd. Er kunnen veel manieren zijn om dat te realiseren; we kunnen voorstellen om documentatie te organiseren als een drama, bestaande uit enkele acts, elk bestaande uit enkele scènes. De overgang tussen een act en de volgende wijst op een grote verandering in de vertelling; in plaats daarvan wijst de overgang tussen een scène en de volgende op een beperktere verandering.
- vi Zelfs mensen die niets weten over de school die verhalende documentatie heeft geproduceerd, zouden het zelf moeten kunnen begrijpen en ervan kunnen genieten: we hebben het over zelf-toegankelijke en gebruiksvriendelijke documentatie, zonder enige externe hulp. Met andere woorden, we moeten deze documentatie niet bewerken als een PPT-presentatie, ter ondersteuning van een toespraak tijdens een trainingssessie. Misschien hebben we het ergens en soms nodig, maar het zou niet het basisformaat moeten zijn van onze verhalende documentatie.
- vii Volledige en goed opgemaakte documentatie over de verhalende ervaring van een kind moet verwijzingen naar alle regels van de Decalooq bevatten. Hoe meer referenties er zijn, hoe beter en nuttiger de documentatie is.

REGEL 6

- viii We veronderstellen dat het gebruik van een kaart om zich te oriënteren tijdens het wandelen in de bergen of ergens anders een normale ervaring is voor de lezers van dit handboek. Nou, we hebben het over een ander soort kaart, de kaart die een vroegere ontdekkingsreiziger stap voor stap had kunnen tekenen terwijl hij/zij naar een onbekende regio ging, zoals Livingstone waarschijnlijk deed toen hij 150 jaar geleden de bron van de rivier de Nijl verkende. Een suggestief voorbeeld van dit soort kaart is in fig. 6. Met andere woorden, het toepassen van de verhalende benadering betekent dat de kinderen in staat worden gesteld een nieuw leerterrein te verkennen en hen te helpen een kaart van deze verkenning te tekenen. Voor kinderen kan het moeilijk zijn om zich bewust te zijn van hun verhalende reizen en aangetrokken te worden door het idee om kaarten van hen te tekenen. Vanuit het perspectief van de Narrative Approach is de rol van de leerkrachten onder andere om kinderen te helpen de progressieve kaarten van hun lopende verkenningen te realiseren.

REGEL 8

- ix Traditioneel wordt de onderwijstaal in gesprek met kinderen vaak gekenmerkt door:
 - assertieve instructies;
 - Duidelijke opdrachten;
 - Leerprocessen worden eenvoudiger;
 - Verplichting op formele regels;
 - Uitdrukkingen gebruiken als "moeten", "moeten", "het is goed/fout";
 - Vaak gebruik makend van de imperatieve verbale modus (of indicatief met een imperatieve betekenis);
 - Te veel lof en afkeuring gebruiken, enz.;
 - Het gesprek tussen kinderen en leerkrachten wordt gestart en/of gedomineerd door laatstgenoemden.
- Integendeel, het gebruik van conversatietaal op basis van Narrative Approach betekent:
- Veel hypothetische suggesties geven;
 - Zorgvuldig zijn om meer opdrachten te geven waaruit kinderen kunnen kiezen wat ze leuk vinden;
 - Leerprocessen complexer laten worden, in plaats van ze te versimpelen en te proberen tot voltooiing te komen, koste wat het kost;
 - Altijd proberen overeenstemming te bereiken over het delen van sociale regels, uitgaande van het idee om de verantwoordelijkheid van kinderen te bevorderen;
 - Gebruik uitdrukkingen als "misschien", "we zouden kunnen verifiëren of", "wat denk je als", "soms kan werken en soms niet, laten we proberen te bedenken wanneer en waarom";
 - Vermijd het gebruik van de gebiedende wijs, maar geef de voorkeur aan de voorwaardelijke;
 - Vermijd het gebruik van lof en afkeuring en gebruik in plaats daarvan verzoeken om het bewustzijn van de kinderen van hun cognitieve/emotionele processen te bevorderen, enz.
 - De dialoog tussen kinderen en leerkrachten wordt gestart en gedomineerd door de kinderen.
 - Een uitgebreide taalverandering als deze vereist oefening, zelfbeheersing, wederzijdse hulp tussen leraren, training, enzovoort.

REGEL 9

- x Laten we enkele voorbeelden bekijken:
 - HET. (Informatietechnologie) kan erg belangrijk zijn bij de ontwikkeling van Narrative Approach-strategieën. We kunnen het bijvoorbeeld gebruiken om onze verhalende voorzieningen uit te breiden: misschien zijn papieren boeken bedoeld om beter te zijn, maar soms kan het dringend zijn om iets nuttigs te kopen om de voortdurende verhalende activiteit van sommige kinderen te ondersteunen. Daarnaast kunnen we er betere documentatie voor kinderen en ouders mee regelen, specifieke software gebruiken om plaatjes te maken, enzovoort.
 - De narratieve benadering vereist het gebruik van vele soorten objecten. Vanuit het oogpunt van deze benadering zijn deze dingen beter voor kinderen om te doen dan om ze te kopen. Als een verhalende activiteit bijvoorbeeld over dieren gaat, kunnen de kinderen hun vaardigheden verbeteren om ze zelf te realiseren, in plaats van commerciële items te gebruiken. Om deze resultaten te bereiken, moeten leerkrachten de kinderen deze technieken kunnen aanleren, na te hebben gecontroleerd of ze gemotiveerd zijn.



- De verhalende benadering kan ook de creativiteit van leraren vergroten; terwijl de kinderen worden aangemoedigd om zelf de objecten te maken die ze nodig hebben voor hun vertelling, worden de leerkrachten aangemoedigd om zelf nieuwe apparatuur en didactische hulpmiddelen te creëren om de verhalende activiteiten van kinderen te ondersteunen. Met andere woorden, leraren zullen hun parafernalia niet beperken tot wat door gespecialiseerde producenten beschikbaar wordt gesteld, maar ze zullen proberen uitvinders te worden.
- Over het algemeen moeten we onderstrepen dat de "narratieve benadering" niet betekent dat we alleen "vocale vertelling" gebruiken, de eenvoudigste van de talen die we gewoonlijk gebruiken. De verhalende benadering is een geweldige kans om vele vormen van taal te onderwijzen: tekenen via een multi-technische benadering, beeldhouwen, patchwork, foto's en films maken met een camera, dansen, luisteren en muziek maken, enzovoort. Het verschil tussen de verhalende benadering Benadering en de traditionele benadering is dat leraren in de verhalende benadering profiteren van de spontane verhalende activiteiten die kinderen op dat moment uitvoeren om hen te motiveren om veel artistieke en sociale talen te leren en te oefenen. Met andere woorden, vergelijkbaar met 'storytelling' (zie volgende paragraaf), moeten deze technieken niet op zichzelf worden geleerd, maar strikt verband houden met de noodzaak om een lopende vertelactiviteit te verbeteren. Op deze manier is niet alleen het leren van verschillende talen meer inspirerend voor de kinderen, maar worden deze vaardigheden ook steeds stabiel en geïnternaliseerd.

REGEL 10

- ^{xi} De leraar moet doorlopend bibliografisch onderzoek promoten, bibliotheken om hulp vragen, om de juiste kinderliteratuurproducten te verkrijgen, uitgaande van de belangrijkste onderwerpen en kwesties waarmee de kinderen te maken hebben in hun verhalende spontane activiteiten.
- Tot slot, om het juiste belang te hechten aan het vertellen van verhalen, zouden leraren moeten overwegen het gebruik ervan te beperken tot neutrale contexten, zoals een verbindende of louter recreatieve activiteit, een routine of een manier om kinderen te kalmeren.

ONDERWERP: SCHOOLTIDMANAGEMENT

- ^{xii} Hoe dan ook, is het genoeg vanuit het oogpunt van de Narrative Approach? Misschien niet.
- Ten eerste moeten we bedenken dat in het perspectief van de Narratieve Benadering de actieve rol van de kinderen essentieel is. Hoe kunnen zij actief bijdragen aan de schooltijdorganisatie?
 - Ten tweede, weten we zeker dat het regelen van rituelen en routines voldoende is voor de doeleinden van de Narrative Approach? Vergeet alsjeblieft niet dat een verhaal meestal een plot heeft, wat een structuur is die - logisch en emotioneel - veel verschillende scènes en gebeurtenissen met elkaar verbindt. Hoe kunnen we deze narratieve verbinding in het dagelijks leven op school realiseren? Hoe kunnen we een zekere narratieve continuïteit geven, bijvoorbeeld tussen de didactische activiteiten in de ochtend en de daaropvolgende lunch?
 - Verder zouden we het schoolleven een natuurlijker ritme moeten geven. Daarbij kan enig verstandig taalgebruik veel helpen (zie § 3.2.5): een verhaal mag geen gaten hebben.
 - Vervolgens moeten we nadenken over hoe we ervoor kunnen zorgen dat de afwezige kinderen niet worden uitgesloten van wat er gebeurt als ze niet op school zijn.
 - Ten slotte moeten we de kansen voor de kinderen vergroten om zich meer bewust te worden van wat ze doen. Zo krijgen we meestal meer aandacht voor de ochtendbijeenkomst bij kinderen en leerkrachten, maar organiseren we geen soortgelijke evenementen aan het einde van een activiteit of van de dag.

Misschien is de bovenstaande lijst niet compleet. Bovendien moeten we de hele ervaring die elk kind in een school doormaakt - van het begin tot de overgang naar een andere school - als een verhaal beschouwen. Deze regel is erg belangrijk en zou kunnen worden ondersteund door specifieke instrumenten in te voeren. Bijvoorbeeld het portfolio waar we het over hadden in de vorige § 3.1.1., het portfolio dat gewijd is aan het geven van waarde aan de spontane verhalen van kinderen. Dit soort tool zou heel belangrijk zijn: het is het verhaal van de schoolbezoeken van elk kind, zowel vanuit cognitief als vanuit emotioneel oogpunt. Bovendien kunnen we, in ieder geval met oudere kinderen, hen betrekken bij enkele "sensibiliseringsactiviteiten", rond een simpele vraag: hoe ziet uw aanwezigheid op school eruit? Is er een verhaal dat je kent dat veel lijkt op je schoolbezoek?

ONDERWERP: BEHEER VAN SCHOOLRUIMTEN

- ^{xiii} Als we kennis nemen van deze beperking en overwegende dat het vrijwel onmogelijk zou kunnen zijn om schoolruimten volledig in te richten volgens de Narrative Approach, moeten we ons enkele pragmatische compromissen voorstellen, zoals de volgende:
- Het is belangrijk dat er in elke school een aantal niet-geconoteerde ruimtes zijn, waar kinderen hun verhalende activiteiten die een vaste plek nodig hebben, kunnen ordenen, althans voor zover deze activiteiten worden uitgevoerd. Traditioneel denken we dat een goed georganiseerde school om een bepaalde reden alle ruimtes goed afgebakend en volledig uitgerust moet hebben. In plaats daarvan vereist de verhalende benadering dat de kinderen een neutrale ruimte tot hun beschikking hebben, waar ze hun onvoorspelbare verhalende activiteiten kunnen organiseren. Wanneer een van deze neutrale ruimtes tijdelijk door kinderen wordt bestempeld, zou deze ruimte, met de steun van de leerkrachten, volgens een of andere verhalende activiteit niet elke dag moeten worden opgeruimd, zodat kinderen deze elke ochtend kunnen vinden zoals ze deze de afgelopen middag hadden verlaten.
 - Elke school zou ruimtes moeten hebben waar de lopende documentatie van de kinderen over verhalende activiteiten permanent kan worden tentoongesteld. Als de leerkrachten eenmaal hebben vastgesteld wat de belangrijkste verhalende activiteiten zijn die de kinderen uitvoeren, kunnen ze, waarbij de kinderen betrokken zijn, bepalen waar ze de bijbehorende lopende documentatie moeten regelen.
 - Bijzondere aandacht verdient hoe we de inrichting van de schoolbibliotheek, een van de meest traditionele ruimtes binnen onze scholen, kunnen veranderen als we het perspectief van de verhalende benadering hebben overgenomen. Zoals eerder vermeld, is storytelling in dit perspectief geen activiteit op zich, maar een grote ondersteuning voor de juist actieve vertelactiviteiten. Met andere woorden, volgens de Narrative Approach is de schoolbibliotheek niet langer een fysieke ruimte, maar een metaruimte, verspreid over de schoolruimten, afhankelijk van de activiteiten die de kinderen in elke ruimte uitvoeren. We zouden veel kleine - en tijdelijke - schoolbibliotheeken kunnen bedenken, één in elke ruimte waar een of andere verhalende activiteit werkt, met de boeken die belangrijk zijn om die activiteit te ondersteunen. Dit betekent waarschijnlijk niet dat we de traditionele schoolbibliotheek moeten afschaffen: we zouden het eigenlijk kunnen beschouwen als een neutrale container met boeken, aangezien de boeken, die erg belangrijk zijn voor de verhalende activiteiten van de kinderen, zullen worden geplaatst waar ze zich bevinden. vooruitgang, zolang het actief zal zijn



ONDERWERP: SCHOOLWELZIJN

xi Hoe kan de Narratieve Benadering ons helpen om dit doel te bereiken? Om deze vraag te beantwoorden, moeten we het volgende idee overwegen:

- In deze context betekent "regel" niet alleen een ethische verklaring, om te onderscheiden wat mensen wel of niet kunnen doen; hier heeft "regel" een veel bredere betekenis, elk idee over hoe de werkelijkheid werkt, of zou moeten werken, gerelateerd aan de vele aspecten ervan. "Regel" is een concept dat veel meer lijkt op "hoe te regeren" en "hoe iets te laten werken" dan op "regulering" of "een formeel verwacht gedrag".
- A school, meant as a place where people – every day and for a long time – try to fulfil their needs and get as much pleasure as they can, is like a little society or community, not that different from a tribe somewhere in the world. In other words, we should consider a school from an anthropological point of view. Every society or community, no matter how large it is, is characterized by sharing some kind of culture among its members, that is to say, sharing productive preferences, social roles, intimacy interpretation/friendships, rituals, mythology, ethic values, meanings and explanations about world and reality. All of these features are usually based on a strong and complex narration, even in societies ruled by adults. If we spend time observing a group of children inside a school, we can easily note: 1) specific ways to play, enjoy activities and build something; 2) the existence of typical social roles, for example, many kinds of leading and following children; 3) implicit/informal regulations inside large and small group/s the children set even without any intervention by teachers; 4) recurring rituals; 5) group's mythology, and so on. From this point of view, each class is unique and different from any other, like a fingerprint.

xv De verhalende benadering kan zowel een strategie ondersteunen om de regels van de school te delen met de betekenis die we hierboven hebben aangenomen, als de constructie van een volwassen cultuur binnen elke klas en als gevolg daarvan binnen de hele school. Veel kenmerken van de groeps cultuur zijn van nature 'verhalend', bijvoorbeeld rituelen, mythologie en verklaringen over de werkelijkheid - dat is een soort groepsfilosofie. Bovendien moeten we toegeven dat kinderen ook een narratieve vorm geven aan andere culturele kenmerken, bijvoorbeeld het netwerk van sociale rollen binnen een groep: kinderen gebruiken zelden abstracte woorden als "leider" of "volger", maar ze kunnen veel vertellen verhalen die overeenkomen met het correspondentgedrag van zowel hun eigen als hun partners.

We zouden zeker kunnen stellen dat de verhalende benadering, die zowel de ontwikkeling van de groeps cultuur als een meer volwassen betekenis van de "schoolregels" ondersteunt, een fundamentele bijdrage kan leveren aan het tot stand brengen van een beter relationeel klimaat op school en meer verantwoordelijk gedrag van de kinderen.

ONDERWERP: LEERPROCESSEN

xvi De verschillende nationale leerplannen in Europa hebben enkele overeenkomsten en enkele verschillen, afhankelijk van de nationale geschiedenis en cultuur. Omdat we hopen dat onze verhalende aanpak op andere scholen in andere landen kan worden overgenomen, moeten we aantonen dat het de op nationaal niveau gedeelde doelen kan ondersteunen en overal kan werken. In deze Engelstalige versie van het Handbook on Narrative Approach gaan we niet in op de verschillende Nationale Curricula; ze zullen in elke nationale versie van het handboek worden behandeld.

xvii Dit zijn de volgende: 1) communicatie in de moedertaal; 2) communicatie in vreemde talen; 3) wiskundige competenties en basiscompetenties in wetenschap en technologie; 4) digitale competenties; 5) leren leren; 6) sociale en burgerschapscompetenties; 7) zin voor initiatief en ondernemerschap; 8) cultureel bewustzijn en expressie. Zie: Sleutelcompetenties voor een leven lang leren (europa.eu)

xviii De kern van het Early Education curriculum (EEC) bestaat uit 4 gebieden: 1) Ik en mijn lichaam; 2) Ik als persoon; 3) Ik en de anderen; 4) Ik en de wereld. Elk van deze gebieden heeft 3 dimensies die laten zien wat er op elk gebied speelt. Ze zijn: 1) Leren zijn; 2) Leren leven met anderen; 3) Leren doen en weten. Op deze manier identificeert dit model 12 verschillende interessegebieden in de EEG. Voor meer informatie: Curriculum (schola-europaea.eu)

xix Hier bent u slechts een voorbeeld van een lijst met ontwikkelingstaken in de vroege kinderjaren:

1. geleidelijk afstand nemen van de gezinscontext, om een bevredigende educatieve ervaring in een collectieve context mogelijk te maken;
2. geleidelijk tot stand brengen van het sociaal-emotionele evenwicht;
3. het ontwikkelen van lichamelijk EGO, lichaamsplan en motorische basiscompetenties;
4. het ontwikkelen van vrije verkenningactiviteiten en de basisconcrete cognitieve bewerkingen op dingen;
5. het ontwikkelen van basiscommunicatievaardigheden, via verschillende talen;
6. regels leren delen om een plezierig en bevredigend samenleven op te bouwen;
7. leggen de basis van zowel sociale verantwoordelijkheid als progressief vermogen om hun culturele kenmerken goed te begrijpen.

ONDERWERP: STORYTELLING PRODUCTIE/LEVERING

Leraren zijn experts op het gebied van kinderen, bibliothecarissen zijn autoriteiten op het gebied van kinderliteratuur. Als we ze mengen, kunnen twee belangrijke resultaten worden verkregen:

1. Kinderen zijn natuurlijke verhalenvertellers, nietwaar? Welnu, waarom zou u het niet gebruiken om hoogwaardige kinderliteratuurproducten te bewerken? Het is enerzijds mogelijk als de leerkrachten een methode hebben om kinderen te helpen bij hun gepaste productie, en anderzijds als er de steun is van specialisten in redactie, de bibliothecarissen. In onze intellectuele output n. 2 stellen we een tutorial voor om leerkrachten te begeleiden naar dit doel. Wat we hier willen benadrukken is: 1) de implementatie van de Narrative Approach zal ons natuurlijk naar dit soort productie brengen; 2) om dit goed te doen, moeten we een goede samenwerking tussen peuterspeelzalen en bibliotheken regelen.
2. Hoe dan ook, de samenwerking tussen kleuterscholen en bibliotheken kan veel grotere horizonten hebben. Gewoonlijk werken kleuterscholen en bibliotheken af en toe samen of zelfs alleen voor het uitlenen van boeken. Dat is jammer en we denken dat we veel meer kunnen doen. Verderop in dit handboek zullen we enkele best practices over dit onderwerp onderzoeken. Daarnaast zullen we laten zien hoe de samenwerking tussen kleuterscholen en bibliotheken een zeer bruikbare "redelijke bibliografie over kinderliteratuur" kan opleveren die leerkrachten en ouders kan helpen om zich te oriënteren over hoe ze boeken voor hun kinderen kunnen kiezen en hoe ze een kritische blik op kinderen kunnen hebben. literatuur.



HOOFDSTUK 4

Verzameling van **BESTE PRAKTIJKVOORBEELDEN** : Hoe een narratieve aanpak in voorzieningen voor het jonge kind eruit zou kunnen zien in de dagelijkse praktijk in kleuterscholen

1. INLEIDING – HOE DE VERHALENDE (NARRATIEVE) ERVARINGEN VAN KINDEREN PLANNEN EN DOCUMENTEREN, IN OVEREENSTEMMING MET HET METHODOLOGISCH MODEL?

Het toepassen van de verhalende benadering binnen een schoolcontext betekent het produceren – en documenteren – van verhalen. In dit hoofdstuk hebben we er 8 verzameld, twee van elke schoolpartner die bij het project betrokken zijn. Deze collectie heeft minimaal drie doelen:

Eerst en vooral willen we goede praktijkvoorbeelden geven over de toepassing van de Narratieve Aanpak. Hoofdstuk 3, het methodologische, zou onvolledig zijn zonder dit hoofdstuk. Aan de andere kant zou het lezen van alleen hoofdstuk 4 ook beperkend kunnen zijn zonder de theoretische uitleg, nochtans wel illustrerend en een ervaring op zich. Om deze redenen denken we dat leraren die het model voor het eerst benaderen, dit hoofdstuk wel zouden kunnen lezen als voorbeeld en om te begrijpen of het model zelf wel voldoende past bij hen.

Ten tweede willen we graag een methode uitleggen om schoolactiviteiten te documenteren op basis van het ontstaan van verhalen. Om te verduidelijken dat documenteren kan en enkel op basis van goed observeren en inventariseren van wat verhalen teweeg brengt bij kinderen en waarbij de semantische uitspraken worden beperkt tot het minimum.

Ten slotte kan deze verzameling ideeën aanreiken van waaruit lezers van dit boek de eerste ervaring (volledig op basis van de verhalende benadering op hun school) zouden kunnen gaan implementeren. In de verzameling vind je verhalen met kinderen van verschillende leeftijden, van 1 (of jonger) tot 6 jaar oud, zoals we al in het vorige hoofdstuk hebben uitgelegd.

Elke praktijk wordt beschreven als een verhaal, maar we plaatsen in een specifieke kolom veel verwijzingen naar ons methodologisch KADER (zie vorig hoofdstuk 3). Natuurlijk zijn deze referenties alleen nuttig na het lezen van dit hoofdstuk en, hoe dan ook, we raden aan om de ervaring minstens één keer te lezen zonder de lijst met referenties te bekijken. Lees eerst het verhaal en bestudeer de verwijzingen nadien.

Je kunt zien dat er geen vastomlijnde format is om deze praktijken te beschrijven: natuurlijk probeerden de auteurs enkele bewerkingssuggesties en algemene regels te respecteren, maar we willen de verschillen tussen de betrokken scholen benadrukken, niet alleen hun verschillende organisatie, doel en management, maar ook de andere cultuur waartoe ze behoren. De vier betrokken scholen komen uit verschillende delen van Europa (Noord, Noordoost, Centraal-West en Zuid) en hiermee kunnen ze aantonen dat de verhalende benadering overal kan worden toegepast, als een universele benadering, in staat om zich aan te passen aan elke eigenaardigheid en in staat om het ook te respecteren.

Ten slotte, als de lezers ook het geduld zouden hebben om de aantekeningen in de rechterkolom te bekijken, kunnen ze erkennen dat elke praktijk verschillende delen van het Raamwerk van de Narratieve Benadering, zie hoofdstuk 3, benadrukt en erop focust. Dit was natuurlijk ook de bedoeling. Alle acht oefeningen geven een heel gevarieerd landschap weer met veel zin voor detail van de algehele kaart van de Narratieve Aanpak.



Praktijkvoorbeeld n.1

WAAR GAAN WE NAARTOE? EEN VERHALEND PROJECT OVER GAMES, VOERTUIGEN, PICKNICKS EN AVONTUREN UIT HET DAGELIJKS LEVEN.

Praktijkvoorbeeld van Bergsviken Preschool in de buurt van Bergsviken in Piteå- (Zweden). Op de kleuterschool zijn er twee klassen met kinderen van 3-5 jaar in totaal 43 kinderen. De kinderen worden verdeeld naar leeftijd in verschillende groepen. Bij dit project is een groep kinderen van drie jaar betrokken, in totaal 12 kinderen.

1. OP ZOEK NAAR BEWUSTZIJN

We nemen graag deel aan het verhalende project omdat we willen inzetten op een benadering waarbij we uitgaan van de interesses en problemen van de kinderen en we een bewuste manier van werken willen ontwikkelen om de verhalen van de kinderen te ondersteunen. In het verleden hebben we gewerkt aan het versterken van de taal van kinderen, maar met een meer semantische benadering.

Het concept van narratieve verhalen vertellen is nieuw voor ons, maar het voelt zinvol en leuk om deze uitdaging aan te gaan. Onze omgeving binnen de kleuterschool voldoet zeker niet aan de eisen voor een rijke esthetische omgeving, maar we hebben een studio die gedeeld wordt door de twee klassen. Op de lange termijn is ons doel dat de hele kleuterschool werkt met een verhalende benadering, alle onderdelen van het kader voor verhalend onderwijs en de houding ten opzichte van ontwikkeling zijn sterk consistent met ons Zweedse curriculum voor kleuters.

Het leerplan drukt uit dat kleuterschool werkt voor goede zorg, een leren dat divers is en gebaseerd op een democratische basis dat alle mensen gelijke waarde hebben. Ook met de ouders van de kinderen zullen we goed samenwerken en zij moeten zich betrokken voelen bij het onderwijs van de kinderen.

“Iedereen die in de kleuterschool werkt, moet respect hebben voor de onschendbaarheid van het menselijk leven, de vrijheid en integriteit van het individu, de gelijke waarde van alle mensen, gelijkheid tussen mensen, meisjes en jongens, evenals solidariteit tussen mensen bevorderen.” Zweeds curriculum

Wij zijn twee leerkrachten, Caroline en Mari, die verantwoordelijk zijn voor een groep van driejarige kinderen. Er zitten 12 driejarigen in de groep. In september beginnen we met het observeren van de kinderen om te zien wat ze leuk vinden om te doen en om te zien wat hen interesseert tijdens het spelen. We luisteren naar hun gesprekken en maken aantekeningen.

Wanneer we onze waarnemingen analyseren, merken we dat verschillende kinderen met auto's spelen en ze vertellen over hun ervaringen toen ze in een auto, bus, boot en andere voertuigen hebben gereden.

We vragen de kinderen hoe ze 's ochtends naar de kleuterschool gaan: de meesten komen met de auto en iemand fietst. Een kind vertelt ons: "we gaan meestal met de auto naar onze hut, dan moeten we over een onverharde weg rijden!"

Alle gezinnen in de groep hebben één of meer auto's in huis.

Hoe het project opstarten vanuit de interesse van kinderen in spel en beweging samen met voertuigen?

We denken dat de wens om "ergens heen te gaan" zichtbaar is in de triggers in de games en de interacties van kinderen onderling. Ze stoppen ook graag dingen in tassen/valiezen. Ze bouwen en construeren graag met verschillende materialen; daarom zijn we van plan een doorstart aan te bieden in de vorm van kartonnen dozen in de kamer, we vinden een grote kartonnen doos waar meerdere kinderen in kunnen spelen.

2. LATEN WE MET DE BUS GAAN

"We gaan een film kijken terwijl we spelen dat we ergens heen gaan", zegt de juf. De kinderen en een juf zitten in de box; voor ons wordt een film vertoond met een bus die door een stad rijdt. "We gaan naar Finland", zegt Leah. Vic zit vooraan in de doos en doet alsof hij rijdt; Vic maakt bewegingen met zijn armen alsof hij een stuur vasthoudt en stuurt.

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN
VAN KINDEREN

Volgens nationaal niveau. Eigen
nationaal curriculum

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN
VAN KINDEREN

R8
LERAREN LEREN NARRatieve
CONVERSATIE

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

R5
BEWUST ZIJN VAN DE
TRIGGER(S)

R6
UITTEKENEN VAN DE
VERHALEND KART



Enkele kinderen bewegen hun armen en soms maken ze motorgeluiden. De kinderen praten niet veel, maar bewegen met hun lichaam en brommen erbij.

"Waar gaan we naartoe?" vroeg de juf. "We gaan zwemmen", zegt Alice. We stappen uit de bus en beginnen te zwemmen en te spetteren op de grond. Na een tijdje wil iemand terug naar de kleuterschool, dus iedereen stapt weer in de bus.

Toen we aan het "zwemmen" waren, zag een kind de knuffel dieren in een mand liggen. Alice pakt een dier, waarna de andere kinderen ook elk een dier pakken. De dieren mochten mee in de bus. Na een tijdje stoppen de kinderen met spelen en willen de ruimte verlaten. De leerkracht vraagt hen :

R9
 BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R6
 UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

"Wil je graag tekenen over onze busrit?". Verschillende kinderen tekenen een vierkante vorm (bus). Eéntje tekent hoe de bus rijdt (in ronde bochten) en ook het stuur erbij.

"Jij stuurt met het stuur," zegt Luisa.

"Ik teken ook een bus" zegt Leah, en op een kleiner papiertje tekent ze zichzelf en haar juf.

Een ander meisje kijkt naar de tekening van Leah en wordt er ook door geïnspireerd. Ze tekent een bus, daarna plakt ze er twee kleinere tekeningen aan vast.



R9
 BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Hoe mijn professionele verhaal tot nu toe is verbeterd

Het was leuk om met de kinderen te spelen; we waren twee docenten die deelnamen. We kozen ervoor om een film te projecteren die het perspectief vanuit een bus laat zien en wat je door het busraam ziet.

In het begin waren de kinderen voorzichtig; ze zaten in de dozen en keken passief naar de film. Na een tijdje begonnen de kinderen hun lichaam tijdens dit spel te bewegen en zijwaarts te kantelen terwijl de bus draait. Gebeurtenissen en ervaringen uit het leven van de kinderen worden in dit stuk verwerkt; de kinderen stellen zich voor dat de bus naar het zwembad rijdt om te zwemmen. De kinderen doen elkaar na, als iemand motorgeluiden begint te maken, beginnen meerdere kinderen geluiden te maken.

Toen een kind de mand met knuffeldieren ontdekte, wilden de kinderen de dieren meenemen in de bus. In deze vrij korte speelsequentie leren wij, leerkrachten, hoe kinderen van elkaar leren, naar elkaar luisteren en hoe ze suggesties verzamelen. Ze kunnen hun verschillende ervaringen samenvoegen tot een gemeenschappelijke context, een samenhangend spel.

R1
 HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

R2
 LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN PLICHT: ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS

Volgens nationaal niveau. Eigen nationaal curriculum

"Het vermogen om te creëren en het vermogen om ervaringen, gedachten en ervaringen uit te drukken en te communiceren in verschillende uitdrukkingsvormen zoals beeld, vorm, drama, beweging, zang, muziek en dans" Zweeds leerplan.

Wij, leerkrachten, willen kinderen meer mogelijkheden geven om zich uit te drukken door middel van verschillende esthetische uitingen, we denken dat de kinderen die tekenen, schilderen en bouwen met verschillende materialen het spel van het besturen van voertuigen en het reizen ergens naartoe kunnen voeden. Wat zijn de kenmerken van een voertuig?

Wielen, stuur, dashboard, motorgeluid, maar misschien ook gevulde tassen, kaarten, familie, huisdieren? Wij denken dat de kinderen miniverhalen kunnen maken in beelden en vormen die vervolgens kunnen bijdragen aan het spel en de interactie tussen de kinderen.

R8
 LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE

3. KINDEREN TEKENEN EN SCHILDEREN WIELEN

We willen de werking van de voertuigen blijven onderzoeken en kijken of het een interessante trigger kan zijn voor kinderen. Daarom raden we de kinderen aan om ronde contouren te schilderen als een wielvorm en dat ze het wiel in verschillende kleuren kunnen schilderen.

R7
 BETEKENISSEN VERKENNEN





We stellen de kinderen een vraag: Wat voor velgen/banden zijn het? Is het een band die snel rolt of rijdt hij eerder wiebelig? Op welk voertuig zit het wiel? Misschien bedenken de kinderen verschillende karakters voor hun wiel (we hopen dat ze ideeën opdoen als ze schilderen). Een kind zegt: Mijn wiel is gevaarlijk en gaat naar Stockholm. Een ander kind citeert: Ik heb een regenboogwiel gemaakt. Tijdens kinderactiviteiten zoals deze schildertaak hebben we geleerd om te stoppen en de verschillende strategieën van de kinderen te respecteren. De kinderen gebruiken verschillende technieken, het heeft ons geleerd om naar elk kind te kijken als een unieke schepper van zijn eigen kennis en zijn eigen reactievermogen.

We zien de verschillende manieren waarop de kinderen zich uitdrukken. Deze manieren verschillen van tijd tot tijd, een kind is nooit hetzelfde of doet nooit dezelfde dingen, op andere momenten en bij andere gelegenheden veranderen ze weer van gedachten. We hebben verschillende keren geprobeerd te herlanceren en de gedachten van de kinderen over de wielen te verbreden, maar ze waren niet zo geïnteresseerd. Misschien zijn de werking en verschillende onderdelen van voertuigen niet interessant genoeg voor de kinderen? We hebben verschillende wielen verzameld die de kinderen kunnen onderzoeken en gebruiken in hun spel. We hebben foto's van vreemde wielen bekeken, maar de kinderen leken niet bijzonder geïnteresseerd. Omdat we de kinderen niet onder druk willen zetten om ons vooraf bepaalde pad te volgen, laten we deze insteek vallen. We herinnerden onszelf eraan dat wij de kinderen wilden volgen en hen wilden laten leiden en dat we hen niet naar een door volwassenen bepaald doel wilden leiden. Leren moet plezierig zijn, geen plicht. In plaats daarvan gaan we verder met de alledaagse verhalen van de kinderen. De leerkrachten hebben een taak gegeven aan de gezinnen van de kinderen: ze gaan aan de slag met de eigen alledaagse verhalen van de kinderen, door te dramatiseren en te spelen.

4. ALLEDAAGSE VERHALEN VAN KINDEREN: SAMENWERKING MET OUDERS

Als belangrijk onderdeel van het betrekken van gezinnen en het verzamelen van standaard reiservaringen, vragen we elk gezin om kort een daguitstap te beschrijven die ze samen met hun kind hebben gemaakt. Een voorbeeld van zo'n documentatie: een kind is met zijn vader mee naar het werk gegaan en heeft mogen eten in de personeelskantine. Hij heeft ook tractor mogen rijden (zijn vader werkt als machinist). Een ander kind beschrijft hoe hij met zijn vader autorijdt, ze gebak en koffie kopen en naar oma gaan om haar te verrassen. De kinderen zijn trots op hun korte verhalen en de andere kinderen luisteren geïnteresseerd. Daarna spelen de kinderen en de leerkracht het verhaal. De leerkracht heeft belangrijke voorwerpen die deel uitmaken van het verhaal voorbereid en als mogelijk bijgevoegd. Zoals bijvoorbeeld gebakjes, een stuur om de auto te besturen... Het kind wiens verhaal we spelen mag dan wel de hoofdrol spelen, maar de andere kinderen vullen in en het stuk bevat vaak meer gebeurtenissen dan in het oorspronkelijke verhaal zaten.

5. DE UITSTAP NAAR ABBI-DABBI

Bij deze gelegenheid was het Leah's verhaal dat we gingen dramatiseren. Leah brengt foto's en een kort verhaal mee naar de kleuterschool. We zetten ons samen op de grond, waar de docenten aangepast materiaal hebben klaar gelegd, zodat we Leah's verhaal kunnen naspelen. De kinderen zetten zich samen op de grond en Mari houdt Leah's verhaal van de daguitstap omhoog. "Wij tonen je verhaal en jij vertelt wat er gebeurde!"



R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULPMIDDELEN)

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

Nog even... het belang om rust te nemen om na te denken voordat we handelen, wanneer we lesgeven

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht: ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN HET ONDERWIJS

De narratieve benadering en de relatie met gezinnen

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Hoe organiseren we een verhalende schoolsetting (schoolruimtes)

Het verhaal begint! We hebben een kleine houten boot meegebracht waar meerdere kinderen in kunnen zitten. We projecteren ook een film over de zee en de golven. Er is een tas beschikbaar met reddingsvesten, een snoepzak en een roeispaan als hulpmiddel voor het spel.

De kinderen staan te popelen om de reddingsvesten aan te trekken; ze proberen op de fluitjes te blazen die in de vesten vastzitten. Dan stappen ze in de boot en begint het avontuur!

- "Nu ben ik in het water gevallen!" Leah sprong uit de boot en ging op de grond liggen. Jane en Alice hielpen haar weer aan boord.

"Waar gaan we heen?", vraagt de leraar.

- Naar Abbi-Dabbi!

- We zijn aan het zwemmen!

- We moeten zwembandjes hebben. We doen alsof we zwembandjes op elke arm opblazen.

De kinderen blijven spelen totdat het tijd is om naar buiten te gaan, we moeten het spel echt onderbreken want de kinderen van de tweede klas moeten nu in deze ruimte werken.

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

Hoe mijn professionele verhaal tot nu toe is verbeterd.

Door dit toneelstuk en het verhaal van de boot beseffen we hoeveel kracht er in de verhalen van de kinderen zit. Hoewel de meeste kinderen niet op zee hebben gevaren, kunnen ze het verhaal van Leah delen en ideeën uit hun eigen leven aandragen.

Ze vinden gemeenschappelijke referentiepunten, zoals hun verlangen om snoep te eten, bandjes te hebben om te zwemmen en hun ervaringen met het gezinsleven. De kinderen maken het spel extra spannend door te doen alsof ze van boord vallen en dat anderen hen weer aan boord moeten helpen.

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

Kinderen kunnen zich ingebeelde werelden voorstellen, niet alleen de echte.



"Interesse in verhalen, afbeeldingen en teksten in verschillende media, zowel digitaal als andere, evenals hun vermogen om deze te gebruiken, interpreteren, bevragen en bespreken" Zweeds curriculum.

Volgens nationaal niveau. Eigen nationaal curriculum

In het voorbeeld van het bootspel kunnen we zien dat het ons helpt om naar het doel van het leerplan toe te werken: de kinderen luisteren naar Leah's geschiedenis en delen die, en vervolgens verrijken ze haar verhaal met ideeën uit hun eigen leven en ervaringen. De kinderen leren van elkaar.

In het spel krijgen kinderen de kans om zich verbaal uit te drukken, door middel van gebaren, beelden en objecten. De kinderen vergelijken deze ervaringen ook en leren elkaars verschillende meningen te respecteren.

R6

UITTEKENEN VAN DE VERHALLENDE KAART

Leren leren: één van de belangrijkste competenties voor het leven.

6. WE BOUWEN WEGEN MET VERSCHILLENDE MATERIALEN

Al enkele weken verwerken we de alledaagse verhalen van de kinderen door hun verhalen na te spelen. We merken tijdens het vrij spel dat de kinderen graag wegen aanleggen. Ze hebben de oudere kinderen wegen zien bouwen met Kapla en nu doen ze hetzelfde met zowel grotere als kleinere houten blokken.

Daarom willen we proberen het constructiemateriaal te verrijken met stukjes karton, papier en plakband. We zijn benieuwd wat voor verhalen kinderen verzinnen door paden aan te leggen.

Waar zijn de wegen en waar gaan de auto's heen? Het is interessant om te zien of gebeurtenissen uit alledaagse verhalen van kinderen in deze context zullen worden nagebootst.

Het materiaal op deze plek in de klas blijft staan zodat de kinderen kunnen blijven spelen wanneer ze maar willen. Ook zal het voor alle kinderen in de groep mogelijk zijn om geïnspireerd te raken en verder te gaan met het aanleggen van wegen.

De kinderen begonnen al snel kartonnen stukken neer te leggen; Ze begonnen ook hekken te plaatsen aan beide kanten van de weg. Alice en Jamie leggen een recht stuk weg = een weg met hekken erom.

Jamie legt stukken karton neer en legt op elk stuk een blokje.

-Ik maak mijn huis.

Dan verzamelen Alice en Jamie verschillende kleine auto's en zetten er ook hekken rond.

- We hebben een garage gemaakt.

- Dat is waar ik woon, het is mijn huis.

Eric en Noah zijn meestal niet geïnteresseerd in het bouwen van straten. Noah rijdt met zijn auto op de boekenplanken en het constructie podium. Hij verzamelt materialen.



R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULPMIDDELEN)

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

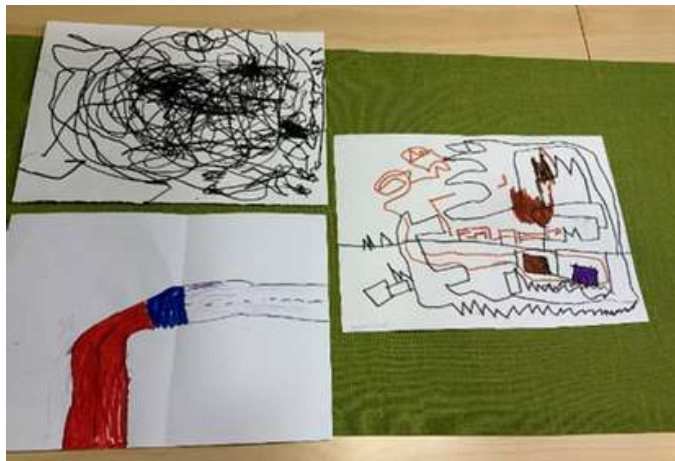
Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (SCHOOLRUIMTE)



Hoe mijn professionele verhaal tot nu toe is verbeterd (R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen)

Als wij, leraren, terugkijken naar de documentatie, denken we dat we de plek kunnen verrijken met literatuur over voertuigen, wegen en verkeer.

De boeken kunnen kinderen helpen meer avonturen in het spel te bedenken, waardoor opwindende, probleemoplossende situaties en nieuwe personages ontstaan. We vinden ook dat we de omgeving moeten verrijken met bouwmaterialen, figuren voor het bouwspel, Duplo-stenen of andere.



Een blauw stuk stof staat symbool voor water (nadien zagen we op de tekeningen van de kinderen dat ze nadenken over wegen naar water).

We stellen opnieuw voor aan de kinderen om erover te tekenen en ons te vertellen wat ze hebben gespeeld.

Alice en Jamie tekenen wegjes en straten die steeds maar draaien en draaien in een spiraal. Ze tekenen naast de wegen ook huizen, een zwembad en een waterglijbaan.

Het lijkt erop dat water belangrijk is om uit te tekenen. Naar het strand gaan en bezoeken aan badhuizen en zwembaden zijn vaak doelen waar kinderen naartoe rijden als ze spelen dat ze een auto besturen.

7. HUIZEN, FAMILIES EN GEZINSLEVEN.

We blijven de bouwhoek verder ontwikkelen met materialen zodat de kinderen wegen kunnen aanleggen; We hebben stroken vloermatten meegenomen die de kinderen gebruiken om wegen aan te leggen. De huizen zijn een gemeenschappelijke interesse voor de kinderen, ze vertellen elkaar over hoe hun huis eruit ziet en wie er woont.

Veel gesprekken tussen de kinderen gaan erover hoe hun gezin eruit ziet en wat ze doen met hun ouders, broers en zussen.

De trigger lijkt wel het doel van de uitstap te zijn. Soms rijden de auto's naar het strand, soms naar de winkel en soms voor een bezoekje aan een vriend.

De leerkracht vraagt : "Waar ga je meestal heen als je in een auto stapt?"

-- We rijden meestal naar het zwembad.

--We gaan naar oma en opa.

--We gaan meestal naar huis, naar mijn huis.

De aanwezige kinderen verdelen zich in duo's. Sam en Alice bouwen een zwembad van blokken. Leah en Max maken elk een huis en dan rijden ze naar elkaar voor een bezoekje.

De trigger kan zeker verschillen voor individuele kinderen, maar achteraf denken wij leraren nog steeds dat het plezier van ontwerpen en creëren voor sommige kinderen een trigger is en voor iemand anders de interactie in het spel.

Maar wat er vooral gemeenschappelijk is, is de gedachte ergens naar onderweg te zijn en na te denken over wat deze bestemming is.

Kinderen vinden het leuk om te fantaseren, en zich de plaatsen voor te stellen die ze graag zouden willen bezoeken, zowel plaatsen die ze kennen en waar ze ervaring mee hebben alsook opwindende fantasieën over onbekende plaatsen. Ze rijden de auto's naar de vulkanen, waar lava is en waar je voorzichtig moet zijn.

R4
HET REALISEREN VAN
PASSENDE DOCUMENTATIE

R10
GESCHIKTHEID VAN
VERHALEN VERTELLEN

Hoe een narratieve
schoolomgeving
organiseren
(SCHOOLRUIMTES)

NA en ontstaan
van verhalen :
zelfproductie van
kinderen

R6
UITTEKENEN VAN DE
VERHALENDE KAART

School en gezin aan elkaar
knopen

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

R8
LERAREN LEREN NARRatieve
CONVERSATIE

Narratieve
benadering en
welzijn
(Relationeel klimaat
op school)

R6
UITTEKENEN VAN DE
VERHALENDE KAART



De kinderen halen figuren uit de Legohoek en verschillende auto's met aanhangwagens. Nu begint een verhaal over hoe de figuren die de kinderen zelf symboliseren, met hun auto's onderweg zijn. Ze hebben de auto's volgeladen met eten en kleding en gaan op reis. Ze gaan ver weg van de vulkanen.

Help, ik rij in lava!
Het is echt heel heet!

Nadat de kinderen met de auto's hebben gespeeld en over de wegen zijn gereden, vragen we de kinderen of ze hun huis willen tekenen. De meeste kinderen willen dit doen.

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

Herlancering van activiteiten

School en gezin aan elkaar knopen

We denken dat het voor ons een goede gelegenheid is om naar de verhalen van de kinderen te luisteren en een goede gelegenheid voor de kinderen om naar elkaars verhalen over hun huizen en families te luisteren. De wegen ontstaan in samenhang met de huizen en gezinnen. De kinderen hebben hun huizen getekend en samen kunnen ze praten over hun tekeningen.

We denken dat we een doorstart moeten maken door kinderen de kans te geven huizen te bouwen van een duurzamer materiaal, zoals kleine kartonnen dozen die ze kunnen schilderen en decoreren.

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

R9

BESCHIKKEN OVER EEN REEK NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

We kunnen ook kijken of de kinderen paden willen maken van stroken papier die ze op de vloer kunnen plakken. We symboliseren lava, vuur en water.

We lenen boeken die gaan over samenlevingsvormen, en hoe wegen en huizen deel uitmaken van een stadsbeeld. Wij geloven dat boeken en afbeeldingen kinderen kunnen inspireren en helpen om nog meer inhoud te bedenken en het spel te verrijken.



Door met de narratieve benadering aan dit project te werken, zijn we ons bewust geworden van hoe verhalen voortdurend ontstaan en doorgaan in kinderspelen, beelden, bewegingen en constructies. We hebben ook geleerd hoe belangrijk het is om een rijke verscheidenheid aan materialen te ontwikkelen.

Het stuk komt op gang en de huizen worden belangrijke attributen als ondersteuning voor het vertellen van verhalen.

Ik woon in dit huis
En ik woonde hier

Dan zouden we bij elkaar op bezoek kunnen gaan.

De kinderen vertellen ons, leerkrachten, dat ze het materiaal willen houden omdat ze van plan zijn om na de lunch verder te spelen. We hebben geleerd om het werk in uitvoering van kinderen te respecteren en gevoeligheid te tonen voor de creatieve processen van de kinderen. Wij leraren moeten onze gretigheid om op te ruimen tegenhouden. In de verhalende context moeten we overgangen creëren tussen de routines die zich tijdens een schooldag voordoen, zodat we de kinderen helpen om hun games, verkenningen en creatieve activiteiten te kunnen starten, beëindigen en hervatten.

R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R6

UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

Hoe een verhalend schoolleven organiseren (Schooltijd)

8. DE VERBAZINGWEKKENDE RESULTATEN VAN DIT PROJECT:

De geschreven taal

In dit project hebben de kinderen veel kansen gehad om kennis te maken met de geschreven taal. Deels bij het lezen van literatuur en wanneer de kinderen oefenen en proberen hun eigen woorden te schrijven. We zien dat hun interesse in het geschreven woord is toegenomen

Volgens nationaal niveau. Eigen nationaal curriculum



De relatie met gezinnen

Uit gesprekken met ouders blijkt dat hun kinderen thuis veel praten over bepaalde onderdelen van het project. De alledaagse verhalen waaraan de ouders hebben bijgedragen, werden gewaardeerd. De ouders vinden het leuk en zinvol om mee te doen en bij te dragen met materiaal dat is gebruikt en de verhalen/spelletjes van de kinderen heeft verrijkt.



Kinderen als makers en uitvinders

We hebben grote meerwaarde gezien in het feit dat de kinderen het materiaal een tijdje mogen laten staan, maar ook dat ze het materiaal mogen achterlaten op verschillende plaatsen en tussen ander spelmateriaal. Het is een meerwaarde voor het ontwikkelen van het vertellen van verhalen en het fantasiespel van de kinderen. Wij, leerkrachten, hebben meer respect gekregen voor de spontane vertellingen van de kinderen en we spelen beter in op wat de kinderen nodig hebben om zich verder te ontwikkelen, zodat we de ontwikkeling van het spel en de verhalen van de kinderen kunnen ondersteunen.

Door dit project hebben wij ons als leraren ook verder ontwikkeld. We beseffen hoe belangrijk het is dat kinderen de kans krijgen om hun verhalen uit te drukken in verschillende uitdrukkingvormen en verschillende materialen. In dit project over voertuigen en het dagelijks leven is spelen een belangrijke vorm van expressie geweest, evenals het vermogen om te creëren, tekenen, schilderen en construeren.

We hebben geleerd hoe belangrijk het is dat de omgeving toegankelijk is voor diverse verzonnen verhalen. We zijn ook beter geworden in het met belangstelling en verwondering kijken naar de verhalen in opbouw van de kinderen. We willen de verhalen blijven volgen die keer op keer ontstaan en opnieuw gecreëerd worden.

Volgens Europees niveau
Sleutelcompetenties voor het
leven en het Pedagogisch
curriculum voor het jonge kind



HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN



LEREN EN ONDERWIJZEN
ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht:
ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN
HET ONDERWIJS



Praktijkvoorbeeld n.2

DE LICHTEN IN ONS HUIS

Praktijkvoorbeeld van kinderdagverblijf Elmer in de Stad in het centrum van Brussel (België). De doelgroep zijn kinderen van 3 maanden tot 2,5 jaar oud.

Kinderen die hebben deelgenomen aan deze activiteit zijn 3 maanden tot 2,5 jaar oud. Focus:

- Kindbegeleiders en pedagogisch coach verdiepen zich in de Decaloog en proberen triggers te vinden bij de kinderen
- Observeren en documenteren via de Mozaïekbenadering.

FASCINATIE VOOR LICHT: WAAR HET VERHAAL BEGON

Phil, Miro en Nortso zitten op de grond. Marije heeft wat spookvormige lampjes en legt die op de grond. Ze staan aan en hebben veel verschillende kleuren.

Phil neemt een lampje en brengt het naar zijn mond. Miro is erg gefascineerd door de lichten.

Hij draait het om en om in zijn hand. Hij kijkt naar die ene kleur die steeds weer verandert. Hij neemt nu een ander lichtje dat op de grond ligt. Nortso ontdekt met zijn mond.



Marije vertelde aan mama Miro dat hij altijd 'lampa' zegt. Mama antwoordt dat het in de moedertaal van mama lamp of licht betekent. Hij is altijd erg gefascineerd door licht en kijkt altijd om zich heen om licht te zien.

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

De dag erna zet Marije de lichtbak klaar met gekleurde plastic vormen. Miro kijkt heel aandachtig naar de lichtbak en zet de plastic vormen er bovenop. Marije vraagt hem "waar is lampa?" en hij kijkt naar het plafond, richting het licht.

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN



En dan kijkt hij naar de lichtbak. Hij kijkt naar Marije. Hij begreep dat er licht is op twee verschillende plaatsen.



Een andere dag bracht Marije lichtjes van thuis mee. Het is een snoer met lichtbollen erop. Samen met de collega's besluit ze de lichten in de tent te stoppen. Haar collega's gaan op zoek naar de tent. Ondertussen maakt ze de kamer donker en verzamelt ze wat andere lichten.

Miro was in de tuin toen Marije het lichtsnoer uitpakte om het even te checken en alles klaar te zetten. Maar Miro zag dat en kruipt heel snel en super enthousiast naar de kamer, om de lichtjes te zien.

Hij komt naar Marije toe en kijkt vol bewondering naar de lichtjes. Hij kijkt Marije aan alsof hij controleert of hij het mag aanraken.

Marije vertelt hem dat het mag. Hij neemt de ballen één voor één in zijn kleine handjes. En dan pakt hij het volledige koord en schudt ermee. Hij begint ermee te experimenteren en speelt heel lang met de lichtjes.

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN





Phil kwam ook spelen maar hield het maar enkele minuten vol. Hij raakte het snoer even aan en vertrok toen. Sebastian wilde het met zijn mond ontdekken.

Toen kwam het eten toe in de leefgroep en verliet Miro de lichten om te gaan eten.

R6

UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

Ervaring van Marije: De activiteiten die ik nu doe met de kinderen zijn anders dan vroeger. Het gaat mij meer om het doel (het volgen van de interesses van de kinderen). Ex. Als we een bepaald belang kunnen ontdekken (ook al is het heel klein), kunnen we het vanuit verschillende perspectieven behandelen. Ex. door mijn gesprek met Milo's moeder komt zijn interesse in lampen naar boven ("Ik dacht dat hij papa zei met het woord "lampa" in zijn taal, maar de moeder vertelde me dat het een lamp was en dat licht fascineerde hem), gesprek hierover vond de moeder het bijzonder om te ontdekken dat ik haar zoon zo goed kende en dat ik meer deed dan alleen voor hem zorgen. Als ik nu een thema kies voor een activiteit (of liever een "trigger" om de dag te beginnen), probeer ik dat te doen op basis van de interesses van de kinderen. Van daaruit volg ik wat het kind doet.

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

In één van de weken na de activiteiten over de lichten was Marije in de groep aan het spelen op de mat. Plots hoort ze Miro tegen zichzelf praten in bed. Ze zegt tegen Vince: "Hoor je dat, Miro is wakker". "Zullen we hem uit bed gaan halen?" Ze gaat met Vince naar de slaapkamer en bedenkt ineens dat licht fijn zou zijn voor Miro en dus doet ze het licht aan (wat ze normaal nooit doet).

Miro was erg blij en verrast en ging meteen op zoek naar de lichtbron. Vince en Marije deden het licht nog een paar keer uit en aan. Het was zo mooi om de kinderen te zien genieten van deze ervaring



R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

Marije: Ik maak nu van dagelijkse taken en zorgen mini-activiteiten. Dit geeft de kinderen de mogelijkheid om de hele dag te observeren en te ontdekken. Hun belangen worden veel sneller behartigd. Er is geen focus meer op 1 groot en goed voorbereid/uitgewerkt.

R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

2.EXPERIMENTEREN MET VERSCHILLENDE TRIGGERS.



Tijdens vrij spel op de grond presenteert Ilda plastic speelgoed dieren in een doos. Ze rammelt er eerst mee en vraagt : "Wat is dit? Kom eens kijken?". De kinderen bekijken de dieren en kiezen er een paar uit. Ze onderzoeken ze met hun mond en geven ze aan elkaar door.

Nortso is vooral geïnteresseerd in de doos, die is versierd met afbeeldingen van dieren. Het blijken stickers te zijn. Nortso begint met haar vinger aan de foto's te prutsen. Ze scheurt ze af. Dan wil ze ze er weer opplakken. Dit doet ze keer op keer.

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN



De volgende keer geeft Ilda weer foto's aan de kinderen, dit keer foto's van hun eigen gezicht (geplastificeerd). Tussen die foto's zitten ook krantenknipsels verstopt. Alles zit weer in een doos op de grond. De kinderen pakken de foto's en willen ze ergens anders plakken. Ze geven de foto's aan elkaar door en proberen ze aan de muur te 'plakken', maar dat lukt niet, ze vallen eraf. Nortso ontdekt het verschil tussen de gelamineerde foto's en de krantenknipsels.

R9
 BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R3
 RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

NA en leerprocessen

R5
 BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R3
 RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

De krantenknipsels voelen zacht aan en scheuren gemakkelijk, je kunt ze ook verfrommelen. Ze kijken heel goed en bestuderen de foto's van de krant. Dus nu krijgen de kinderen de volledige kranten om te voelen.

De kranten liggen op de grond. Nortso kijkt goed en begint weer te ver-frommelen. Lars gebruikt al zijn kracht en maakt van een krant een bal (blijf duwen en verfrommelen tot de krant mooi rond is). Nortso ziet dat en doet dit nu ook; Ze stopt een klein verfrommeld balletje in haar mond, legt het op haar hoofd.

*Mama vertelt ons dat Nortso's oudere zus thuis graag met ballen speelt.
 Nortso speelt gemakkelijk met haar zus en doet dan na wat haar zus doet.
 Ze hebben een basketbal en ook een basketbalring in de tuin.*

In de opvang hebben we alleen kleine balletjes, dus laten we Nortso het zwembad vol ballen zien en kan ze ermee/erin spelen. Ilda geeft haar ook andere kleinere balletjes van verschillende materialen en kleuren.

Herlancering van activiteiten



Weer is er een mandje en kranten. Nortso proeft de ballen en voelt de kranten. Ze legt alles in de mand. Ze zet de mand (leeg) op haar hoofd. Ze maakt de mand leeg en vult ze nadien weer bij. De volgende dag biedt Ilda een mand aan met ballen, maar ook kranten en dieren en een lege voeldoos met foto's van dieren erop => deze keer is Ilda verrast om te ontdekken dat Nortso niet meer vult en leeg maakt maar weer foto's van de doos scheurt en er steeds weer op plakt.

R6
 UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART



3. LICHTBAK IN DE KAMER

Amy speelt met de lichtbak tijdens het vrije spel. Ze zet er de doorzichtige plastic blokjes op. Dan legt ze de blokken op elkaar. Ze oefent echt met stapelen.

Dus de volgende keer geeft Ilda haar verschillende soorten blokken: plastic, maar ook hout. Amy voelt echt het verschil tussen de verschillende materialen. Er zijn zelfs enkele sponzen (ook rechthoekig en blokvormig); Amy voelt dat ze "anders" zijn.... Ze probeert ze ook bij elkaar te zetten. Ze legt ze naast elkaar. Ze legt ze op haar hoofd en geeft ze door aan de andere kinderen. Dan neemt ze er één in elke hand en wrijft die op de grond. Maakt ze schoon? Wil ze het geluid horen? Rijdt ze ermee als een auto?



Ilda vraagt aan de moeder of Amy sponzen kent van thuis. De moeder vertelt dat ze na het samen eten thuis ook samen opruimen. Amy mag dan de tafel afvegen en schoonmaken met de spons.

NA en relaties met gezinnen



Nu geeft Ilda Amy een vel papier met verf erop, en twee sponzen. Amy veegt de verf over het papier. Maar de verf komt op de vloer terecht. Ilda geeft natte washandjes en Amy begint meteen met het schoonmaken van de vloer en het afvegen van de verf.

Amy krijgt het schoonmaakkarretje van de peuters aangeboden. Ze observeert en ziet wat erin zit. Ze pakt een washandje en begint het karretje zelf "af te stoffen", ze steekt het in elk hoekje en gaatje en wrijft erover. Dan pakt ze een ander washandje en steekt haar hand erin, nu begint ze ermee over het raam te wrijven.

4. GROTE VERANDERINGEN.

Eind maart is er een wisseling van kindbegeleiders en is er ook een wissel van kinderen. Veel van de jongere kinderen gaan nu naar boven naar de peutergroep. Nortso is één van hen. Dus ineens is er een totaal nieuwe groep kinderen en ook een nieuwe samenstelling van begeleiders.

De begeleiders bespraken kort hoe ze verder willen gaan in het project en ze besloten dat ze zich willen concentreren op slechts één of twee kinderen. Ze merken dat het in de babygroep moeilijk is om een kind van dichtbij te observeren als het zich in de volledige groep bevindt. Ze zien de kleine signalen beter als ze zich meer op een individueel kind kunnen focussen. Dus iedere begeleider kiest één kind om zich op te concentreren.

Leticia koos ervoor om Eugenie te observeren. Ze is één van de oudsten in de babygroep. Ze begint wat zelfstandiger te worden. Ze leert net zelfstandig eten.

Op een dag zat Eugenie alleen te eten, maar na het eten smeerde ze het eten uit, ook over haar lichaam en speelde er intens mee. Dus besloot Leticia om wat borden, wat bestek, een kopje en wat rijst te geven tijdens het spelmoment. Ze wilde de reactie van Eugenie zien als ze de materialen krijgt buiten de eethoek.

R9

BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

R6

UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R2

LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN PLIJCHT: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)



Eugenie kroop recht op de rijst af. Ze werd erdoor aangetrokken, nam het in haar handen en betaste het en voelde eraan. Ze vulde een beker met rijst en bracht dit naar haar mond. Ze deed alsof ze het dronk. Leticia bleef observeren wat ze aan het doen was en zag hoe ze een bord pakte en het vulde met rijst. Met de lepel begon ze te eten. Toen ze klaar was, legde ze alles neer. Ze nam een lege beker en stak er haar handen in. Ze speelde met de lege beker.

Van daaruit besloot Leticia een nieuwe trigger aan te bieden. Ze gaf wat vers fruit en groenten, wat speelfruit en wat kookgerei. Ze merkte dat Eugenie ook geïnteresseerd was in de groenten en het fruit, maar ze wilt steeds dat het in de bekertjes zit.

Ze zette alles bij elkaar. De ene beker in de andere. En toen speelde ze weer met haar handen in één van de bekertjes. Ze nam weer een beker en deed alsof ze eruit dronk. Net zoals ze de eerste keer met de rijst.



R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

NA en leerprocessen



Enkele dagen hiervoor deed Leticia een activiteit met de lichtbak. Ze merkte dat alle kinderen er erg in geïnteresseerd waren en heel intens speelden. Dus besloot Leticia om de lichtbak te nemen en deze te combineren met de kookspullen. Ook deed ze er wat sponzen extra bij en de gekleurde plastic blokjes.

Eugenie pakte twee bekertjes en zette die op de lichtbak. Ook zette ze de blokjes op de lichtbak. En toen ging ze er middenin zitten. Ze heeft er vrij lang mee gespeeld.

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Toen ze klaar was, gooide ze alles uit de speelgoeddoos en zette de lege doos op haar hoofd. De lichtbak en het speelgoed leken niet meer zo interessant. En Eugenie begon met de speelgoeddoos te spelen. Ze trommelde erop met haar platte handen. Ze creëerde een eigen ritme. Ze was erg blij en glimlachte.



R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

NA en leerprocessen

Leticia: Het is een manier om veel breder met de kinderen te werken – ik laat de kinderen kiezen hoe ze met dingen omgaan (hun eigen fantasie gebruiken). Ik bied iets aan en kijk wat ze ermee gaan doen. Op die keuze bouw ik voort. Hoe meer ik het op een bepaalde manier leid, hoe sneller de activiteit stopt en hoe minder hun verbeeldingskracht wordt gebruikt.

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

Toen Leticia met de moeder van Eugenie sprak, hoorde ze dat Eugenie thuis met lepel en vork speelt. Ze houdt van echte materialen. Eten vindt ze wel lekker en ze kan er best even mee spelen. Ze heeft een zus die ook graag met het keukengerei speelt. Leticia maakte een overzicht van het verhalende verhaal van Eugenie en hing het voor het raam van haar groepje. Toen de vader van Eugenie kwam, was hij zeer geïnteresseerd en verbaasd. Hij vond het prachtig om het verhaal van zijn dochter te zien.

R4
HET REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE

NA en relaties met gezinnen



Praktijkvoorbeeld n.3

BAKKEN ONZE RECEPTEN

Praktijkvoorbeeld van Tallinn Meelespea kleuterschool in de wijk Haabersti in Tallinn (Estland). Doelgroep zijn 270 kinderen van 1,6 tot 7 jaar. Kinderen die hebben deelgenomen aan deze activiteit zijn tussen de 6 en 7 jaar oud.

1. INTRODUCTIE EN HET VINDEN VAN DE TRIGGER

De trigger werd voor het eerst opgemerkt in de zomer toen kinderen prachtig versierde moddertaarten maakten van zand en water. Het grootste deel van de zomer in de kleuterschool brengen we buiten door. Van daaruit was het heel gemakkelijk om te zien wat het meest in het oog van het kind sprong. Omdat het laatst regende, verzamelden kinderen water van alle oppervlakten waarin dit was blijven staan en brachten het naar de zandbak. Toen begon het leuke deel – water mengen met zand en moddertaarten maken. Een van de kinderen rende naar de juf en vroeg "Wat is je favoriete eten?".

En vanaf dat moment begon de dialoog over verschillende voedingsmiddelen en probeerden kinderen het eigenlijke eten na te bootsen met voorwerpen die in de buurt / bij de hand waren.

Eén van de meest populaire hoeken in ons klaslokaal is de "kookhoek", waar kinderen maaltijden bereiden voor leraren en zichzelf. Daar dragen ze graag een schort en koksmuts.

In onze klas kan elk kind een dag lang de "helper" van een leraar zijn. Dit soort rol geeft een kind een gevoel van kracht – een kans om een belangrijke rol te spelen.

Jonge kinderen hebben ook de neiging om egocentrisch te zijn, wat betekent dat jonge kinderen niet in staat zijn om het perspectief van anderen te nemen, in plaats daarvan denkt het kind dat iedereen ziet, denkt en voelt zoals hij. Met dit soort opdrachten kunnen we kinderen dus helpen sociale vaardigheden voor het leven te ontwikkelen.



R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN
ZIJN PLEZANT, GEEN PLIJCH:
ESTHETISCHE ORIENTATIE IN
HET ONDERWIJS

NA en
leerprocessen



De opdrachten worden gewisseld en zo kunnen ze elke taak leren die beschikbaar is in de klas. Ze kunnen een tafel dekken voor de lunch, eten voor zichzelf serveren, eten uit de keuken meenemen etc. Ze vinden het leuk om elke functie te leren, groot of klein, ze zijn graag betrokken. Daarnaast leren ze te wachten op hun beurt. Dat is een andere sociale vaardigheid – zelfbeheersing.

2. PROJECTONTWIKKELING

Om de interesse van kinderen in koken na te streven, stelde de leraar voor om een taart te bakken. De eerste stap was om te gaan onderzoeken welke ingrediënten we nodig hebben hiervoor.

NA en
leerprocessen

Verhalende activiteit
herlanceren
R9
BESCHIKKEN OVER EEN
REEKS NUTTIGE
METHODOLOGISCHE
HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Daarvoor plaatste een leraar enkele van de 'triggers' op tafel (weegschaal, pizzasnijder, kom met bloem, maatbeker, deegroller, verschillende kruiden etc).



Kinderen waren erg geïnteresseerd in het gereedschap op tafel en wilden ze meteen van dichtbij bekijken. Sommige kinderen wisten al precies wat het doel is van sommige hulpmiddelen bij het bereiden van voedsel. Een kind nam bijvoorbeeld een pizzasnijder in zijn hand en zei dat zijn vader thuis precies dezelfde gebruikte om zijn pizza in plakjes te snijden. Vanaf dat moment had elk gereedschap op tafel een verhaal op zich. Nadat duidelijk was welke tool wat doet, begonnen we te praten over het maken van een appeltaart.

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimte)

Nadat duidelijk was welke tool wat doet, begonnen we te praten over het maken van een appeltaart. We bekeken video's, bekeken de recepten, bespraken wat we eerst moesten doen en bespraken elke stap die gedaan moet worden voordat de taart klaar is om gegeten te worden. We bladerden door enkele kookboeken en meteen merkten we het eten op dat de kinderen graag zouden willen eten of maken en de recepten die er niet zo smakelijk uitzagen volgens hen.

Na het delen van hun gedachten begonnen we aan de kookles. Kinderen volgden het recept, maten suiker en bloem met een keukenweegschaal, sneden appels in stukjes en gebruikten een handmixer. Na afloop konden ze hun vers-uit-de-oven appeltaart eten. Omdat iedereen van het hele proces hield en de feedback van zowel de ouders als de kinderen erg goed was, stelden de leraren voor om eens per maand een kookles te hebben.

NA en leerprocessen

Tijdens het proces maakten ze vaak opmerkingen over bekende onderwerpen (wat hebben ze eerder gebakken, wat vinden ze wel / niet lekker om te eten, wiens moeder als bakker werkt, enz.). Tijdens het doorbladeren van kookboeken wees een kind erop dat er gebakjes waren die haar moeder eerder voor haar had gemaakt. Naarmate haar verhaal vorderde, leerde iedereen dat haar moeder eigenlijk in een café werkt en dat ze gebakken lekkers verkoopt als fulltime baan.



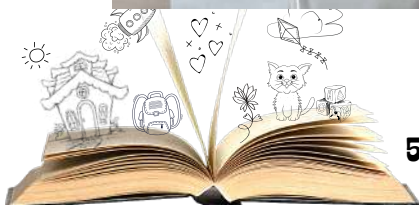
R4
HET REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULPMIDDELEN)



Kinderen waren enthousiast over het idee om hun eigen exemplaar kookboek te hebben, dus we gaven ze de vrijheid en de nodige hulpmiddelen zodat ze vanuit hun eigen creativiteit hun eigen kookboek konden maken. Het was interessant om te zien hoe elk kind een ander idee had van waaruit een boek zou moeten bestaan of hoe het eruit zou moeten zien. Sommige kinderen besloten om alleen het voedsel toe te voegen dat ze lekker vonden, sommigen wilden de foto's tekenen en anderen besloten om favoriete stukken uit het tijdschrift te knippen en hun gedachten aan de illustraties toe te voegen.

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN



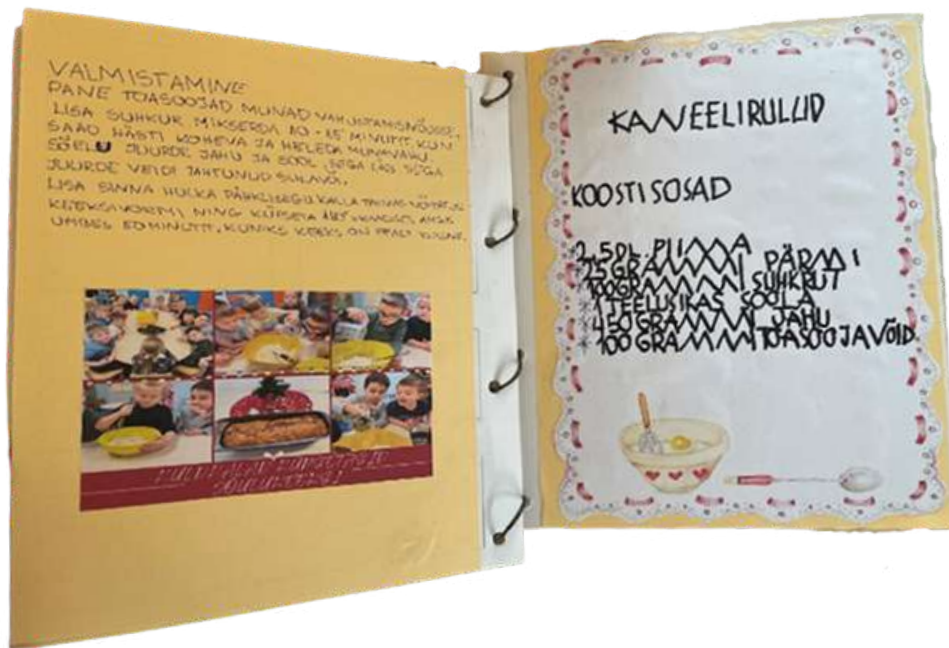


De leerkracht documenteerde het verhaal van de kinderen en voegde hun verhaal toe aan hun persoonlijk kookboek. Elk boek had zijn eigen verhaal en idee. Het ene boek ging over verschillende voedingsmiddelen: zoet en hartig, gezond en ongezond, dingen die het kind graag at en op een andere pagina stonden voedingsmiddelen waar het kind een hekel aan had. Eén kind besloot zichzelf op elke pagina te tekenen en voedsel toe te voegen dat hij graag at of maakte.

Het oorspronkelijke idee was om een kookboek te maken, maar uiteindelijk vond elk kind zijn trigger in het proces. Kinderen gebruikten hun fantasie en creativiteit en deelden hun voorkeuren en antipathieën met hun vrienden en leraren. Toen ze klaar waren met de boeken, was het voor ons een goede gelegenheid om naar hun verhalen te luisteren. Dit was het eindproduct van onze kooklessen. Ons receptenboek.

NA en de productie van verhalen

NA en leerprocessen



R9
 BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R4
 HET REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE

3. BETROKKENHEID EN FEEDBACK VAN OUDERS

Na de eerste bakles waren ouders enthousiast over deze nieuwe ontwikkeling en begonnen ze appels en ander kookmateriaal naar de kleuterschool te brengen. Ouders deelden hun persoonlijke verhalen met de leerkrachten, hoe een kind terugkwam van de kleuterschool en besloot om van elk mogelijk ingrediënt pannenkoeken te maken.

Omdat we vaak aan het bakken waren, namen de kinderen hun nieuwe interesse ook mee naar huis. Ouders deelden enkele van de foto's die ze thuis maakten met ons en brachten zelfs enkele van de gebakken goodies naar de kleuterschool. Ze zeiden dat kinderen na sommige kooklessen zo geïnspireerd waren dat ze die nieuwe vaardigheden meteen thuis wilden proberen. Sommige ouders waren echt verbaasd dat hun kind daadwerkelijk at wat we in de klas hadden gemaakt, omdat het kind thuis niet eens dat soort gebakjes zou proberen. Een moeder wees erop dat haar zoon het proces leuker vond dan de uitkomst.

Sommige ouders vroegen zelfs om het exacte recept voor zichzelf, zodat ze konden namaken wat we in de klas deden.

R5
 BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

NA en relaties met gezinnen

4. EXCURSIE NAAR DE LOKALE WINKEL / BAKKERIJ

In oktober vierden we broodweek in de kleuterklas. Tijdens die week hadden we het over hoe brood wordt gemaakt. In de eerste helft van de week maakten kinderen kennis met 4 verschillende granen – tarwe, rogge, gerst en haver. Kinderen konden met een vergrootglas naar die korrels kijken en ze van dichtbij zien. Daarna konden ze verschillende foto's bekijken van de producten die we van die korrels kunnen maken.



Op donderdagochtend besloten we een bezoek te brengen aan de lokale bakkerswinkel – Leiburi. Het is de oudste broodbakker van Estland. Halverwege de winkel konden we de smakelijke broodgeur in de lucht ruiken en de kinderen waren blij om te zien dat de bakkerij zo dicht bij ons is. Bij binnenkomst in de winkel is het eerste wat je ziet de schappen vol met verschillende producten. Naast traditioneel roggebrood lagen er nog talloze andere heerlijke producten in de winkelschappen: verschillende soorten brood, fruit-havermoutkoekjes etc. We maakten onze selectie en we gingen terug naar de kleuterschool.

Eindelijk kwam het langverwachte moment eraan – het proeven van de producten. De kinderen konden brood proeven gemaakt van tarwebloem en rogge, maar ook fruit-havermoutkoekjes en palmbrood met rozijnen en havermout. Dan konden ze hun favoriete en minder favoriete producten uitkiezen en daarover vertellen.

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REKES NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Verhalende activiteit herlanceren

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

R4
HET REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE

NA en relaties met gezinnen



5. PLIJVENDE INTERESSE

Bij de opstart van de kooklessen, hebben we een muur in de "kookhoek" versierd met echte foto's van ons proces van het maken van iets lekkers. Kinderen delen nog steeds een aantal van hun favoriete gerechten die we hebben gemaakt en hoe ze het ook thuis probeerden te maken. Omdat het weer buiten nu perfect is om opnieuw moddertaarten te maken, zijn de kinderen erg enthousiast om de vrijheid te krijgen om hun eigen maaltijden te maken van dingen die ze in de natuur vinden.

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)



Praktijkvoorbeeld n.4

DE VREEMDE ZAAK VAN HET KONIJN OP SCHOOL VAN NATUUROBSERVATIE NAAR ZORGHOUING

Praktijkvoorbeeld van Scioattolo kleuterschool gelegen in het centrum van Imola (Italië). Doelgroep zijn 75 kinderen van 5 tot 36 maanden oud. Kinderen die volledig hebben deelgenomen aan deze activiteit zijn van 1,5 tot 3 jaar oud, maar in sommige delen waren zelfs jongere kinderen betrokken.

VOORWOORD : WAAR BEGINT ONS VERHAAL?

Tijdens de lockdown in 2020 kwam er spontaan een konijn aan in het park van de Scioattolo Nursery School. Opvoeders besloten om het aan kinderen voor te stellen door een video naar gezinnen te sturen, als onderdeel van onze initiatieven om een relatie met gezinnen en kinderen te onderhouden tijdens zo'n lange sluiting van de scholen, zelfs met het doel om de taalvaardigheid te verbeteren



R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Aan het begin van het volgende schooljaar, toen we eindelijk de scholen heropenden, observeerden we in de productie van de verhalen van de kinderen hoe het thema van het konijn onderdeel daarvan was. In 2021 lieten de gezondheidsregels tegen de COVID-uitbraak het niet toe om verschillende klassen door elkaar te halen: de vertelling over het konijn was een manier om banden te onderhouden tussen kinderen die tot verschillende groepen behoren en om de hele schoolgemeenschap te ondersteunen.

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

1. EERSTE ONTMOETING MET HET KONIJN OP HET SCHOOLPLEIN : SPONTANE VERHALEN.



Vroeg in de ochtend vroegen de kinderen eerst aan opvoeders om naar het raam te gaan om het konijn te begroeten. Sommigen van hen vroegen zich af waar hij woonde, wat hij at, waar hij sliep en waar hij naartoe ging als hij uit het zicht was.

Sommige kinderen begonnen hem Tippy te noemen, anderen Bing (personages uit twee kinderverhalenpersonages) en zochten naar hem in de boeken die beschikbaar zijn in onze kleine bibliotheek.

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

Enkele maanden later...

Op een ochtend in het voorjaar van 2021 begon Lorenzo (3 jaar), toen hij op de crèche aankwam, aan de opvoeder spontaan het verhaal te vertellen van een konijn dat sinds de voorgaande jaren in het park van de kinderopvang woonde. Dit was het startpunt voor een gesprek tussen hem en de opvoeder: de begeleider ondersteunde het verhaal door open en hypothetische vragen te stellen, maar natuurlijk niet te suggestief. Lorenzo vertelde ons over zijn eerste ontmoeting met het konijn.

De verhalen over het konijn kwamen steeds vaker voor en werden met de dag verrijkt met nieuwe details en nuances in de dialoog tussen kinderen onderling en tussen hen en de volwassenen, waardoor nieuwe stimuli en ideeën werden gegenereerd. Dus begonnen we samen na te denken over hoe we deze verhalen van kinderen konden ondersteunen en faciliteren, met aandacht voor de indeling van de ruimtes en het juiste taalgebruik, om narratieve interacties te verbeteren.

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R8
LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

Lorenzo vertelde de opvoeder over zijn eerste ontmoeting met het konijn

L.: Het is een beetje zwart en een beetje geel.

L.: Nee...

E.: Wie is er een beetje zwart en een beetje geel?

E.: Vind je dat konijnen bang moeten zijn?

L.: het konijn, dat konijn daar

L.: Nee... ze waren niet allemaal hetzelfde die vlinders

E.: maar heb je het konijn gezien?

E.: Maar waar heb je de vlinders gezien?

L.: Tuurlijk... Weet je nog dat ik heel jong was en naar de crèche ging... en daar het konijn zag?

L.: Altijd van het konijn

E.: OHH...echt waar?

E.: Ah, ja?

L.: Ja

L.: Ja. Het is altijd lente.... De lente kwam de hele dag.... Nanny, heb je het begrepen? Die vlinders hadden de kracht om andere soorten lente te transformeren... Begrepen?

E.: Heb je het konijn wel eens van dichtbij gezien?

L.: Zeker, maar hij was niet bang!

E.: Ah, nee?

R8
LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE



E.: Ik begrijp het... Maar waar heb je de vlinders gezien? In ons park of een andere tuin?

L.: Altijd in het park van de kwekerij. Maar de lente was aangebroken!

E.: Wanneer kwam de lente?

L.: Nanny, weet je het nog? Gisteravond... Toen het nacht was. Toen zag ik het konijn van een afstand dat veel wortels en veel gras aan het eten was... Toen ging ik erheen om het beter te zien...

E.: En toen je dichterbij kwam, zag je het beter?

L.: Ja, maar het liep niet weg!

E.: Het kent jou! Het konijn is al een hele tijd hier op de crèche

L.: Ja, dat konijn daar... Die kwam niet uit de kinderkamer... Die kwam uit een andere tuin

E.: Welke tuin?

L.: Dan was dat konijn alles kwijt!.....

2. OP ZOEK NAAR HET KONIJN

Het was een mooie ochtend, in het voorjaar van 2021. Op het schoolplein wist een groep kinderen het konijn in de wei te observeren voordat het wegrende. De kinderen begonnen na te denken, ideeën en verhalen uit te wisselen en vroegen de opvoeders en elkaar om te leren en het eens te worden over de gewoonten en kenmerken van het konijn. Het konijn werd een terugkerend thema in de verhalen van de kinderen en hun dagelijkse verkenningen, en door dit proces werden hun ervaringen steeds rijker.

Toen de kinderen in het park waren, gingen ze op zoek naar de schuilplaats van het konijn. Sommigen zochten het in de zandbak, anderen achter de heg.



De tuin bood de kinderen veel ideeën en de aanwezigheid van een klein konijn verrijkte de mogelijkheden voor nieuwe verkenningen en verhalen. Bij het observeren van de kinderen kwamen suggesties en reflecties naar voren van de opvoeders, wat leidde tot verschillende discussies. Wat naar voren kwam, gaf ons de mogelijkheid om adequate antwoorden te geven aan de kinderen met betrekking tot hun opkomende behoeften en interesses

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN



3. EEN LEUKE VERRASSING

Sommige kinderen stelden spontaan aan de opvoeders voor dat ze het konijn eerst een heerlijk bord vers fruit konden aanbieden, daarna een bord wortelen. Deze lekkere snack werd in het park achtergelaten en de volgende dag vroegen de kinderen aan de opvoeders of ze mochten gaan kijken of het konijn van de verrassing had genoten. Natuurlijk mochten ze dat.



De opvoeders merkten op dat de autonome ervaringen met betrekking tot het konijn bij de kinderen veel nieuwe interesses, nieuwsgierigheid, verlangens naar nieuwe kennis en verrijking van taal hadden gestimuleerd.

We merkten echter ook op dat, vooral in de laatste periode, het konijn zich verstopte toen het kinderstemmen hoorde, waardoor het moeilijker werd om het te ontmoeten. We vroegen ons af welke richting de verhalen van de kinderen zouden uitgaan, gezien de frequente afwezigheid van het konijn in de tuin, en hoe we dit proces hadden kunnen faciliteren.

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN



4. LATEN WE DOEN ALSOF...

Op een ochtend in april 2021 zaten Vittoria en Angelo (3 jaar) in hun klas het boek "Arm klein konijntje!" te lezen.



R10

GESCHIKTHEID VAN VERHALEN VERTELLEN



Het boek vertelde het verhaal van een konijn dat worstelt met een situatie die de jongste kinderen wel kennen: "gekwetst worden". In het boek konden kinderen zijn tranen wegvegen, hem een pleister geven, hem wat knuffels geven, en dan zou het konijn weer klaar zijn om te rennen en te spelen. Het was een leuke manier om kleine trauma's te 'bezweren' en empathie en vriendelijkheid te ervaren



De opvoeders hadden in elke klas hoeken ingericht met zachte matten en psychomotorische structuren, ruimtes met banken, kussens, kleding en boekenkasten vol boeken die beschikbaar waren voor kinderen, samen met gedeconstrueerd materiaal. De kinderen begonnen verhalen te vertellen en te dramatiseren met het konijn als hoofdpersoon.



Toen ze in de klas zaten, herinnerden ze zich wat ze hadden waargenomen, en nadat ze samen met de opvoeders kartonnen oren hadden geknutseld, vermomden ze zich en interpreteerden het in een kleine groep door te springen en de verzen en bewegingen ervan te imiteren. De opvoeders creëerden een ruimte waar ze de konijnenbeweging konden symboliseren en lieten de kinderen vrij om in dit gebied te spelen.

Uitgaande van de observatie van de autonome experimenten van de kinderen, stelden de opvoeders ander materiaal beschikbaar.

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULP-MIDDELEN)

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)

5. CULTUUR VAN DE GROEP EN DAARBUITEN

De kinderen die het jaar ervoor al op het kinderdagverblijf hadden gezeten, gaven het verhaal van het konijn door aan de nieuwkomers, waardoor een soort groeps cultuur ontstond die elke dag vloeiend werd aangepast en verrijkt door de verhalende elementen van elk kind.

Sommigen bleven hem Bing noemen, anderen Tippy. Sommigen vroegen zich af waar hij woonde, wat voor soort voedsel hij at, waar hij sliep, waar hij naartoe ging als hij uit het zicht was en welke vorm zijn kaka had. Soms werden kinderen 's ochtends bij de ingang van de opvang begroet door het konijn en het leidde tot spontane verhalen met gezinnen.



Een kind dat vorig jaar aanwezig was, Zelinda (30 maanden), stelde voor om een banket voor Bing te bereiden met Ludovica (30 maanden), een nieuwkomer. Het spel werd vervolgens verrijkt door de interesse van alle andere aanwezige kinderen te trekken, die op hun beurt verhalende elementen toevoegden. Dezelfde ervaring werd spontaan herhaald in de volgende dagen en werd verrijkt door een gedeeld erfgoed van de groep te worden

NA en welzijn (relationeel klimaat op school)

NA en relaties met gezinnen

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Opvoeder: wat deed Tippy?

Alexander: het had kaka gedaan...!

E.: dat klopt... Hij poept... Tippy maakt balletjes...

A.: het heeft een grote bal gemaakt... Zoals de schapen.

E.: als de schapen... Het is waar. Heb je de schapenkaka gezien?

A.: als een varken!

E.: Ja, zelfs varkens doen kaka!

A.: zelfs de koe doet kaka... In de stal.... En dan... Ik ook van jou.... Ook Alvin!

E.: vanmorgen toen je met je moeder aankwam waar Tippy was?

Alexander: het was er! In de tuin!

E.: het was bij de ingang. Het komt neer op hallo zeggen

A.: Ja.... Omdat ik bang was....

E.: was je bang voor Tippy?

(Kind antwoordt niet)

E.: en mama ooit Tippy gezien?

A.: Ja

Tijdens een ochtend in de tuin begon Alexander (30 maanden), nadat hij het konijn met zijn moeder bij aankomst had gezien, spontaan de opvoeder te vertellen hoe de vorm van de kaka van het konijn is. Van hieruit begon de beschrijving van andere dieren en de vorm van hun kaka. De dialoog met de opvoeder werd een gelegenheid om rechtstreeks te praten over zowel het onderwerp alsook de biologische functies als sluitspiercontrole.

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R8
LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE

NA en leerprocessen

Vanaf deze aflevering besloten de opvoeders om de kinderen in de bibliotheek die in de klas aanwezig waren, enkele boeken beschikbaar te stellen die over dit onderwerp spraken, waaronder "Wie heeft er op mijn kop gepoept?" geschreven door Werner Holzwarth.

Het boek vertelt het verhaal van een kortzichtige mol die een ongelukje heeft gehad: iemand had op haar hoofd gepoept! Maar wie was de boosdoener? Om daar achter te komen, moest de vorm van de verschillende dierenkaka's zorgvuldig worden vergeleken.

Margaret en Nima (3 jaar), die al 3 jaar op het kinderdagverblijf zaten, kozen ervoor om dit nieuwe boek te lezen dat verkrijgbaar is in de bibliotheek. Ze nestelden zich comfortabel op een groot kussen in het leesgedeelte.



Bladerend door het boek leken ze geamuseerd en verrast om tekeningen van de kaka van verschillende dieren te zien: ze vonden het verhaal en de foto's leuk, omdat kinderen vaak worden aangetrokken door onderwerpen die door volwassenen als taboe worden beschouwd, zoals in dit geval poep/kaka.

6. EEN RUIJERE BLIK



De opvoeders besloten om wat constructie materialen in een kast te plaatsen (geschikt voor kinderen) en het spontane gebruik van kartonnen rollen en textielklossen te observeren.

Sommige kinderen gebruikten kartonnen rollen als verrekijker en zochten naar het konijn in het park: ze begonnen te praten en met elkaar te delen, uit te wisselen en te vertellen over de gewoontes en kenmerken van het konijn. Ze vertelden dit ook aan de opvoeders.

De opvoeder, als participerende waarnemer, liet ruimte voor de ervaring van de kinderen en maakte zich af en toe kenbaar als ze de kinderen aanmoedigde door een mondelinge verwijzing zodat er spontane reacties van kinderen werden uitgelokt.

Sommige kinderen, geïntrigeerd door wat ze observeerden bij het konijn, stelden de leraren voor om het park in te gaan om zijn sporen te zoeken en te ontdekken waar hij zich in de winter verstopte. Om dit te doen, besloten ze de vergrootglazen te gebruiken die ze in de klas tot hun beschikking hadden.

Goed uitgerust ging de zoektocht naar het konijn verder...

7. EEN HOL VOOR PING/TIPPIE

Naar aanleiding van het verhaal van het schoolpersoneel (dat het konijn uit een mobiele container in het park van het kinderdagverblijf had laten komen), vroegen de oudere kinderen de opvoeders om een warm hol voor het konijn te maken ... En waarom zou je hem niet een heerlijke snack aanbieden. Dankzij de kennis van de konijnenvriend ontwierpen ze een speciaal hol om het barre winterklimaat het hoofd te bieden. De opvoeders deelden met de andere klassen de ervaring van de zorgverlening door de kinderen en dit verhaal wekte bij de andere kinderen de wens om het konijn vers voedsel aan te bieden. Tijdens uitstapjes naar de tuin vroegen de kinderen vaak aan leerkrachten om overgebleven fruit mee te nemen.



R10
GESCHIKTHEID VAN VERHALEN VERTELLEN

NA en leerprocessen

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULP-MIDDELEN)

R8
LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

NA en leerprocessen

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN



In de klas stelde Catherin (33 maanden) de opvoeders voor om wat eten voor "hem" te bereiden, en toen nam ze een appel uit de fruitcontainer die net klaar was. Daarna gingen ze allemaal de tuin in om voor het konijn te zorgen.

8. VERZORGEN

Op een ochtend arriveerde Edward (3 jaar) op de kwekerij met een zak met vers voedsel voor Bing / Tippië. Moeder vertelde de opvoeders dat de vorige middag, na het zien van het konijn en de documentatie die op de internetsite van Klaslokaal was getoond; Ze waren samen naar de supermarkt gegaan om verse groenten voor het konijn te kopen. Samen met zijn maten en de opvoeders ging hij naar de tuin om het aan te bieden aan zijn vriend, het konijn.



Deze ervaring van zorgzaamheid bevorderde bij kinderen de ontwikkeling van empathisch vermogen, zelfrespect, zelfperceptie als competentie, het vermogen om voor anderen te zorgen en een gevoel van verantwoordelijkheid. We zagen hoe de zorg voor het konijn een kans was geweest voor psycho-fysiek-emotionele ontwikkeling voor de kinderen en ook de wederzijdse zorg nieuw leven had ingeblazen door een groter bewustzijn, gevoeligheid en het vermogen om empathisch te zijn tegenover andere leeftijdsgenoten.

Uit dagelijkse observatie en vergelijking met collega's bleek dat het thema zorg overheersend was in alle klassen. We bevonden ons dus op een kruispunt: enerzijds het verhaal met het konijn als hoofdpersoon, anderzijds zorgzaam.

Het thema van zorg in elke klas was een belangrijk kenmerk en kwam zowel voort uit de directe ervaring dat bij elk kind leefde in het worden verzorgd door volwassenen, als uit de observatie van volwassenen die voor andere kinderen zorgden. Zorgzaamheid werd meer algemeen ervaren in elke relatie (tussen grootouders, ouders, broers en zussen, met een huisdier). Zorg niet alleen fysiek, maar ook emotioneel, cognitief en perceptueel.



Etentijd werd een kans voor een ouder kind (3 jaar, al aanwezig sinds vorig jaar) om voor een nieuwkomer van 9 maanden oud te zorgen.

We zagen hoe kinderen het erg leuk vonden om voor iemand anders te zorgen, en zich zorgen over hen te maken, en ze deden het vaak. Ze imiteerden volwassenen, produceerden en reproduceerden gedrag dat ze hebben ervaren met mensen die voor hen zorgen, en vinden tegelijkertijd mogelijkheden om zich bekwaam en competent te voelen. Begeleiding door oudere kinderen bevordert kennis en leren en versterkt het gevoel van eigenwaarde.



In de klas, in de snoezelhoek, benaderde Catherin (3 jaar) Joy (1 jaar) om de clips in haar haar te fixeren
Opvoeder: Alle haarclips zijn verplaatst!
Catherin: Deze zit al goed.
E.: Die heb jij goed gezet! En deze?
Catherin stak Joy's haarclip goed en zei: het spijt me!
 Toen streek ze haar hoofd.
 Wijzend op een haarclip zei ze: Er is hier een vlinder!
 Toen ging ze terug naar Joy om de haarclip in haar haar te steken.
 Joy keek Catherin aan en glimachte.

NA en leerprocessen

NA en relaties met gezinnen

NA en welzijn (relationeel klimaat op school)

R6
 UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R6
 UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R8
 LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE



Tijdens een ochtend in de klas wiegden Zelinda (3 jaar) en Victor (2 en een half jaar oud) Catherin (1 en een half jaar oud) die in de kinderwagen zat en probeerde in slaap te vallen. Zelinda zong: "Ninna nanna, ninna oh, questa bimba a chila do" (een klassiek Italiaans slaapliedje). Catherin keek naar haar vrienden en leek te ontspannen. Uitgaande van de observaties en de vergelijking tussen opvoeders, hebben we besloten om een aparte ruimte in te richten met lakens / doeken en het gebruik ervan te observeren.



R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)



Het was ongeveer 9.45 uur en de kinderen waren net klaar met het eten van hun fruit. Nima kwam de kamer binnen en ging meteen naar de "koffer" met daarin de lakens. Ze nam eerst een doek en daarna een beer... Ze begon hem te wiegen. Bianca observeerde het tafereel en zei "Ik ook.... ik ook" ze probeerde Nima's doek te pakken zonder succes. Ze keek om zich heen en zag dat er andere kleren en poppen beschikbaar waren. De twee kleine meisjes begonnen zachtjes te praten. De opvoeder kwam dichterbij om beter te horen en merkte dat ze een slaapliedje zongen.

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART



De ruimte en de materialen (kubussen, cilinders, fauteuils) die meestal gewijd waren aan bewegingsactiviteiten, werden een plek waar men ook zorgervaringen kon opdoen.

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

Nima's spel wekte Bianca's interesse en uit het mogelijke geschil om de doek werd een gemeenschappelijk spelproject geboren: de beren in slaap wiegen. De kinderen reproduceerden en imiteerden acties en gebaren die ze volwassenen (opvoeders en ouders) waarschijnlijk bij hen en anderen hebben zien doen, maar tegelijkertijd voegden ze iets van zichzelf toe. In de daaropvolgende dagen observeerden de opvoeders hoe het thema van de zorg voor de beren werd verlaten en vervolgens cyclisch werd hervat tijdens de schooldag.

NA en leerprocessen

Op een ochtend besloten de opvoeders de klas in te richten door een detail toe te voegen: een transparant doek dat aan de twee uiteinden hing, geplaatst in een ruimte naast twee ramen, om een soort hangmat te vormen. Het laken dat steeds in deze hoek ligt wordt gebruikt als wieg voor zorgervaringen, maar ook als een container voor het "opstapelen" van materiaal door de kinderen. De kinderen kregen de kans om de ruimte te heroverwegen en opnieuw in te richten in overeenstemming met het spelproject en experimenteerden met verschillende mogelijkheden om wiegjes te bouwen voor zowel hen als de beren / baby's.



R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)



Op basis van deze observaties besloten de opvoeders om kartonnen dozen op te nemen in het materiaal dat beschikbaar was voor de kinderen. Sommigen gebruikten ze als wiegen, anderen als containers voor het vervoer van zacht speelgoed en weer anderen als auto.

De verschillende manieren om te reageren op de individuele kenmerken van elk kind waren duidelijk: sommigen knuffelden hun pop / beer, anderen nestelden zich ernaast en zongen een slaapliedje, anderen lazen er een verhaal voor, anderen bedekten het met een pop en anderen streelden haar.

9. SAMENWERKING MET CASA PIANI LIBRARY EN MOSAICO BOEKENWINKEL.



Op een ochtend gingen we met een groep van 11 kinderen van 11 maanden tot 3 jaar oud naar de kinderboekenwinkel in het centrum van de stad Imola om nieuwe boeken te zoeken om in de microbibliotheek in onze leefgroep te plaatsen. De kinderen bladerden vrij door verschillende tentoongestelde boeken en hun keuze viel op een boek "The White Book" gemaakt door Silvia Borando, Lorenzo Clerici en Elisabetta Pica. Het boek werd gekocht en in onze eigen bib gezet.

NA en de productie van verhalen

Gerelateerd aan een partnerschap met bibliotheken



Zelfproductie van kinderen

Omdat er een actieve samenwerking was met de Casa Piani-bibliotheek, werd aan de bibliothecarissen gevraagd om enkele boeken te selecteren voor de leeftijdsgroep 0-3 jaar over het thema zorg (er zijn boeken over de dagelijkse levensmomenten van kinderen, met dieren als onderwerp van zorg, dierenkennis, avonturen beleefd door dieren, enz.).



De boeken werden aangeboden in een koffer en opgesteld in een hoek van de klas om zelfstandig door de kinderen te worden genomen en gelezen. De boeken werden ook aangeboden in het kinderdagverblijf, zodat ze ook daar konden worden voorgelezen. Door de samenwerking met de bibliotheek konden we onze kennis van kinderliteratuur verdiepen en verbreden, op de hoogte blijven van nieuwe geïllustreerde boeken maar ook de waarde herontdekken van teksten die niet meer gepubliceerd worden. Deze samenwerking heeft invloed gehad op de kwaliteit van het lezen van voorstellen en de 'hoop is dat deze weg in de toekomst kan worden voortgezet.



Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)

10. DOCUMENTATIE VOOR KINDEREN EN GEZINNEN.

Opvoeders produceerden beschrijvende, fotografische en video documentatie.

Ze deelden ze met gezinnen, zowel via het Classroom-platform als door ze in de klas op te hangen.

Dit deelproces is een schat voor iedereen geworden en heeft het mogelijk gemaakt om een rode draad binnen de verschillende klassen te behouden, het heeft een circulariteit van een nieuw verhaal binnen de families en de klassen gegeneerd. De werkgroep heeft er ook voor gekozen om de documentatie ten toon te stellen in het hek dat langs de kwekerij loopt en prikborden gemaakt met gerecycled materiaal.

FEEDBACK FROM PARENTS ON THE CLASSROOM PLATFORM RESPECT THE RABBIT'S DOCUMENTATION

- Mi piace che è molto gentile, da tutto possiamo imparare.
- È un libro che è molto utile per i bambini, è un libro che può essere letto in famiglia.
- È un libro che è molto utile per i bambini, è un libro che può essere letto in famiglia.
- È un libro che è molto utile per i bambini, è un libro che può essere letto in famiglia.
- È un libro che è molto utile per i bambini, è un libro che può essere letto in famiglia.



de pastorello scura di colore: - Photo: Photo taken by square.

R9 BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

NA en relaties met gezinnen

R4 HET REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE



De realisatie van "narratieve poorten" is een manier om zich open te stellen voor de stad en de cultuur van het kind te promoten.



Betrokkenheid van de
gemeenschap

11. DE EIEREN VAN HET KONIJN



De lente kwam en we brachten veel tijd door bij het nest/het hol in het park. De kinderen zagen het konijn weer en observeerden zeer diepe holen in de tuin die op verschillende plaatsen waren geplaatst (in de moestuin, bij de glijbaan, tussen de bomen, enz.). In sommige van hen waren er, zoals Margaret zei, vreemde "eieren".... Wie weet wat dat waren?

Het verhaal gaat verder

R6
UITTEKENEN VAN DE
VERHALENDE KAART



Praktijkvoorbeeld n.5

MAMMA MIA PIZZERIA

Een project over het plezier van eten en hoe spel het begin kan zijn van een lang proces met vele uitdrukkingsvormen en sensoriele ervaringen

Praktijkvoorbeeld van Bergsviken Preschool gelegen in de buurt van Bergsviken in Piteå- (Zweden). Doelgroep zijn 19 kinderen van 3 tot 5 jaar. Kinderen die deelnamen aan deze activiteit zijn van 4 tot 5 jaar oud.

1. DE OBSERVATIEFASE – HOE ONS VERHAAL BEGINT

Het is het begin van de herfst en de kinderen komen na de zomervakantie terug; Sommige kinderen zijn nieuw in onze kleuterschool. In onze groep zijn er 19 kinderen in de leeftijd van 3-5 jaar.

Welke spelletjes of uitingsvormen lijken de kinderen dit najaar te interesseren? Natuurlijk zijn er veel verschillende dingen die ze leuk vinden om te doen, gezelschapsspelletjes spelen, rennen, elkaar achtervolgen, tekenen, bouwen, schilderen en ga zo maar door.

We observeren de kinderen in september om triggers te zoeken, wat is het dat de kinderen aantrekt om samen te spelen en iets te creëren? We merken in deze periode dat kinderen vaak restaurant spelen, om de beurt koken en klant zijn.

We blijven observeren en luisteren naar kinderspelen, wanneer we onze verzamelde observaties analyseren, denken we dat het restaurantspel misschien het proces zal zijn dat we kunnen volgen.

Op een gegeven moment vragen we de kinderen of ze willen vertellen en tekenen wat ze leuk vinden om te doen, om de interesses van de kinderen te achterhalen. Veel van de kinderen zeggen dat ze graag gaan picknicken. De kinderen tekenen wat ze in hun rugzak willen stoppen. De kinderen droegen verschillende ideeën en ervaringen bij over picknicks die ze met hun familie maakten.

Na deze activiteit begonnen we als leraren na te denken over welk pad we moesten volgen, zouden we de interesse van de kinderen in picknicks blijven ontwikkelen of verder gaan met het restaurant? Nu beseffen we dat we een kantelpunt (Y-splitsing) hebben bereikt. We kunnen niet alle sporen volgen, maar we moeten luisteren naar het verhaal van elk kind. Misschien kan het picknickpad een bijvertelling worden in ons groter gedeelde verhaal.

2. WAT EET JE MEESTAL ALS AVONDETEN?

Omdat eten een boeiende trigger is in zowel het restaurantpad als het picknickpad, proberen we de kinderen een vraag te stellen:

- "Wat eet je meestal als avondeten?" We hebben papier en potloden, penselen en verf op tafel liggen.



De kinderen blijven praten over het eten dat ze graag eten, en als iemand het over pizza heeft, ontstaat er een levendig gesprek over wat voor soort pizza ze het lekkerst vinden. Sommige gezinnen bestellen pizza en sommige kinderen hebben pizza gegeten in een restaurant. De leraar vraagt: "Zullen we spelen en een pizzeria maken?" De kinderen reageren enthousiast en er ontstaat een nogal chaotisch spel, omdat we geen spelmaterialen hebben en de meeste kinderen in het restaurant willen werken, maar niemand wil winkelen. Wij, leerkrachten, spelen als klanten, en de kinderen koken en serveren. Drie van de kinderen doen niet zo veel mee aan het spel, maar ze zijn druk bezig met geld verdienen en materialen verzamelen die voedsel kunnen voorstellen, ze vinden stukjes papier die ze knippen en andere losse materialen.



R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Opmerking: het picknickparcours werd opgepikt in de eigen verhalen van de kinderen (103)

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN



Wij, leerkrachten, waren verrast en overweldigd door de intensiteit van het verlangen van de kinderen om restaurant te spelen en materialen te maken. We volgden de kinderen in hun onderzoek en gedachten, waardoor wij als opvoeders leerden dat het heel belangrijk is om de paden van de kinderen te volgen en los te laten wat we dachten dat zou gebeuren. Het belangrijkste als leraar is om deel te nemen en de processen van de kinderen te volgen en deel te nemen aan het spel als een ondersteunende vriend waar we op een gelijkwaardige manier van elkaar leren. Bij deze gelegenheid en na evenementen/activiteiten realiseerden we ons dat dit zeer cruciaal is.

Verschillende kinderen blijven de volgende dagen restaurant spelen, zowel binnen als buiten de kleuterschool. Bij de volgende geplande activiteit vragen we de kinderen welke rollen er in het spel kunnen voorkomen en welk materiaal er nodig is om pizza's te maken met verschillende toppings die klanten bestellen. De kinderen stellen menu's voor en verschillende toppings zoals tomaten, kaas, sla en ham



De kinderen stellen voor hoe je ananasschijfjes kunt maken door geel garende ronde kartonnen plakjes te wikkelen en tomaten zijn gemaakt van houten cirkels. (Ananas en tomaten maken. We scherpen onze zintuigen en zien en verkennen details... ruikt, en dan creëren we).

R1
 HET VERHAAL VAN DE LERAAR
 IN DAT VAN DE KINDEREN

R6
 UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

R9
 BESCHIKKEN OVER EEN
 REEKS NUTTIGE
 METHODOLOGISCHE
 HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Hoe mijn professionele verhaal is verbeterd: R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen

We denken samen na over welk materiaal we kunnen gebruiken om toppings te maken, het is niet zo eenvoudig, maar wij leraren willen dat de kinderen bij het hele proces worden betrokken en we willen het gebruik van kant-en-klaar plastic voedsel vermijden, omdat dit geen esthetische kwaliteit bijdraagt. We geloven ook dat het voor de kinderen waardevol zal zijn dat ze samen het spelmateriaal kunnen maken en dat ze zich verantwoordelijk voelen en hiervoor zorgen. We hebben eerder ervaren dat die dingen die kinderen zelf maken een hogere waarde hebben en meer karakter. Kinderen creëren niet alleen relaties met andere mensen, maar ook met materialen en de omgeving.

"De kleuterschool moet elk kind de voorwaarden bieden om zich te ontwikkelen: -een vermogen om te creëren en een vermogen om gebeurtenissen, gedachten en ervaringen uit te drukken en te communiceren in verschillende vormen van expressie, zoals beeld, vorm, drama, beweging, zang, muziek en dans" Zweeds curriculum

3. DE PERFECTE KIP-NUGGET KLEUR

Als gevolg van het ontwikkelen van de materialen ter voorbereiding van de restaurants, waren er verschillende nevenprojecten gaande bij de kinderen. Door de leefgroep te verrijken met meer mogelijkheden voor de kinderen om te tekenen, schilderen en met natuurlijke materialen om te bestuderen via de microscopen, klei, enz., Vonden de kinderen nieuwe verhalen. Toen de kinderen met klei werkten, ontstonden er een speeltuin en grotten voor dinosaurussen. Er was grote belangstelling voor eenhoorns onder de meisjes, eenhoorns werden getekend en omgezet in kleine verhalen. Verschillende kinderen ontdekten het plezier van het schrijven, ze wilden de namen van de gerechten op de menu's van het restaurant schrijven en ze wilden de dozen voor tomaten, ananas en ham markeren. Even getallen werden interessant, ze telden en wilden een prijs op de gerechten zetten.

We hebben een aantal factoren waargenomen waarvan we denken dat ze belangrijke elementen zijn wanneer ze spelen (triggers): de kinderen vinden het leuk om prijzen te bepalen, namen van gerechten te schrijven, te schilderen en te mengen tot de juiste tinten voor de verschillende groenten, ze nemen graag verschillende rollen aan in het spel, nemen bestellingen op, koken en serveren. De kinderen staan te popelen om verder te gaan met het restaurant en suggesties te doen. Wij leraren hoeven de kinderen niet "op te stoken", ze te stimuleren, onze rol nu is om na te denken over het voorstellen van geschikt materiaal en dat de omgeving uitnodigt tot verschillende esthetische uitdrukkingsvormen.

NA en
 leerprocessen

R7
 BETEKENISSEN VERKENNEN

R4
 HET REALISEREN VAN
 PASSENDE DOCUMENTATIE





We proberen ook de aandacht van de kinderen te trekken en hen eraan te herinneren naar elkaars suggesties te luisteren. Een jongen was erg blij toen hij erin slaagde om een perfecte kipnuggetkleur te mengen.

Trots liet hij zijn vrienden zien hoe hij de juiste tint had kunnen maken.

“Kijk, ik heb een perfecte nuggetkleur gemaakt!”

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN
ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht:
ESTHETISCHE ORIENTATIE IN
HET ONDERWIJS

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

Hoe is mijn professionele verhaal verbeterd? R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen. Het geeft mij plezier maar ik ben ook eerbiedig als ik betrokken word wanneer de kinderen ontdekkingen doen en nieuwe dingen leren. Om trots en vreugde te zien in de ogen en gezichten van de kinderen wanneer ze nieuwe dingen leren – dat is een geweldige ervaring. Het verzamelen van de documentatie van de kinderen op een muur biedt veel mogelijkheden voor de kinderen om elkaar te ontmoeten en hun tekeningen en hun verhalen en die van anderen te bespreken. Kinderen observeren hoe anderen technische problemen oplossen. In grafische taal kunnen kinderen bijvoorbeeld zien hoe een ander kind een persoon in profiel tekent of hoe ze kunnen tekenen dat iets beweegt. De kinderen imiteren details die ze mooier en duidelijker vinden in de tekeningen van anderen en gebruiken dit vervolgens in hun beeldcreatie. Het is ook een lesplek voor ons opvoeders en bezoekers om te zien hoe kinderen op school verkennen en deelnemen.

4. ONZE EIGEN VERHALEN OVER ETEN

Naast het produceren van materialen voor het restaurant wilden we de kinderen de kans geven hun eigen verhaal over eten te vertellen. We vroegen de kinderen daarom om hun favoriete eten te tekenen/te schilderen en vervolgens te vertellen waar ze het vroeger aten en met wie, wie het eten kookte en of ze wisten hoe ze het moesten koken.

De kinderen werken met veel plezier en de leerkracht toont interesse en is betrokken bij dit creatieve proces. De kinderen vertellen veel tijdens het knutselen en de leerkracht stelt open vragen die hen helpt te verdiepen.

De kinderen praten over de vragen en we zien dat sommige kinderen ingrediënten kennen van vb. pannenkoeken. Er lijken zaken te zijn die heel emotioneel zijn, en ze krijgen de kans om trots te zijn op bijvoorbeeld 'hun opa's die de beste pannenkoeken ter wereld maken'.

De ogen van de kinderen stralen en iedereen luistert naar elkaars verhalen. Alle kinderen hadden verschillende favoriete gerechten en iedereen is geïnteresseerd in ieders eetverhalen.

Wij als leerkrachten zijn blij en geïnspireerd en ontroerd om zoveel emotie en expressie te zien in de voedselverhalen 😊 van de kinderen. We denken achteraf dat we verhalen hadden kunnen delen over onze favoriete gerechten en hoe we het eten koken, wie nodigden we het liefst uit voor het diner?



Dan zouden de kinderen ook een inklekje krijgen in ons leven en onze eetcultuur.

5. HET KOOKBOEK DAT KUNST EN VERHALEN INSPIREERT



Ter inspiratie voor het vervolg en om een doorstart te maken in het project, brachten de leerkrachten kookboeken mee die ze uit de bibliotheek leenden of van thuis meebrachten. De kinderen bladerden door de boeken en becommentarieerden enkele foto's: Oh, kijk spaghetti, ik hou van spaghetti!

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN
ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht:
ESTHETISCHE ORIENTATIE IN
HET ONDERWIJS

We vroegen de kinderen of ze kookboeken wilden maken en het was de start van een nevenproject waarbij de kinderen hun eigen verhalen konden vertellen over eten, familie, vrienden, verschillende ingrediënten en hoe ze het eten moesten koken. Omdat we zagen dat de interesse van de kinderen in kookboeken groot was, hebben we gaandeweg meer soorten kookboeken toegevoegd.

Hoe mijn professionele verhaal is verbeterd. R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen. Veel van de kinderen waren zo enthousiast om kookboeken te maken en te schrijven. Ze bleven geïnteresseerd in de geschreven taal en begonnen woorden op hun tekeningen te schrijven. Schrijven werd belangrijk voor kinderen in verschillende contexten, ze wilden dagen, namen en belangrijke woorden in het dagelijks leven noteren. We hebben geleerd dat het belangrijk is om vertrouwen te hebben in kinderen en hen te begeleiden vanuit onze eigen basisbehoeften en bereidheid om onszelf te ontwikkelen en onze kennis in een zinvolle context te gebruiken. We leerden ook hoe belangrijk het is om relevante literatuur aan te bieden om geïnspireerd te worden en onze kennis te kunnen verdiepen.

“De kleuterschool moet elk kind de voorwaarden bieden om zich te ontwikkelen: een interesse in de geschreven taal en een goed begrip van symbolen en hoe ze worden gebruikt om boodschappen over te brengen” Uit het Zweedse curriculum

Volgens nationaal niveau. Eigen nationaal curriculum

6. WIJ MAKEN ONZE TAGLIATELLE

We kijken opnieuw in de kookboeken en de kinderen zijn geïnteresseerd in de foto's over het maken van hun pasta.



We praten met de kinderen over welke ingrediënten nodig zijn om pasta te maken. De kinderen pakken hun eigen kookboeken zoals ze dat al eerder hebben gedaan. We controleren ook met een ander kookboek of het klopt. Ze vermelden het meel, zout en eieren. De kinderen waren gretig en stuiterden bijna van vreugde

Het werd een plezierige en leerzame activiteit waarbij zowel leerkrachten als kinderen samen een nieuw voedselverhaal creëerden. De kinderen geven een duimpje omhoog en zeggen dat het heerlijk smaakt! De kinderen tonen grote vreugde en ze hebben een gesprek met elkaar.

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULP-MIDDELEN)

Wat we moeten ontwikkelen om een narratieve voorschoolse omgeving te bieden / hoe mijn professionele verhaal is verbeterd. R1: het verhaal van de leerkracht in dat van de kinderen. Na een paar weken gewerkt te hebben om de processen van de kinderen te volgen, merkten we dat onze leefgroep meer uitdrukkingsvormen en meer toegankelijk en niet-gestructureerd materiaal moest bevatten. We veranderen de omgeving voortdurend op basis van de activiteiten en interesses van kinderen. Daarom vonden we het nodig om koken in het echt toe te staan, om een authentieke ervaring te krijgen, om het deeg, de rommeligheid, texturen en alle esthetische emoties te voelen

7. WE BEZOEKEN EEN RESTAURANT

Als extra inspiratie om het restaurant voor te bereiden, besluiten we dat we op studiebezoek moeten gaan naar het pizzarestaurant op een kleine afstand van onze kleuterschool.

Het was een korte wandeling naar het restaurant, het weer was koud en we liepen snel en doelgericht. De kinderen praatten niet veel tijdens de wandeling.

Maar sommige kinderen merkten op dat ze het restaurant kenden. De meeste kinderen wonen in de buurt van de kleuterschool en de pizzeria, dus verschillende kinderen hebben de pizzeria met hun familie bezocht. Iemand anders vertelt ons dat ze meestal bellen en pizza bestellen en dan gaan halen.



R7

BETEKENISSEN VERKENNEN



In de pizzeria kunnen kinderen met iPads foto's maken van belangrijke dingen die ze in hun restaurant willen hebben. Vervolgens stellen de kinderen de eigenaar vragen die ze voor het bezoek hadden voorbereid.

De kinderen zingen op weg naar huis: Mamma Mia Pizzeria. Mamma Mia pizzeria! Vanaf dit moment heette ons restaurant: Mamma Mia Pizzeria! (Het was niet de naam van het restaurant dat we bezochten; het heet anders).

De volgende dag verzamelen we de kinderen en bekijken we de foto's die de kinderen in het restaurant hebben gemaakt. Sommige kinderen in de groep waren afwezig toen we op bezoek waren, daarom wilden we het bezoek navertellen. De kinderen vertelden over wat ze hebben gezien en ze herinneren zich het gesprek met de restauranteigenaar. Na het gesprek werken we aan het opzetten van ons restaurant in de kleuterschool.

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

NA en welzijn (relationeel klimaat op school)

Hoe is mijn professionele verhaal verbeterd? R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen. Waar wij leerkrachten blij van werden was hoe de kinderen spontaan een liedje "Mamma Mia- Pizzeria!" componeerden, we werden eraan herinnerd hoe muziek en zang ook ons onderwijs kunnen aanvullen. We moeten verschillende manieren hebben en plezier verbreden, zodat kinderen meer potentieel en manieren hebben om zichzelf uit te drukken. Muziek en zang maken ons gelukkig!

8. WIE KOMT ER ETEN? DE KINDEREN DEKKEN SAMEN DE TAFEL VOOR EEN LEKKER DINER

We zagen interesse bij de kinderen toen ze de kookboeken bekeken: ze gaven commentaar op de leuke tafelsettings/creaties en de leuke foto's hiervan in de kookboeken. De kinderen beschreven en laten ook zien hoe ze een tafel kunnen dekken, zodat het mooi en uitnodigend zal zijn voor de gasten. We willen dat de kinderen samen nadenken over hoe ze de tafel willen dekken en voor wie.

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN



DE KINDEREN GAAN NAAR DE TAFEL WAAR WE MATERIALEN VERZAMELDEN OM DE TAFEL TE DEKKEN.



ZE GENIETEN VAN DE SCHOONHEID IN WAT ZE HEBBEN GEMAAKT. TROTS PRESENTEERDEN ZE HUN SETTING.

De kinderen beginnen te praten over wat ze meestal doen als er een feestje is. Ze gaven veel verschillende suggesties over wat nodig was en wat meestal werd gebruikt. (Papieren borden, gouden borden, gouden doek, slingers, bloemen, lichtjes etc).

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALLENDE KAART

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

Wij als leerkrachten zien duidelijk hoe de kinderen communiceren en inspireren en leren en onderhandelen met elkaar in deze activiteit. Bijvoorbeeld: Als de kinderen iets missen, gaan ze naar de andere tafel en vragen de kinderen daar of ze voorwerpen met elkaar kunnen uitwisselen. De kinderen konden ook wiskunde oefenen door te tellen, schatten, getalperceptie, probleemoplossing, enz.

"De kleuterschool moet elk kind de voorwaarden bieden om begrip te ontwikkelen van ruimte, tijd en vorm, en de basiseigenschappen van verzamelingen, patronen, hoeveelheden, orde, getallen, meting en verandering, en om hier wiskundig over te redeneren" Uit het Zweedse curriculum

NA en leerprocessen

9. MAMMA MIA NODIGT ONS UIT IN DE PRACHTIGE WERELD VAN DE POËZIE

Na enkele weken werken om materialen voor de pizzeria te maken, was het eindelijk tijd om de nieuwe Pizzeria "Mamma Mia Pizzeria" in te huldigen. De pizzeria zit nu in een grotere ruimte waar alles een betere plaats krijgt dan in het vorige restaurant. De kinderen werkten zoals gewoonlijk met veel plezier en enthousiasme. Er waren zes kinderen actief in dit proces, vijf jaar oud. Ze zongen en neurieden terwijl ze het materiaal presenteerden.

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)



Ze waren zo opgewonden om te beginnen met spelen dat ze nauwelijks het geduld hadden om zich klaar te maken om zich te organiseren totdat een van de kinderen riep:

"Kom en koop! De beste pizza ..."

We hadden het al eerder gehad over het openen van de Pizzeria door een lintje door te knippen en dat te vieren met drankjes en taart.

"Nog niet. We moeten eerst inhuldigen!"

Als de kinderen klaar zijn, wordt er een trompetfanfare gespeeld en wordt een lint door geknipt zodat de pizzeria, Mamma Mia, ingehuldigd wordt! Jippie!

De kinderen beginnen met veel plezier te spelen door boodschappen te doen, pizza's te bakken en tafels te dekken. Het spel gaat lang door en de kinderen proberen verschillende rollen in het spel uit. Sommigen serverden eten aan gedekte tafels in het restaurant, terwijl anderen ervoor kozen om afhaalpizza's te bestellen voor een picknick.

's Middags kregen deze kinderen de opdracht om de pizzeria voor te stellen aan de andere kinderen in de groep, wat ze met veel trots deden. We waren van plan om de ouders uit te nodigen voor de inhuldiging, maar door de pandemie was het niet mogelijk. We zijn van plan om het later op een ander moment met de ouders te vieren. Via onze blog en gesprekken met de ouders mochten zij hier toch aan meedoen. In gesprekken met ouders hebben we positieve feedback gekregen in de vorm van de kinderen die interesse krijgen in schrijven en veel nieuwe manieren ontwikkelen om zichzelf uit te drukken. Ze hebben het gevoel dat de kinderen het gemakkelijker lijken te vinden om verhalen te vertellen en hun ervaringen te uiten, misschien als gevolg van dit werk, wie weet?

R2

LEREN EN ONDERWIJZEN
 ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht:
 ESTHETISCHE ORIËNTATIE IN
 HET ONDERWIJS

R6

UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

Hoe is mijn professionele verhaal verbeterd? R1: het verhaal van de leraar in dat van de kinderen. Ondanks onze vele jaren in dit vak en het feit dat we lang met thema's hebben gewerkt waarbij wij de kinderen als acteurs hebben aangestuurd, is dit schooljaar met de Narratieve aanpak het belangrijkste geweest. Met deze manier van werken zijn we erin geslaagd om de kinderen op een manier die heel plezierig lijkt te zijn bij het werk te betrekken. Wij, leerkrachten, hebben met nieuwsgierige ogen naar de kinderen gekeken en samen zoveel geleerd in onze bijeenkomsten. Een narratieve benadering creëert vreugde bij kinderen en opvoeders en een aangename sfeer en welzijn. Ik kijk ernaar uit om deze aanpak ook de komende jaren toe te passen. Het is, zoals gezegd, een eindeloos verhaal... We kijken met plezier uit naar nieuwe verhalen.

10. HET EINDELOZE VERHAAL GAAT VERDER...

Nu het restaurantproject ten einde loopt, vroegen we de kinderen hoe ze het werken met het restaurant hebben ervaren: Ze zijn het er allemaal over eens dat het erg leuk is geweest. Het leukste was het maken van materialen en het spelen met vrienden, naar hun mening.

Tegenwoordig zien we dat spelen in het restaurant steeds meer kinderen amuseert, het spel is gevuld met nieuwe vrienden en nieuwe ideeën die nieuwe verhalen worden. Sommige verhalen leiden ons naar de wereld van de poëzie ... waar we nu kookboeken maken in een poëtische geest... Maar dat is een ander verhaal... misschien krijg je het later te zien in het Erasmus-project... Dit is een eindeloos verhaal... kom nog maar eens langs..

Wat we moeten ontwikkelen om een narratieve voorschoolse omgeving aan te bieden:

Na enkele weken de processen van de kinderen geobserveerd te hebben, merkten we dat onze leefgroep meer uitdrukkingsvormen en meer toegankelijk en niet-gestructureerd materiaal moest bevatten.

R6

UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

Hoe een
 narratieve
 schoolomgeving
 organiseren
 (Schoolruimtes)



We veranderen de omgeving voortdurend op basis van de activiteiten en interesses van kinderen. Sommige weken hebben we misschien hulpmiddelen die de verkenning van dinosaurussen ondersteunen, een andere week planten, enz. Wat altijd beschikbaar is in onze schoolomgeving is papier, potloden, penselen, klei, verf en andere knutselmaterialen.



Klei is echt een materiaal dat een stroom van verhalen op gang brengt, de kinderen vormen klei en er beginnen dingen te gebeuren, de klei

Het verzamelen van de documentatie van de kinderen op een muur biedt veel mogelijkheden voor de kinderen om elkaar te ontmoeten en hun tekeningen en hun verhalen en die van anderen te bespreken. Kinderen observeren hoe anderen technische problemen oplossen. In grafische taal kunnen kinderen bijvoorbeeld zien hoe een ander kind een persoon in profiel tekent of hoe ze kunnen tekenen hoe iets beweegt. De kinderen imiteren details die ze mooi vinden en slimme verfijningen van andermans tekeningen en gebruiken deze vervolgens in hun beeldcreatie.



wordt een draak die vuur spuit, de kinderen blijven knijpen en trekken aan de klei en plotseling verschijnt er een andere figuur nadat de klei van vorm verandert.

Klei is een materiaal dat gemakkelijk te veranderen is als je niet tevreden bent met jouw resultaat. De kinderen zitten vaak lang en werken met de klei, veel langer dan wanneer je het vergelijkt met tekenen en schilderen (dit is een generalisatie, maar meestal is het zo in onze ervaring).

De kinderen genieten van de mogelijkheden van de klei voor transformaties, de veranderlijkheid van de klei zorgt ervoor dat de kinderen naar vormen kijken en associaties krijgen met verschillende objecten en figuren. Als leerkracht kun je genieten van en luisteren naar de magische werelden die kinderen creëren en de uitdrukkingen van de kinderen respecteren en de kinderen hierin ontmoeten.



We veranderden de grootste ruimte in de school, zodat het een atelier werd met verschillende plaatsen voor esthetische vormen. Het heeft veel betekend voor het vermogen van kinderen om te werken wanneer ze maar willen. Wij, leraren, hebben een boost gekregen door te zien hoe kinderen hongerig zijn om zichzelf te uiten en verhalen te maken in veel verschillende materialen.

We hebben veel geleerd over de kinderen door de kinderen hun gedachten en gevoelens te laten zien door middel van klei, beeld, muziek en theater. We hebben geleerd om beter te worden in het stoppen, luisteren en reageren op kinderverhalen. We kunnen zeggen dat we door dit project de kinderen op een diepere maar ook meer gevarieerde manier hebben leren kennen. Een kind dat bijvoorbeeld moeite heeft met verbaal uitleggen, kan zoveel expressie en communicatie geven door met het lichaam te laten zien of door creatieve expressie uit te beelden.

Een voorbeeld van één uitloper in ons gedeelde en collectieve verhaal

Vroeger hadden we een speciale schilderkamer waar we de kinderen verzamelden als ze wilden schilderen. Die ruimte is er nog steeds, maar we hebben ook een schilderhoek ingericht in ons grote klaslokaal. We hebben een wandezel meegenomen die aan de muur hangt zodat meerdere kinderen tegelijk en samen kunnen schilderen als ze dat willen.

De kinderen zijn erg betrokken door te schilderen, kleuren te mengen en verschillende maten penselen te gebruiken.

R3
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)



De kinderen zijn erg betrokken door te schilderen, kleuren te mengen en verschillende maten penselen te gebruiken. Wij, leerkrachten, stimuleren deze interesse door ook suggesties te doen aan de kinderen, we kunnen soms een beroemd kunstwerk bestuderen en bespreken en de kinderen kunnen dan hun interpretatie van het kunstwerk maken.

Hier hebben we het beroemde schilderij van Edward Munch bestudeerd: De Schreeuw.



NA en
leerprocessen

Zelfproductie van kinderen
(IO3)

Misschien verlaten we het restaurant om kunstenaar te worden...

Tegenwoordig spelen we in het restaurant, maar we kiezen er vaak voor om ook te creëren en te schilderen. We zijn nu kunstenaars en we willen jullie ook meenemen op die reis...



PRAKTIJKVOORBEELD NR. 6

OPEN EIND MATERIALEN.

Elmer in de Stad, kinderdagverblijf in het centrum van Brussel (België) : doelgroep kinderen tussen 3 maanden tot 2,5 jaar oud.

Kinderen die hebben deelgenomen aan deze activiteit zijn van 18 maanden tot 2,5 jaar oud.

Focus:

- Begeleiders en pedagogisch coach gaan dieper in op de 10 principes van de Decaloo
- Hoe goed observeren en documenteren? Uittesten van de Mozaïekbenadering.

1. ER WAS EENS...

Een klusjesman vulde de zandbak op het terras met boomschors.

Die dag gaat begeleidster Hanae met haar kinderen naar buiten om op het terras te spelen. Veel kinderen liepen eerst rond en observeerden goed wat de klusjesman aan het doen was.

Safia komt naderbij en wil de schors met haar handen voelen, het laten dwarrelen op haar gezicht en op haar kleren. Dan legt ze met haar handen een hoop boomschors op een houten plank die in de zandbak ligt. Phil zit op een houten plank en vult nu ook schors in zijn kleine vrachtwagen. Tindar is wat angstiger en blijft wat op een afstand, hij fietst wat rond op zijn fiets.

De volgende dag krijgen de kinderen extra materiaal om buiten op het terras te zetten. Ze zijn erg nieuwsgierig. Het nieuwe materiaal waren pakken stro. De begeleider maakt samen met de kinderen de pakjes open.



Er komen verschillende emoties: sommige peuters zijn erg geïnteresseerd en willen het materiaal voelen, anderen komen stro halen en weggooien, anderen scheppen het in de bak en sommigen blijven op een afstand en twifelen... zijn ze een beetje bang?

Er worden kleine groepjes gevormd. Naast de bak staan nu emmers, schoppen en borstels. Safia pakt de emmer en schep en vult haar emmertje. Tot het helemaal vol is. Ze borstelt dan alles wat naast de emmer is gevallen bij elkaar, ze zingt "opruimen, opruimen".

Phil brengt nu ook een treintje en een graafmachine naar de schors. Hij vult de trein met schors. Hiervoor gebruikt hij een schep. Hij moet heel precies en nauwkeurig werken omdat de gaatjes klein zijn. Als het hem lukt laat hij dit trots aan Hanae zien.

Het zoeken naar een trigger voor de groep is niet altijd eenvoudig. De 2 begeleiders proberen regelmatig bij elkaar te zitten om de dingen die ze van de kinderen hebben gezien te bespreken. Ze proberen zich te concentreren op de spontane acties die de kinderen hen hebben getoond.

Victor is met een graafmachine naar Phil gekomen. Nu graven ze samen met de graafmachine. Ook Phil helpt de machine met zijn handen omdat er anders te veel schors naast valt.

Tendar was erg gefascineerd door het opruimen; hij poetst altijd en alles. Hij gooit alles terug in de prullenbak. Hij zingt/zegt "iaa" "iaa".

In deze verhalen herkennen we de verhaallijnen en de narratieve kaart. De begeleiders proberen de activiteiten en het ontdekken en onderzoeken door de kinderen aan te moedigen. Het is het begin van een nieuwe trigger om een nieuwe verhaallijn te ontwikkelen

Mama Safia: thuis haalt S de bigbags van Lidl en Action en neemt de emmer mee om schoon te maken. Ze stopt alle schoenen in de tassen en brengt ze naar de schoenenkast. Als mama van tevoren alles netjes heeft opgeruimd, dan pakt Safia een emmer met alles wat ze vindt (uit de keuken of de badkamer). Dan loopt ze met die emmer rond alsof ze boodschappen doet in de winkel

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULP-MIDDELEN)

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN PLIJCHT: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

NA en leerprocessen

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

NA en relaties met gezinnen



Mama Safia was erg blij om het verhaal van haar dochter te horen en haar foto's te zien. "Op feestdagen speelt Safia graag met emmers en scheppen en zand."

2. WANNEER EMMERS EEN SCHUILPLAATS WORDEN

Marije leest een Kiekeboe-verhaal voor aan de kinderen nadat ze Phil in de emmer heeft zien verstopten.

Diezelfde dag bij de strobak: Phil pakt de blauwe emmer (grootste) en gaat ermee naar de strobak en vult zijn emmer. Tussendoor hoor je de andere kinderen dierengeluiden maken "beeeeh" "miauw", ze hebben speelgoed dieren verstopt in het stro. Nu stopt Phil ook dieren in de emmer. Hij loopt rond met die gevulde emmer. Als hij daarmee klaar is, pakt hij een klein groen emmertje met een lachende emoji erop. Hij zet het op zijn hoofd – zijn hele hoofd zit in de emmer, hij kan niets meer zien – en dan haalt hij het weer van zijn hoofd en lacht heel hard, hij heeft veel plezier... lachen en lopen (kiekeboe spel).

De moeder van Phil vertelde ons dat ze niet begreep waarom Phil altijd wilt spelen met de aarde en de bolletjes waar haar plantjes in groeien op het terras. Na het horen en zien van de foto's van de activiteiten begint ze te lachen en zegt dat ze nu wel begrijpt dat hij erdoor getriggerd wordt. Tendar heeft een kikker als dier gekozen en brengt die naar het stro. Hij doet "vroem, vroem, vroem" - de kikker valt in de strobak. Nu stopt hij stro in de bek van de kikker en zegt "yum yum eat". Nu haalt hij de kikker weer uit de doos en springt samen met de kikker "hop hop hop".



NA en leerprocessen

R6

UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART

R2

LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

NA en leerprocessen



Hanae: "We observeren de kinderen en proberen ons te concentreren op de verschillende verhaallijnen. Er zijn veel foto's, kleine stukjes zijn gefilmd, veel quotes van collega's, ouders, .. maar hoe maak je er een verhaal van. Een verhaal uit dit web van lijnen? We worstelen soms met het documenterende gedeelte. Hoe dit te doen, hoe tijd te nemen hiervoor? Soms willen we het aan de ouders laten zien. Maar een echte kaart boven in de leefgroep, kan niet naar beneden worden meegenomen naar de plek waar we de ouders ontmoeten. Dan ontstaat het idee van een 'mapje' waar je plaatjes en woorden in stopt, kan wel meegenomen worden en ontdekt worden in een andere leefgroep."

In de verschillende groepen zijn we gestart met het uittekenen van een daadwerkelijke kaart. Het is een werk waar voortdurend aan gesleuteld wordt, bij gevoegd. Waar alle collega's op kunnen schrijven, post-its plakken, foto's plakken, ... Maar niet alleen begeleiders van de groep kunnen eraan werken, ook andere medewerkers mogen er feedback en uitspraken bij voegen.

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

R9

BESCHIKKEN OVER EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)



3. ER ZIJN GEEN ARCHITECTONISCHE REGELS OM LUCHTKASTELEN TE BOUWEN

Het natuurlijke materiaal lijkt een trigger voor de kinderen. Hanae en Leticia proberen de materialen ook naar binnen, in de leefgroep te brengen.

Op een regenachtige dag zetten de begeleiders verschillende soorten natuurlijk materiaal in de groep. Ze spreiden het uit over de vloer en observeren de kinderen. Safia en Tendar voelen zich direct aangetrokken tot de materialen. Ze beginnen ermee te bouwen en proberen torentjes te maken, kleine houten kastelen beginnen op de vloer te verschijnen. 2 andere kinderen voelen en kijken naar de verschillende soorten materialen.



Eelke 2 weken zitten de leerkrachten samen met de pedagogisch coach om te bespreken wat ze hebben gezien. Ze proberen de triggers te ontdekken, de daadwerkelijke kaart in deze verhalen te zien en te kijken hoe ze verder moeten met het verhaal. De moeilijkheid blijft om de ouders te betrekken bij het verhalende verhaal

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

4. DE KEUKEN IS MIJN KONINKRIJK

Een van de verhaallijnen brengt ons bij de hoek met de keukenmaterialen. Door goed op de hoogte te zijn van de materialen die je in de keuken brengt, krijg je ook veel nieuwe impulsen voor de kinderen en veel nieuwe verhalen. Echt koken, plastic fruit, fruit sorteren, .. er zijn heel wat nieuwe verhaallijnen geschreven.

Leticia merkte op dat de kinderen met de natuurlijke materialen spelen, maar sommigen spelen in de keukenhoek. Ze besluit al het keukenmateriaal mee te nemen, sorteert het in dozen en presenteert het in het keukentje en de pop in de "eetstoel".

Safia gaat kijken naar de doos met het kookmateriaal. Ze begint te koken. Ze zet de pan op het vuur en begint erin te roeren. Safia zet dingen in de oven. Daarna begint ze Victor ook te voeden (stopt de lepel in zijn mond). Victor speelt met haar mee en "eet".



Tendar pakt een bord en een lepel en legt een appel op zijn bord. Hij loopt wat rond en gaat naast Safia staan. Hij zet zijn bord naast Safia's pan. Thunten blijft bij de dozen met groenten en fruit. Hij haalt alles eruit en zet het naast de doos

Yanis loopt ook naar de dozen met keukenspeelgoed en pakt de borden. Hij begint ze te sorteren. Zet ze op een rij, één in zijn hand en drie voor hem. Andere kinderen komen met hem spelen. (Safia, Tendar, Thunten). Ze willen de borden van hem afnemen, dus hij heeft er nu nog maar twee.

Enkele dagen later geeft Leticia enkele nieuwe keukenmaterialen. Weer in de dozen op de vloer.

NA en leerprocessen

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R6
UITTEKENEN VAN DE VERHALENDE KAART



. Phil haalt alle borden uit de doos en zet 6 borden om hem heen op de grond. Ishraq pakt 1 bord en zet het op haar hoofd. Een tweede aan de lippen alsof ze drinkt. Dan begint ze borden te verzamelen en legt er fruit op. Aan het einde pakt ze een mand om de borden te verzamelen. Yanis zet 2 borden voor hem neer; hij zet een pan op het bord en zoekt eieren in de dozen. Nu legt hij 1 ei in het bord in zijn hand. Hij verzamelt de andere borden en gaat ermee in de glijbaan zitten.



Als de mama van Yanis het verhaal hoort en de foto's ziet, begint ze te vertellen over hun huis: "Ik heb geen vaatwasser. Ik was in de gootsteen en dan zet ik de borden op tafel om ze te drogen. Yanis pakt de borden en zet ze op de grond. Ik zeg hem altijd dat dat niet mag. Hij pakt lepel en mes en legt het in de borden. Ik vind het niet leuk dat hij het doet."



De mama van Phil gaat in gesprek over hoe de kinderen spelen in de keukenhoek. Ze zegt dat hij thuis ook graag met het keukengerei speelt. Phil kan helpen om de tafel klaar te maken voor het avondeten. Hij mag de borden en glazen neerzetten. Hij doet het graag, maar mama is bang dat hij ze laat vallen en zichzelf pijn doet. Maar ze merkte wel dat hij het best goed kan. De begeleider legde uit dat we echte glazen en borden van porselein gebruiken hier in de opvang.

5. HERLANCERING VAN DE BOOMSCHORS

Na twee weken spelen in de keuken merkten de begeleiders dat de kinderen zich verveelden tijdens de activiteit. Ze vroegen zich af wat ze als nieuwe trigger moesten aanbieden. Want Hanae blijft de boomschors toch nog steeds interessant vinden. Nochtans vragen de kinderen elke keer weer naar de fietsen, potten en andere gebruiksvoorwerpen. Maar niet naar de schors. Op een dag hoort ze Phil 'nat' zeggen. Dus Hanae neemt wat schors en geeft het aan Victor en zegt "kijk". Victor zegt "vies", en hij loopt weg. Voor Hanae was het signaal duidelijk. De kinderen willen niet meer met de schors spelen omdat deze nat en vies was.



Herlancering

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN



Na enkele dagen komt er een nieuw kind in de groep. Inaya had het in het begin moeilijk, maar elke keer als de kinderen naar buiten gingen, was ze veel aan het spelen. Ze had veel interesse in de schors buiten. Ze ging het voelen, ze pakte een emmer en begon die met haar handen te vullen. De kinderen begonnen haar te observeren. Phil en Victor kwamen om Inaya heen staan en na een paar minuten begonnen ze ook samen met haar de emmer te vullen.

R5
BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

NA en welzijn (relationeel klimaat op school)



Ze werkten samen en begonnen het lied over opruimen te zingen. "Hop hop hop we ruimen alles op." Ze vullen de emmer tot hij helemaal vol is.

Ze gebruikten lepels, maar Inaya bleef het met de handen doen. Dus toen de emmer vol was, zeiden ze dat ze hem mee naar binnen wilden nemen. Hanae vond het een prima idee dus liet ze de kinderen de emmer mee naar binnen nemen. Ze besloot om de schors te laten drogen.



Terwijl de bast aan het drogen was, gingen ze met de kinderen naar de bibliotheek. Ze zochten naar boeken over de natuur, planten, stro, dieren, ... Phil en Victor bleven maar praten over dingen die nat of vies zijn. Dus helpt de juf hen ook met het zoeken naar boeken daarover. Ze lazen de boeken die de kinderen in Elmer uitkiezen. En ze lieten de materialen zien die ze in de boeken zagen. Wat stro, wat schors maar ook andere natuurlijke materialen.

6. HERONTDEKKING VAN DE SCHORS

Na enige tijd was de schors droog. Hanae wilde de schors op een aantrekkelijke manier presenteren. Ze legde de schors op een kleurrijk tapijt. Ze zet er ook extra materialen bij. Ze kiest ervoor om wat gerecyclede materialen te plaatsen, zoals kleine yoghurtbekers, dozen van eieren, lepels en emmers. Er stond ook een grote doos met stro in. Ze zet de dieren en de boerderij op de grond zodat ze er makkelijk aan kunnen.

Hanae opende de gordijnen na het zangmoment. De kinderen waren erg verrast. Ze zeiden "owww", "oei", "wauw". Hanae hoort veel geluiden maar ziet ook kinderen met grote ogen kijken. De kamer was anders aangekleed, er waren nieuwe materialen in de kamer.

Phil observeert de andere kinderen geruime tijd. Hij wilde helemaal niet met de schors spelen. Als Hanae hem een stuk schors geeft, zegt hij "nee, nat". Na een lange tijd begon hij dozen en flessen te verzamelen. En toen begon hij schors in zijn fles te doen. Hij begint de fles te schudden en begint te lachen. Hij stopt. En begon toen weer met bij te vullen. Dan schudt hij er opnieuw mee. Hij merkt dat het geluid nu harder klinkt. Hij blijft dit herhalen.

Isis nam een lepel en een borstel. En ze begon ermee op de doos stro te slaan. Ze lacht steeds vaker. Ze vond het bijzonder. En toen zag ze dat de andere kinderen met de materialen aan het spelen waren. Ze vulden de potten met lepels. Ze voelden met hun handen. Dus nam Isis een kleine emmer en begon die met stro te vullen. Dan gaat ze naar de schors en vult ze de emmer nog meer. Ze mixt het allemaal.

Daarna gaat ze naar een kleiner hoekje in de groep en zet wat eierdozen op de grond. Ze pakt het stro en legt het rietje per rietje in de doos. Eerst het stro, dan de schors. Ze sorteerde het en legt het in allemaal kleine hoopjes. Stro-schors-stro-schors. Het was alsof ze een missie had. Heel geconcentreerd bleef ze het in hoopjes leggen. Hanae was onder de indruk.

Paz is niet erg geïnteresseerd in het stro of de schors. Toen ze de materialen zag ging ze direct op de grond zitten en begon de materialen te voelen. Ze voelt dat het droog is, niet nat. Dus op het moment dat ze merkte dat de materialen beter aanvoelden, pakte ze een lepel en een emmer en begon ze te vullen en leeg te maken. Ze deed het verschillende keren en was heel lang bezig met de activiteit. Na enige tijd probeerde ze een kleinere fles te vullen met de schors en haar lepel. Ze bleef het proberen, maar het was erg moeilijk. Dus probeerde ze het met haar vingers.





Inaya was erg blij met de schors in de leefgroep. Toen ze de groep aan het opruimen waren, schreeuwde ze haar vreugde uit "oh wauw, oh wauw". Ze speelde er graag mee. Ze pakte een lepel, speelde met de schors, stopte het in een doos en liep ermee rond. Ze pakte de grote emmer van buiten en legde toen de schors en het stro in de emmer. En toen zocht ze haar babypop en stopte haar in de emmer. Hanae vroeg wat de baby doet. Inaya vertelde haar dat ze sliep. Hanae liet veel van de foto's en filmpjes aan de ouders zien om te weten wat ze ervan vonden.

R4
 HET REALISEREN VAN
 PASSENDE DOCUMENTATIE

De moeder van Isis zegt dat Isis graag speelt met keukengerei. Ze houdt van echte materialen, net als die van haar moeder. Alles wat in de keuken staat, is ook interessant voor Isis. Ze houdt ervan. Papa zegt dat ze ook graag orde op zaken stelt, het moet op de juiste manier liggen of op de goede plek staan. Ze houdt niet van te veel chaos. De moeder van Phil was erg geïnteresseerd in het verhaal van haar zoon. Ze zei dat ze merkte dat Phil thuis graag muziek maakt. Zijn broers spelen thuis veel muziek. Toen hij jonger was lazen ze ook veel boeken over muziekinstrumenten. Ze maakten daarna die geluiden thuis. De vader van Inaya zegt dat ze thuis veel met de baby speelt. Hij moet ook voor haar baby pop zorgen. Hij moet de baby eten geven, in bad doen, haar laten inslapen, net als zijn dochter.



NA en relaties
 met gezinnen

7. DIERENBOERDERIJ IN DAGVERBLIJF

De begeleiders ontdekten dat sommige kinderen én met de dieren én met de open eind materialen begonnen te spelen. Ze gebruikten het stro om de dieren te bedekken.



De eerste keer dat de kinderen met het stro speelden zagen ze dit al gebeuren. Maar deze keer begonnen ze dit ook binnen te doen. Toen de kinderen de dieren uit de speelgoedkist haalden, gaven de begeleiders de kinderen de ruimte om helemaal in hun eigen spel op te gaan. En ze observeerden wat er in hun spel gebeurde. Victor had een grote interesse in dieren. Hij kende hun namen en sprak er met de begeleiders over. Deze dag was hij ook huisjes voor ze aan het maken van het stro. Hij nam grote emmers stro en ging stallen maken voor de dieren aan de speeltafel. De mama van Victor vertelde dat hij graag met natuur materialen speelt. Hij praat over fruit, planten, dieren. Ze praten ook veel over hoe ze met dieren om moeten gaan en hoe ze voor ze moeten zorgen. Ze is heel blij dat hij op deze gevoelige manier voor ze zorgt.

R6
 UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

R5
 BEWUST ZIJN VAN DE
 TRIGGER(S)

R6
 UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

R7
 BETEKENISSEN VERKENNEN

8. EEN EINDELOOS WEB VAN VERHAALLIJNEN

In de weken na het boomschorsspel worden de kinderen steeds enthousiaster over de materialen. Ze spelen met het stro. De begeleiders plaatsen een aantal voelboxen (blote voeten pad) waar ze met blote voeten mogen over lopen.





Op een dag merkte Hanae dat de kinderen geïnteresseerd waren in het zand en de aarde die werden gebruikt om wat bloemen te planten. Dus doet ze zand in een grote bak en laat de kinderen ontdekken. Er zijn enkele bloemzaden voor de kinderen om te planten. En de kinderen lijken erg opgewonden. Paz vindt het heerlijk om de potten te vullen met de zaden. Haar kleine vingertjes duwen de zadjes dieper in het zand.



Uit het schorsverhaal komt een web van meer verhalen voort. Eén lijn leidt naar een bezoek aan de plantenwinkel met de kinderen. Een andere lijn leidt tot een bezoek aan de kinderboerderij en nog een andere draag leidt zelfs tot het helpen van de mensen van de stad Brussel om de planten water te geven. We kijken uit naar meer verhalen!



PRAKTIJKVOORBEELD N.7

BEROEPEN LEREN VAN DE BEROEPEN VAN OUDERS

Praktijkvoorbeeld van Tallinn Meelespea kleuterschool gelegen in de buurt van Haabersti in Tallinn (Estland). Deze school heeft 270 kinderen van 1,6 tot 7 jaar oud. Kinderen die deelnamen aan deze activiteit zijn 5 tot 6 jaar oud.

1. DE OBSERVATIEFASE – HOE ONS VERHAAL BEGINT

Elke week hebben we specifieke onderwerpen om over te praten – we noemen ze het thema van de week. Deze thema's hebben betrekking op het nationale onderwijscurriculum van onze kleuterschool en Estland. Leraren zijn vrij om elk onderwerp te benaderen zoals zij dat geschikt achten voor hun groep kinderen, rekening houdend met de onderwijsdoelstellingen en het nationale leerplan. Deel uitmaken van het Narrate-project heeft ons veel geleerd over meer kindgerelateerde thema's en ongebonden kunnen opstarten van elk onderwerp. Leraren zijn zich meer bewust van hun rol in het verhaal van elk kind (zowel collectief als individueel) en staan meer open voor het opmerken en beslissen (of/hoe) ze wel of niet reageren met betrekking tot triggers en de interesses van kinderen.

Dit is een verhaal over één van die 'thema's van een week'-dingen, die op een maandagochtend begon en in de loop van de weken steeds groter werd.

2. INLEIDING TOT HET ONDERWERP

Al in de ochtend merkten kinderen nieuwe voorwerpen op, zoals schroevendraaiers, schroeven, spijkers, hamers en werkbank. De lerares had verschillende gereedschappen gepakt en op haar bureau gelegd. Kinderen werden er meteen door getriggerd en begonnen vragen te stellen zoals "wat is dit?"; "mag ik het aanraken?"; "Wat doet het?"; "waarom ziet het er zo uit?". De leraar liet de kinderen de gereedschappen uitproberen en beantwoordde de eerste vragen van de kinderen – ze legden uit wat deze gereedschappen zijn, hoe ze heten en waar het voor dient.

Toen kwam het moment voor de leraar om te beslissen hoe verder te gaan met het verhaal. Omdat elk kind zijn eigen specifieke vraag in gedachten had, leidde dit tot een kruispunt van kansen of, zoals we in ons Narrate-project liever zeggen, naar de Narrative-kaart.

Om de interesse van deze kinderen te wekken, gebruikte de leraar een spel "Treasure Hunt" – kinderen zochten naar verschillende gebruiksvoorwerpen in de groep, waardoor ze heel opgewonden en geïnteresseerd raakten in deze voorwerpen en het onderwerp beroepen. De juf zag dat het spel leuk was voor de kinderen. Kinderen toonden hun opwinding door te glimlachen, op en neer te springen als ze iets vonden en onderweg opmerkingen te maken. Veel kinderen vonden het ook leuk om een object meteen te kunnen benoemen en/of te associëren met hun eerdere ervaring "Dit is een accuboormachine! Mijn vader heeft er thuis ook een!".

R1
 HET VERHAAL VAN DE LERAAR
 IN DAT VAN DE KINDEREN

R5
 BEWUST ZIJN VAN DE
 TRIGGER(S)

R6
 UITTEKENEN VAN DE
 VERHALENDE KAART

R2
 LEREN EN ONDERWIJZEN
 ZIJN PLEZANT, GEEN PLIJCHT:
 ESTHETISCHE ORIENTATIE IN
 HET ONDERWIJS



De leraar had ook vooraf een "Beroepen"-spel gemaakt dat op het tapijt werd gelegd. Kinderen merkten dit op en stelden vragen: "Wat is er? Spelen we dit? Ik weet dat het de politie is" enz., Ze begonnen te praten over al die beroepen. Ze toonden opmerkelijke interesse en betrokkenheid om de verschillende beroepen te onderzoeken.

R7
 BETEKENISSEN VERKENNEN

3. VERDERE ONTWIKKELING VAN HET PROJECT

De leerkracht werkte het gespreksonderwerp verder uit: Ze documenteerde en bracht in kaart welke beroepen de kinderen al kennen, welke beroepen het meest interessant zijn en welke beroepen we nader zouden kunnen onderzoeken. Politie, ambulance en reddings-diensten bleken de populairste beroepen te zijn. Kinderen schreven hun gedachten op een groot stuk papier als poster. Dit is was het begin van onze verhalende kaart



R4
 HET REALISEREN VAN
 PASSENDE DOCUMENTATIE



De volgende stap was om verder te **onderzoeken en verkennen** : de groep ging in gesprek over verschillende beroepen, wat is het, wie doet het, hoe wordt dit gedaan, ...? Dit proces ging over het maken en zoeken naar leermateriaal en het documenteren van de gedachten, het werk en de activiteiten van kinderen. We hebben verschillende beroepen onder de loep genomen met behulp van video's, boeken, foto's, puzzels en ander materiaal dat we in onze groep konden vinden (kasten, planken enz.). We verzamelden de materialen en maakten het geleerde zichtbaar.

Hoe een narratieve schoolomgeving organiseren (Schoolruimtes)



Aangezien het leerproces op de kleuterschool plaatsvindt door middel van spelletjes en actief spel, was onze volgende uitdaging het opnieuw creëren van de speelomgeving van kinderen. De nadruk lag op het gebruik van verschillende gereedschappen en het spelen met voorwerpen uit het echte leven (lapje, wattenbolletje, spuit, schroef, enz.). Kinderen maken hun eigen spel : kapper, politie, dokter en leraar.

Hoe materialen en speelgoed te kiezen (DIDACTISCHE HULP-MIDDELEN)

De leraar deed een stap achteruit; **ze observeerde de interesses van de kinderen en de focus lag op het initiatief van de kinderen tijdens vrij spel**. De leraar was er om de fantasie van de kinderen te ondersteunen en zich door hen te laten leiden : ze speelde het gewonde slachtoffer dat verbonden moest worden of de klant voor de kapper. In dit geval was de leerkracht degene die de kinderen vragen stelde: "Wat gaan we nu doen? Wat moet ik doen? Hoe gebruik ik dit?" enz.

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

Tijdens verschillende spelmomenten verwerkten de kinderen de ervaringen vanuit hun echte leven thuis in hun spel hier in de school. Vaak maakten ze opmerkingen over vertrouwde voorwerpen en beroepen en ze brachten die meestal in verband met hun familieleden.

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN Plicht: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

De leraar liet kinderen verhalen vertellen over hun familieleden en stelde verdere vragen over het beroep van hun ouders. Sommige kinderen waren hier heel duidelijk over en hadden lange verhalen. "Mijn moeder is dierenarts. Weet je dat ze soms medicijnen moet inspuiten bij dieren? Ze gebruikt ECHTE naalden. Maar het is oké, want huisdieren worden er beter van en ik heb liever dat ze gelukkig en gezond zijn. /.../". Tegelijkertijd waren sommige kinderen niet zo duidelijk over wat hun ouders echt doen. "Mijn vader en moeder zitten de hele dag achter een computer. Ik weet niet wat ze daar doen. Enkele belangrijke computerdingen."

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

Kinderen waren nieuwsgierig om meer te weten te komen over het werk van hun ouders, dus stuurde de leraar een e-mail met het verzoek om foto's van zichzelf op hun werkplek te sturen met een korte beschrijving van wat hun werk inhoudt. Ouders reageerden zeer positief en snel. Ze stuurden een beschrijving van hun dagelijkse werk en de foto(s) - we hebben ze met de kinderen bekeken en hadden weer een leuk gesprek. Kinderen waren erg opgewonden om de gezichten van hun ouders te zien en over hen te horen. Ze wilden een tentoonstelling aan de muur maken zodat hun ouders zichtbaar waren en het voelde alsof ze er de hele dag voor hen waren.

NA en relaties met gezinnen



De tentoonstelling hing er ondertussen al een paar weken toen de kinderen begonnen te vragen: "Hoe lang houden we ze hier aan de muur? wat doen we ermee? waarom zijn ze er nog?". Toen pas kwam het idee van de kinderen (met de hulp van de leraar) om al die werkbeschrijvingen te bundelen en in een boek te binden. De titel van dit boek is "Het beroep van onze ouders" en het staat sindsdien op de boekenplank van onze groep.

NA en leerprocessen



HET BOEK, GEMAAKT DOOR DE KINDEREN:
"BEROEPEN VAN MAMA'S EN PAPA'S VAN DE SIPSIKUTE GROEP"

Kinderen zijn helemaal weg van het beroepenboek van hun ouders en hun volgende idee was om hun ouders na te maken met hun tekeningen. Kinderen kiezen hun materialen (papier, viltstiften of kleurpotloden) om hun ouders te tekenen. Ze stellen zich voor hoe hun ouders eruit zien als ze op hun werkplek zijn.

Kinderen begonnen elkaar fantasierijke verhalen over hun ouders te vertellen, hadden veel plezier en moesten er veel om lachen. De leerkracht merkte dat de kinderen tijdens deze activiteit een band met elkaar opbouwden.

Om verschillende beroepen nog meer zichtbaar te maken, schakelden leraren experts in en nodigden ze ze uit op de kleuterschool: een explosievenopruimingsdienst, een reddingsdienst en een verpleegster die hun ervaringen en praktische zaken deelden. Tijdens oudergesprekken adviseerde de leerkracht ouders om thuis verhalen voor te lezen en te vertellen aan hun kinderen. De beste manier om dat te doen leek met verhaaltjes voor het slapengaan, maar de leraar moedigde ouders aan om kleine momenten van spontane improvisatie gedurende de dag te vinden, die ook leuk zouden kunnen zijn. Sommige ouders dachten na over het hebben van spontane en creatieve verhalen terwijl ze naar het platteland reden - ze voelden dat het hen dichterbij hun kinderen bracht en ze waren verbaasd over hoe fantasierijk hun kinderen kunnen zijn!

R3
RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R2
LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, GEEN PLIJCHT: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

R9
BESCHIKKEN OVER EEN REEKSNUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)



BEZOEKERS VAN DE KLEUTERSCHOOL: REDDINGSDIENST, EXPLOSIEVENOPRUIMINGSDIENST EN EEN VERPLEEGSTER





Kinderen tekenden foto's van wat zij het meest opwindende beroep vonden en de leraar documenteerde het verhaal van het kind en voegde hun verhaal toe aan de foto's. Elk kunstwerk heeft zijn eigen verhaal met een mooi en interessant eindresultaat.

R10
 GESCHIKTHEID VAN
 VERHALEN VERTELLEN

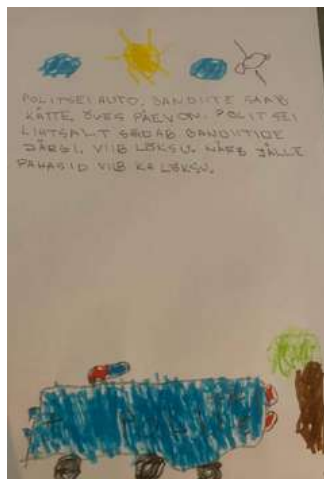
"Dit is een auto van een bommenpolitie. De Hond zoekt vanuit het gras naar een bom. Hij is bruin gekleurd en erg snel. Zijn naam is Dog. Hond kan de geur opsnuiven. De robot legt de bom in de auto. Hond is een grote helper voor een mens." "Bomb squad" - "bomb squad"; "Bom" - "bom"; "Hond" - "hond"



"Dit is een brandweerwagen. Het redt mensen. Een grote ladder helpt om het vuur van boven naar buiten te krijgen. Ik vond het leuk als die mijnheer erover sprak. De auto heeft een flitslicht en je kan het signaal horen." "Tuletõrjeauto" - "Brandweerwagen" "Politieauto betrapt de inbrekers. Op een dag buiten, de politie volgt gewoon bandieten en pakt ze op. De politie ziet weer slechteriken en lokt ze in de val." Politsei" - "Politie"

"Dit is een chef-kok die eten maakt. We hebben een chef-kok in onze kleuterschool." "Kokk" - "Chefkok"; "Pann" - "Pan"; "Pott" - "Pot"

Tijdens het nadenken over en het tekenen van de meest opwindende beroepen, dachten sommige kinderen na over hun eigen interesses : welk beroep wil jij doen na de schooluren? Sommige kinderen van onze groep gaan naar sportlessen en houden erg van fysieke activiteiten. Terwijl een kleinere groep kinderen vertelde over hun voetbal- en danslessen, deelde een kind haar ervaring met het zien van een reclamespotje op tv over kunstschaatsen. Anderen waren geïntrigeerd en vroegen wat kunstschaatsen is en verwarden het met skiën.



De leraar merkte hun interesse op en liet kinderen video's zien over een Estse kunstschaatser en stelde een activiteitsidee voor met robotapparaten. Kinderen werden in kleinere groepen verdeeld en kregen één groot vel wit papier, een stel kleurrijke pennen en Blue-Bot-robots. Kinderen lieten hun creativiteit de vrije loop en zo werden de Blue Bots kunstschaatsers die prachtige schaatsringen op het papier tekenden.

R5
 BEWUST ZIJN VAN DE
 TRIGGER(S)



4. BLIJVENDE INTERESSE



Weken na het begin van het onderwerp beroepen zien we dat de interesse hiervoor blijft bestaan. We zullen triggers van kinderen blijven opmerken en ernaar handelen. Zo waren kinderen geïntrigeerd door het geluid van een passerende politieauto en zijn sirene. Ze deelden enthousiast hun ideeën over naar waar deze politie onderweg zou kunnen zijn. Omdat er buiten perfecte sneeuw lag om iets te bouwen, opperde de leraar het idee om de politieauto te maken. De kinderen waren er erg enthousiast over en hadden veel plezier!

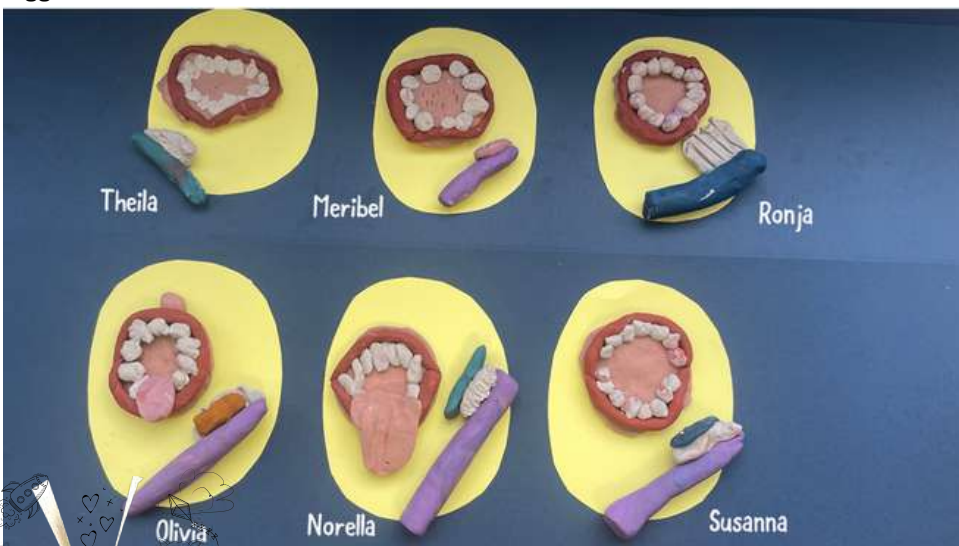
R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

Op een gegeven moment hadden we een nieuw wekelijks onderwerp over gezondheid en het menselijk lichaam. In die week deelden kinderen veel over hun ervaringen met tanden wissel en afvallen. Daarna **verbonden we het met het thema van het beroep en** spraken we over tandartsen - wat ze doen, waarom het belangrijk is, wie de tandarts heeft bezocht en waarom enz. Kinderen maakten kunstwerken en verhalen. We zijn ervan overtuigd dat het onderwerp beroepen op de een of andere manier steeds weer bij ons zal terug komen. Tot de volgende trigger!

R8

LERAREN LEREN NARRatieve CONVERSATIE



Praktijkvoorbeeld n.8

SPIDERMAN WERD VERMOORD. SUPERHELDEN, SUPERHELDINNEN EN HET VERSLAAN VAN SLECHTE MENSEN.

Praktijkvoorbeeld van Campanella kleuterschool gelegen in de wijk Campanella in Imola (Italië). Doelgroep: 104 kinderen van 3 tot 6 jaar. Kinderen die hebben deelgenomen aan deze activiteit zijn 4 tot 6 jaar oud.

INTRODUCTIE: "SPIDER-MAN WERD VERMOORD"... EN EEN DANS LIED.

Tijdens het welkomstfeest voor nieuw ingeschreven kinderen, dat plaatsvond op 22 november 2021, observeerden we twee kinderen: Gabriele (5 jaar oud) en Federico (4 jaar oud) terwijl ze een oud liedje zongen dat in het verleden een grote hit was: "They Killed Spider-Man" (oorspronkelijke titel: "Hanno ucciso l'Uomo Ragno"), uitgevoerd door een Italiaans artistiek duo genaamd '883'. Het is geen kinderliedje; integendeel, het lijkt verband te houden met relevante politieke gebeurtenissen die in de jaren tachtig en negentig in Italië plaatsvonden, maar voor kinderen gaat het natuurlijk over een bekende superheld. Hoe dan ook, het nummer was - en is nog steeds - erg populair.

In het begin besteedden we niet veel aandacht aan dit evenement: de kinderen zingen vaak populaire liedjes. Toch viel het ons op dat de kindergroep de volgende dagen, tijdens schoolactiviteiten, dit liedje steeds vaker herhaalde. Het was een soort slogan geworden: alleen de kinderen die het tijdens het feest hadden gezongen, zongen het niet meer.

Wat ons verbaasde was het feit dat het zich over de hele klas verspreide en alle kinderen erbij betrokken waren, zo krachtig. Andrea en Rachele begonnen het lied te zingen tijdens spontane dans- en zangactiviteiten omdat ze het ook kenden. Ze betrekken er vaak Ada, Irene en Luca bij. Federico en Gabriele, die het als eersten zongen, waren een heuse slagzin begonnen. Van buitenaf bekeken, leek het alsof de interesse in het lied alleen muzikaal en ritmisch was: eigenlijk gebruikten de kinderen het als een zelfgeproduceerde soundtrack voor vrije motorische activiteiten (vrije dans) in een specifieke ruimte in de klas. Wij als leerkrachten dachten dat het een goed idee zou kunnen zijn om de door de kinderen gestarte activiteit opnieuw op te starten in samenhang met de doelstellingen van ons leerplan, en we vragen ons af hoe we dat moesten doen.

We besloten om aanvullende manieren van bewegen voor te stellen en te dansen op het ritme van het Spiderman-lied, waarmee we leerstofthema's over grove motorische ontwikkeling opnieuw lanceren.



Het was erg stimulerend voor ons, de leerkrachten, om te discussiëren en na te denken over hoe we de verkenning van het lichaam en zijn beweging in de ruimte konden ondersteunen vanuit een zang en dans die de kinderen zelf hadden bedacht. Het werd echter al snel eerder belemmerend, er miste iets.

Soms, of eerder vaak, zijn we niet geneigd om belang te hechten aan dagdagelijkse gebeurtenissen, kleine triviale routinekes tussen de "serieuze" didactische activiteiten in. Want dat laatste is ons HOOFFDOEL en het meest nobel. We wisten niet hoe vaak kinderen dat populaire lied eerder hadden gezongen, en elke keer hadden we dat gewoon genegeerd. Wat we nu hebben ingezien en geleerd is dat we meer geïnteresseerd moeten zijn in wat er in de klas gebeurt tussenin, tijdens de niet -geleide activiteiten.

R5

ZICH BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R2

LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, IS GEEN Plicht: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

Herlanceren vanuit spontane verhalen van kinderen

NA en leerprocessen

Volgens nationaal niveau Eigen nationaal curriculum

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN



1. VAN HET "BEWEGENDE LICHAAM" NAAR DE "PRODUCTIEVE GEEST"

De leerkrachten probeerden eerst te achterhalen wat Spider-Man voor onze kinderen betekende en of ze ook wisten dat in het liedje deze superheld 'vermoord' werd verklaard. In gesprekken met hen werd het duidelijk dat het voor sommigen van hen een eenvoudig carnavalsmasker was zonder andere informatie, voor anderen was het een generieke superheld die door hun oudere broers en zussen leuk gevonden werd, anderen hadden meer inzicht en kennis over zijn avonturen, wanneer en waarom hij zo was geworden, enz.

Angående det faktum att han dödades i sången inträffade en konversation som följande mellan barnen och läraren:

Child1: "Ostygga killar dödade honom";

Lärare: "Vilka var dessa stygga killar?"

Child1: "Faktiskt, jag vet inte";

Child2: "Kanske en ganska konstig spindel bet honom";

Child3: "Eller kanske Spider-Man sover knappt på nätet";

Child2: (byter ämne, sammanfogar förklaringar): "Jag tror att Spider-Man var mycket mindre innan spindeln bet honom, men därefter blev han större och större";

Barn1: "Den bitande spindeln hade två färger: gul och blå; och efter att han bet en person blev han också tvåfärgad"

Barn 2: "Han kan vara säker på grund av spindelnätet"



R7

BETEKENISSEN VERKENNEN

R8

LERAREN LEREN NARRATIEVE CONVERSATIE

Op basis van dit gesprek vroegen de leraren hen of ze enkele verhalen van het personage samen wilden bekijken (boeken, tv-series, enz.).



De kinderen kozen ervoor om een boek te lezen dat niet één verhaal was, maar over Spider-Man's algemene beschrijving en de "carrière" van het filmpersonage ging. Het verzamelde posters met betrekking tot alle films die de bioscoopindustrie in de loop van de tijd had geproduceerd. Terwijl de kinderen er doorheen bladerden, deden ze alsof ze het lazen, beschreven ze foto's aan elkaar en zongen ze het Spiderman-nummer als soundtrack.

We hebben toen besloten om deze ervaring voor kinderen nieuw leven in te blazen door hen voor te stellen een reeks afleveringen te tekenen alsof het een stripverhaal is, geïnspireerd door de posters.

De kinderen organiseerden zelfstandig activiteiten waarbij ze de gemaakte afbeeldingen inkleurden, tekenden, uitknipten en in een collage zetten.

Frida en Ada, die handmatig zeer bekwaam zijn en worden bewonderd door hun klasgenoten, werkten samen en werkten samen met Simone, Luca en Federico bij het creëren van persoonlijke representaties van hun favoriete personage in de albums.

R10

GESCHIKTHEID VAN VERHALEN VERTELLEN

R3

RESPECT VOOR DE VERHALEN VAN KINDEREN

R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R9

EEN SET HANDIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS) HEBBEN

NA en leerprocessen

Volgens nationaal niveau en volgens Nationaal Curriculum

De leerkrachten werkten samen om een poster te maken en vervolgens het verhaal en de documentatie up te loaden naar Google Classroom, om te delen met ouders.

R4

REALISEREN VAN PASSENDE DOCUMENTATIE



Door met het team de observaties van elke leerkracht te bespreken, konden we samen kiezen hoe we de ervaring van de kinderen opnieuw konden opstarten. Door vanuit de interesses van de kinderen te werken, konden we hun enthousiasme en interesse in de activiteiten die door de leerkrachten opnieuw werden geïntroduceerd, vergroten.



De narratieve benadering is als een schattenjacht: we hoeven niets toe te voegen, we hoeven alleen maar te stimuleren wat al verborgen zit in de hoofden van de kinderen (maar waar ze zich al van bewust zijn). Het naar buiten brengen en betekenis geven in hun leerprocessen.

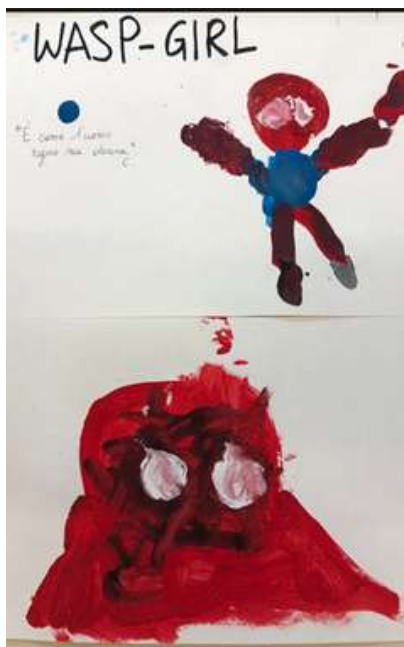
2. HET ONDERWERP "GENDER" BENADEREN IS ONVERMIJDELIJK IN DIT GEVAL ... DACHTEN WE!

Omdat deze verhalenmakersgroep enkele meisjes omvatte (niet eens zoveel), leek Spider-Man voor sommigen van ons te 'geslachtsgebonden' en niet zo inclusief voor onze kleine meisjes.

'Gender' is altijd een controversieel thema: in feite waren wij leraren opgesplitst in twee 'partijen', de eenen die vonden dat alle kinderen met allerlei onderwerpen en personages moesten spelen (ongeacht hun geslacht), en de anderen die dachten "Ok, daar zijn we het mee eens, maar we moeten ze niet forceren enkel aanmoedigen om ook nieuwe mogelijkheden te verkennen!". Hoe dan ook, alle leerkrachten waren het erover eens dat het niet de bedoeling was dat ze rechtstreeks tussenbeide kwamen en de kinderen zouden corrigeren of nieuwe verhaallijnen zelf zouden voorstellen. Onverwachts haalden enkele kleine meisjes de leraren uit het probleem : ze begonnen te speculeren over de metgezel van een Spider-Man, natuurlijk een superheldin. De kleine meisjes noemden haar: Wasp-Girl, een naam van hun uitvinding: "Wasp-Girl lijkt op Spider-Man maar dan vrouwelijk", zei een van hen.

De kinderen werkten mee aan haar beschrijving en, met hulp van de leerkrachten; maakten ze plastische, getekende voorstellingen.

Zoals gewoonlijk hebben docenten documentatie geüpload naar Google Classroom, voor de ouders.



Nog een probleem om aan te pakken

Op het moment dat kinderen met dit thema bezig waren, naderde Carnaval.

Dit jaarlijkse festival, zeer gewaardeerd door kinderen, is altijd een gelegenheid geweest om gemeenschappelijke verhalen te bedenken, te vertellen en te ordenen; Zo leren de kinderen verhalen overdragen en ontwikkelen, vertellen en dramatiseren en scenario's bedenken.



Helaas blokkeerden de pandemiebeperkingen carnavals-optochten in de straten van de buurt, waardoor kinderen de kans werd ontnomen om zich verkleed in het openbaar te laten zien. De kleine meisjes die het personage "Wasp-Girl" bedachten, waren verdrietig omdat ze hoopten hun eigen ontworpen kostuums te laten zien aan alle mensen rond de school.

Om hen te troosten, waren de leraren van plan een carnavalsoptocht in de school te houden, waarbij ze met de verkleede kinderen speelden.

Door dit voor te bereiden, werd het idee om een vrouwelijke metgezel van Spiderman te creëren besmettelijk en algemeen bekend; andere kleine meisjes bedachten andere superheldinnen en maakten hun kostuums, om tijdens de parade te dragen.

Bij die gelegenheden hielpen Wasp-girl en haar vrouwelijke metgezellen kinderen vermomd als politieagenten, prinsessen, piraten en generieke superhelden om het kwaad en elke soort schurk te verslaan.

R2

LEREN EN ONDERWIJZEN ZIJN PLEZANT, IS GEEN PLIJCHT: ESTHETISCHE ORIENTATIE IN HET ONDERWIJS

R1

HET VERHAAL VAN DE LERAAR IN DAT VAN DE KINDEREN

NA en welzijn (relationeel klimaat op school).

Inclusie op scholen

R3

DE VERHALEN VAN KINDEREN RESPECTEREN

R5

BEWUST ZIJN VAN DE TRIGGER(S)

R9

EEN REEKS NUTTIGE METHODOLOGISCHE HULPMIDDELEN (EN TRUCS)

Herlancering van verhalende activiteiten voor kinderen

Probleemoplossende houding

R6

VERHALENDE KAARTEN UITTEKENEN



Een heel netwerk van verhalen ontstond onverwachts uit onze bedenkingen over de gendercultuur. De kinderen hebben zelf hun personages aangepast hiervoor. Zelfs een negatieve gebeurtenis, zoals pandemische beperkingen, werd omgezet in veel nieuwe verhalende kansen: de carnavalsoptocht in de school was zeker productiever – althans vanuit verhalend oogpunt – dan de traditionele op straat. Het was wat we leerden van de verhalen van onze kinderen.

R1

HET VERHAAL VAHET
 VERHAAL VAN DE LERAAR IN
 DAT VAN DE KINDEREN EN
 DE LERAAR IN DAT VAN DE
 KINDEREN

3. EEN SAMENLOOP VAN VERHALEN

Tegelijkertijd bouwden enkele kinderen het politiebureau met Lego. Deze activiteit was aanvankelijk volledig onafhankelijk van de vertelling die begon met het Spider-Man-lied, maar de kinderen, die uit de eerder verzamelde verhalen over hem wisten dat hij samenwerkte met de politie, combineerden de twee verhalen in slechts één groot verhalend scenario.

R6

VERHALENDE KAARTEN
 UITTEKENEN



Ett lite konstigt samtal mellan 2 barn som har byggt polisstationen.

F: "G. Var ska jag lägga datorn?"

G: "Där ... där stolen är. Jag hittade TIDENS LAMA!"

(Läraren beskriver: Jag slutar skriva och tittar frågande på honom; han svarar självbelåtet:

F: "Det används för att gå tillbaka i tiden. (vänder sig för att para sig) Hitta ett blått block och flytta detta".

G: "men du förstör polisens kontor!!!!!"

F: "...men jag var tvungen att göra klart väggen!"

G: "du tog bort blocken!!! Det var taket på taket (vilket betyder taket vid poolen)"

B: "Ben je op oudejaarsavond naar het vuurwerk gaan kijken?"

R8

LERAREN LEREN NARRatieve
 CONVERSATIE

Terwijl ze dat deden, werden de leraren zich ervan bewust dat de geëngageerde kinderen het Spider-Man-lied begonnen te zingen, alsof ze een associatie hadden gecreëerd tussen hun politiebureau en dat in het nummer. Misschien hoorden ze, bijna onbewust, de vrienden bezig met Spider-Man-gerelateerde activiteiten, die in een andere hoek van het klaslokaal plaatsvonden. De twee groepen sloten zich aan en het politiebureau werd een decor voor de kinderen om verhalen over Spider-Man-avonturen te bouwen.



NA en welzijn
 (relationeel
 klimaat op school)

Het nieuwe verhaal bleek zeer inclusief te zijn. We merkten ook dat Diego erg geïntrigeerd was door de activiteit van het bouwen van het politiebureau en de activiteiten van Gabriele, Federico, Linda en Bryan zeer goed gadesloeg, maar niet actief deelnam aan de bouw. We gaan ervan uit dat hij werd geremd door het feit dat de stenen klein zijn en dat hij door milde neonatale parese moeite heeft met uitoefenen van fijne motorische activiteiten. Zijn blik en glimlach duiden echter op deelname aan het spel; wat hem vooral aantrok was de soundtrack die de kinderen begeleidde bij hun constructie.

Inclusie op school

Om deze hypothese te bevestigen, werd de volgende dag een individuele / koorzangactiviteit van het Spider-Man-lied voorgesteld, en Diego begeleidde, net als zijn metgezellen, de uitvoering van de solisten.

De leraren merkten dat Diego veel meer betrokken was bij zingen dan normaal bij verbale communicatie en kwamen met de zorgleraar overeen om andere ervaringen met deze "taal" te plannen om Diego's verbale taalontwikkeling te ondersteunen.

NA en leerprocessen

Deze strategie is vastgelegd in het Individueel Onderwijsplan van het kind en het leerplan van de klas.

Volgens Nationaal curriculum



Terwijl volwassenen de neiging hebben om één proces tegelijk te volgen, geven kinderen er de voorkeur aan parallelle processen tegelijkertijd te volgen. Hoe jonger de kinderen zijn, hoe beter deze regel werkt. Het lijkt erop dat de kinderen zoveel te leren hebben tijdens het opgroeien, dat ze van nature gedwongen worden om veel dingen tegelijk te doen. Daar zouden we meer rekening mee moeten houden en ervan moeten profiteren. Bovendien hebben we geleerd dat hoe complex en divers (maar gestructureerder) de leersetting is, hoe beter en inclusiever deze wordt.

4. SAMEN DE BALANS OPMAKEN OM DIT ALLES VAST TE KUNNEN LEGGEN IN HET COLLECTIEVE GEHEUGEN VAN DE GROEP



De leraar betreft de kinderen bij het documenteren van wat er tot nu toe is gedaan, te beginnen met het nummer van Spider-Man. De kinderen maakten foto's/tekeningen van hen dansend op het ritme van het lied, van hun Lego-creaties en voorstellingen van Spider-Man en zijn partner Wasp-Girl. Samen maakten ze een poster en de leerkrachten plaatsten de documentatie op Google Classroom voor de ouders; Tijdens gesprekken met de kinderen realiseerden de leerkrachten zich dat de huidige klasorganisatie niet functioneel was om het vrije verhaal van de kinderen te ondersteunen; zelf ook in het algemeen en niet alleen voor dit specifieke verhaal.

Samen met de kinderen, en tot op zekere hoogte onder hun leiding, werden relevante veranderingen in de ruimteorganisatie aangebracht. We hebben bijvoorbeeld besloten om de opstelling van meubels in een deel van het klaslokaal te veranderen om een hoek te creëren die is bedoeld om met LEGO's te spelen, intiem, maar groot en gezellig genoeg om de kinderen in kleine groepen te laten samenkomen om in het gebied te spelen en nieuwe constructies en verhalen te maken.



Wat we de daarop volgende dagen observeerden, bevestigde onze hypothese: de verandering in de locatie van de LEGO's voedde en verrijkte hun verhalen.

Dankzij de nieuwe plaatsing werden we ook ondersteund in het beluisteren en opnemen van hun dialogen.

Zoals we in het vorige blauwe kader vermeldden, hebben kinderen veel dingen te doen, ze hebben het vaak erg druk. Hoe dan ook, we moeten ze soms vragen om even uit te rusten, meer bewust te zijn van wat er gebeurt en diepgaand te bespreken wat we kunnen doen om ons dagelijks leven te verbeteren. Kinderen moeten op natuurlijke wijze ervaren dat deze gemeenschappelijke reflectie enkele veranderingen in hun omgeving teweeg kan brengen... We denken dat dit een voorbeeld is van 'eigenaarschap' en een gevoel van zelfredzaamheid.

5. VERHALEN VAN KINDEREN EN DIE VAN HUN GEMEENSCHAP

De docent roept nieuwe prikkels op en stelt vragen als: "maar heb je wel eens een echt politiebureau gezien?" De meesten niet, of alleen op tv, maar twee van de kinderen hebben een ouder die bij de politie werkt. De juf vraagt de kinderen of ook echte politieagenten, volgens hen, hulp hebben van enkele superhelden.

De kinderen bespraken dit onderwerp. De leraar stelde voor om een bezoek te brengen aan het lokale politiebureau, om te zien hoe het eruit ziet en wat erin staat en om aan de de politieagenten te vragen wat voor soort hulp ze hebben.

Maar eerst vraagt de juf aan de ouders van de 'politie' om naar de school te komen om er een 'lezing' over te geven.

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

R4
REALISEREN VAN PASSENDE
DOCUMENTATIE

NA en relaties
met gezinnen

Hoe organiseer je
een verhalende
schoolsetting?
(school
RUIMTEN)

NA en welzijn
(relationeel
klimaat op school)

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

R7
BETEKENISSEN VERKENNEN

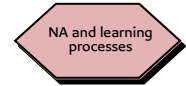
R5
NA EN RELATIES MET
GEZINEN

NA and learning
processes



Daarna werd het bezoek georganiseerd. De kinderen spraken met politiemannen en -vrouwen en maakten foto's. Terug op school documenteerden de kinderen alles op de gebruikelijke manier: discussiëren, posters tekenen, ze uploaden in Google Classroom. Tijdens het bezoek leerden de kinderen ook wat voor soort operaties de politie kan uitvoeren en het gebruik en de namen van de uitrusting van het politiebureau en hoe ze te beschrijven.

Relatie met de
gemeenschap



Na afloop vond er een discussie plaats over het bestaan van de politie. Natuurlijk hadden we het uiteindelijk over regels en de naleving ervan, ook op school. Wie is de Spider-Man in onze schoolsituatie, vroegen we hen.



Kunnen we verhalen bedenken waarin Spider-Man en zijn partner Wasp-Girl ingrijpen op onze school om ons leven beter te maken? Kunnen we de rol van Spider-Man/Wasp-Girl op school opstarten? Een jongen of een meisje zouden deze taak afwisselend elke dag op zich kunnen nemen, een rol die toegevoegd kan worden aan de roterende dienstrollen die al in de school aanwezig zijn (assistent van de leraren, kelner, enzovoort).



Het was verrassend om meer over hen te weten te komen. Door hun vragen kwamen veel onderwerpen uit het curriculum naar voren, waar we jaarlijks mee te maken krijgen. In dit geval ontwikkelde het pad zich heel natuurlijk en hoefden we geen specifieke activiteiten te bedenken, we volgden gewoon hun interesses en nieuwsgierigheid.



6. DE VERHALENDE ERVARING VAN KINDEREN VERRIJKEN

Onze school werkt nauw samen met de plaatselijke bibliotheek. Na een bezoek aan de politie vroegen we ons spontaan af of er boeken met Spider-Man- of politieverhalen in de bibliotheek te vinden zijn: het enige wat je kon doen was gaan kijken.



Om de bij het verhaal betrokken kinderen op andere ideeën te brengen, vroegen we de plaatselijke kinderbibliotheek "Casa Piani" om hulp. Ze selecteerden een aantal specifieke boeken: een over de superheld Spider-Man, enkele wetenschappelijke boeken over spinnen en insecten, en een stripboek dat een nieuwsgierigheid was die de kinderen enorm intrigeerde.



We gingen ze verzamelen en plaatsten ze in de speelruimte die gebouwd was om deze verhalen te ondersteunen.



We kozen ervoor om de boeken niet aan de kinderen te presenteren, maar ze in de verhalende speelruimte te plaatsen en ze deze vrij te laten verkennen: we weten dat boeken niet altijd door kinderen worden gebruikt in hun verwachte en traditionele functie.



We hadden geen andere stripboeken op school; toen ze Spider-Man in de tekenfilms vonden, gebruikten de kinderen dit boek als bladmuziek om het lied van deze superheld na te zingen.

Maar de belangrijkste boeken, tegen onze verwachtingen in, waren die met echte spinnen en insecten. De interesse begon bij Federico en Simone en verspreidde zich naar alle kinderen en dus werden deze boeken lange tijd de belangrijkste boeken die de kinderen kozen.

Op 7 juni gingen we naar de gemeentelijke bibliotheek van Casa Piani voor kinderen om de gehuurde boeken terug te brengen, de boeken die ze hadden uitgekozen om onze verhalen te verrijken met nieuwe ideeën. In Casa Piani werden we welkom geheten door de bibliothecaris die de kinderen om feedback vroeg over hun lectuur.



De kinderen antwoordden dat ze genoten van de boeken en accepteerden de uitnodiging om de ruimtes te verkennen, het videogedeelte te ontdekken en tussen de beschikbare dvd's die van hun favoriete helden te herkennen.



Van bibliotheek naar school

Dit bezoek aan de kinderbibliotheek zorgde ook voor meer abonnementen bij de gezinnen. Na een tijdje brachten sommige kinderen ook de boeken mee naar school die ze thuis hadden, zowel de boeken die ze bezaten als de boeken die ze huurden bij de bibliotheek. Daarnaast promoten we "interne verhuur": kinderen kunnen onderling hun boeken ruilen, of een boek van de school mee naar huis nemen, gehuurd voor het weekend.

De leraar heeft in ieder geval twee dingen geleerd. Enerzijds hoe belangrijk het is om een stabiele relatie te hebben met onze lokale kinderbibliotheek, "Casa Piani". Aan de andere kant moeten we het concept van "Bibliotheek" op een niet-traditionele manier beschouwen: "bibliotheek is niet alleen een fysieke plaats (zoals Casa Piani bijvoorbeeld), maar een relationele en verspreide plaats: we zien "Casa Piani", onze bibliotheekhoeken in de school en elke persoonlijke bibliotheek die de kinderen thuis hebben, als een soort superbibliotheek, onderling verbonden, samenhangend, in staat zich aan te passen aan de ontwikkeling en evolutie van kinderen, en beschikbaar voor de hele schoolgemeenschap.

7. VOORBIJ SPIDERMAN ZONDER HEM TE DODEN

Na enkele maanden beseften leraren dat de interesse in Spider-Man een beetje obsessief aan het worden was. Ze besloten daarom om dit verhaal niet langer te steunen (wat betekent dat de kinderen het konden voortzetten als ze dat wilden, maar dat de leraren het niet meer ten volle observeren en stimuleren). Maar de leerkrachten letten wel goed op om vast te stellen of er andere verhalen zouden uit voortkomen.

Met dit doel voor ogen maakte de leraar een cd met verschillende tekenfilmsoundtracks over superhelden en speelt die op een ochtend in de klas, zonder iets tegen de kinderen te zeggen, een soort soundtrack tijdens de ochtendactiviteit.

In tegenstelling tot wat de leerkrachten verwachtten, schonken kinderen er geen aandacht aan. In plaats daarvan begonnen ze een nieuw scenario te bedenken (met behulp van verschillende soorten materiaal: Lego, gerecycled materiaal, enzovoort), gestimuleerd door enkele dinosaurussen die een van hen 's ochtends naar school had gebracht. De leerkrachten keken elkaar aan... en gooiden de cd weg!

Het was een harde "les" voor de leerkrachten en het liet zien hoe moeilijk het voor hen is om het idee op te geven om de leerprocessen van kinderen te beheersen. Leraren wisten niet waar het Spider-Man-verhaal was geëindigd. Ze konden alleen bedenken dat een verhaal net als voedsel is: nadat het is verteerd, verdwijnt het, maar het draagt bij aan de ontwikkeling of het onderhoud van ons lichaam. Of het kan zijn als een zaadje, weggenomen door de wind, klaar om opnieuw geboren te worden in een onbekende, andere plaats en tijd.



R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN

R5
BEWUST ZIJN VAN DE
TRIGGER(S)

R3
RESPECT VOOR DE
VERHALEN VAN KINDEREN

R1
HET VERHAAL VAN DE LERAAR
IN DAT VAN DE KINDEREN



HOOFDSTUK 5

Een virtuele focusgroep onder leerkrachten nadat zij hadden deelgenomen aan de Narratieve Aanpak Best Practices implementatie.

1. INLEIDING – DE BETEKENIS VAN DIT HOOFDSTUK

De acht beste praktijken voor de toepassing van de Narratieve Aanpak uit het vorige hoofdstuk 6 werden verteld en mogelijk gemaakt door leerkrachten die werken in kleuterscholen of in kinderopvang die behoren tot de vier bij dit Erasmus+ project betrokken schoolbesturen. Deze groep leerkrachten kan worden beschouwd als de eerste experimentele groep waar de Narratieve Aanpak werd gerealiseerd. De lezers van dit handboek moeten aandacht besteden aan de volgende feiten:

- 1 Onze vier schoolbesturen vormen een goed voorbeeld van de huidige schoolcultuur in Europa, aangezien zij afkomstig zijn uit het noorden, zuiden, oosten en westen van ons continent; zij vertegenwoordigen verschillende benaderingen, verschillende nationale leerplannen, verschillende nationale verhalen en verschillende sociale culturen. Desondanks kon de Narratieve Aanpak overal met succes worden toegepast, wat aantoonde dat we het als een multiculturele aanpak kunnen beschouwen. Dit was te verwachten, aangezien de narratieve houding een basiskarakteristiek is voor kinderen overal ter wereld, ongeacht waar zij wonen. Bovendien is het belangrijk te benadrukken dat de vier betrokken leerkrachten elkaar vele malen per video hebben gebeld om twijfels en ervaringen uit te wisselen en dat ze hebben deelgenomen aan twee driedaagse cursussen ter plaatse om hun vaardigheden in de toepassing van de Narratieve Benadering te verbeteren.
- 2 De leerkrachten van de groep hadden vóór het project geen ervaring met de toepassing van de Narratieve Benadering. We kunnen hen dus beschouwen als een groep van verschillende leerkrachten, behorend tot een andere schooladministratie (ongeacht waar die gevestigd is), die besluit de Narratieve Aanpak toe te passen na het kennen/lezen van dit handboek.

Om deze redenen denken wij dat het nuttig is om enkele opmerkingen toe te voegen over:

- Hoe zij de geschiktheid van de narratieve benadering evalueren;
- Hoe zij zich voelden bij de uitvoering ervan;
- Welke moeilijkheden ze tegenkwamen en wat ze deden om die aan te pakken;
- Ten slotte, welke tips zij zouden kunnen geven aan collega's van verschillende scholen die de uitdaging van de Narratieve Benadering willen aangaan.

2. ONZE FOCUSGROEP OVER DE TOEPASSING VAN DE NARRatieve AANPAK.

Om daarover informatie te verzamelen, hebben wij onze betrokken leerkrachten beschouwd als een virtuele focusgroep en hen gevraagd een vragenlijst met vijf vragen te beantwoorden. Elk van deze vragen vormt de titel van de volgende vijf subparagrafen van deze paragraaf 2.

2.1. WAAR HEEFT U HET MEEST VAN GENOTEN TIJDENS DE IMPLEMENTATIE VAN DE NARRatieve AANPAK IN UW SCHOOL DANKZIJ HET NARRATE-PROJECT?

Allereerst moeten we zeggen dat alle betrokken leerkrachten enthousiast zijn over deze ervaring. Ze zijn niet alleen positief, maar ze zeggen ook dat hun professioneel werk onverwacht veel verbeterd is. Laten we enkele details daarvan bekijken (hierna betekent "NA" "de Narratieve Aanpak"):

NA application has encouraged to focus on a small group of children, sometimes on one child at a time, acquiring more information and details, and deepening image; children seem to enjoy this special attention from teachers and this approach has been lived as much innovative;

- De toepassing van NA moedigde om zich te concentreren op een kleine groep kinderen, soms op één kind tegelijk, om meer informatie en details te verwerven en het beeld te verdiepen; kinderen lijken deze speciale aandacht van leerkrachten op prijs te stellen en deze aanpak wordt als zeer vernieuwend ervaren;
- Tegelijkertijd kan NA een zeer krachtig instrument zijn voor leerkrachten om zichzelf te observeren in hun relaties met kinderen, om zich meer bewust te worden van hun leerprocessen en om de realiteit en de omgeving te zien door de ogen van de kinderen;
- Met NA kunnen we zelfs pre-linguïstische kinderen betrekken bij verhalende activiteiten;
- NA helpt veel bij het stellen van open vragen over het creatieve werk van kinderen, waardoor je de schoolomgeving heroverweegt en voortdurend verandert;
- Didactisch benadrukt en bevordert NA het gebruik van nieuwe creatieve talen (muziek, kunst) en een sterke esthetische houding (plezier hebben in lesgeven en leren);
- NA lijkt meer inclusief te zijn dan de traditionele benadering, bevordert een betere relatie met gezinnen en zelfs het teamwerk wordt productiever en leuker;
- NA kan leerkrachten ook opnieuw motiveren in hun rol, wanneer ze vechten tegen beperkingen en problemen op het werk;
- NA kan op een krachtige manier documentatie produceren in een nieuw en boeiend perspectief;



- De leerkrachten benadrukken dat deze ervaring zeer belangrijk is geweest, temeer omdat het project plaatsvond in een Europees partnerschap en perspectief.

Uitgaande van deze verklaringen klinkt het alsof er geen tegenindicaties of bijwerkingen zijn bij de toepassing van NA. Zal dit waar zijn?

2.2. WAT WAREN DE BELANGRIJKSTE UITDAGINGEN EN MOEILIKHEDEN BIJ DE TOEPASSING VAN DE NARRATIEVE AANPAK?

Eigenlijk lijkt de NA toepassing enerzijds zeer effectief, boeiende en nuttig te zijn, anderzijds is ze zeer veeleisend en uitdagend ook. In detail:

- Een van de meest centrale concepten in NA is de "trigger", dat is hoe en waarom sommige narratieve ervaringen van kinderen plaatsvinden of plotseling veranderen (zie hoofdstuk 5); het identificeren van triggers vereist veel aandacht, lange observatie en de verantwoordelijkheid om te kiezen welke van de vele (of veronderstelde) triggers we besluiten te volgen (observeren) in zijn consequenties en wat in plaats daarvan wegvault;
- Zelfs het concept "narratieve kaart", een ander kernthema in deze methodologie, is niet zo eenvoudig te begrijpen, te achterhalen en te beschrijven door de narratieve activiteiten van kinderen te observeren;
- Bovendien kan het moeilijk zijn om de traditionele aanpak op te geven en flexibeler te worden in je werkorganisatie;
- In het begin kan de NA-methodologie onduidelijk, verwarrend en misschien contra-intuïtief lijken; je moet vechten tegen de verleiding om het op te geven, en natuurlijk kan de aanwezigheid van de groep, misschien in een internationaal samenwerkingsverband, helpen om vol te houden;
- Zelfs in het begin lijkt het echt onmogelijk om deze methodologie toe te passen op zeer jonge kinderen die nog niet kunnen spreken;
- De noodzaak om specifieke documentatie te produceren vergt veel tijd en inzet; een kind (of enkele kinderen) grondiger observeren zou kunnen lijken alsof je de anderen verwaarloost.

Dus ook al geven de betrokken leerkrachten toe dat deze moeilijkheden werden overwonnen en dat zij daarna ten volle van de methodologie konden genieten, toch moet men er rekening mee houden dat de eerste fase zeer uitdagend kon zijn. Bijgevolg konden wij de betrokken leerkracht vragen ons te vertellen hoe zij daarmee konden omgaan.

2.3. WAT HEEFT U GEHOLPEN OM DEZE UITDAGINGEN EN MOEILIKHEDEN TE OVERWINNEN?

In het algemeen kunnen we, in een poging om meer doeltreffende instrumenten te gebruiken (bijvoorbeeld om schriftelijke documentatie direct op het terrein te organiseren en niet uit te stellen), de aandacht vestigen op het feit dat de leerkrachten niet probeerden problemen te vermijden, maar elk ervan van de juiste kant benaderden, die met oplossingen. Zo onderstrepen de meeste leerkrachten het gevoel van verrast te zijn door de nieuwe manier om kinderen te observeren. "Verrassing" is een krachtig en aanstekelijk gevoel: hoe meer de leerkrachten zich verrast voelden, hoe meer de kinderen blij waren om te ontdekken en zich aan te passen aan de context, en hoe meer de gezinnen voelden dat er iets nieuws en belangrijks gebeurde in hun crèche of kleuterschool. Het lijkt erop dat het gevoel van "verrassing" ook verband hield met het besef om elk kind beter te leren kennen: dit was vooral het geval in de crèche, met zeer jonge en niet-sprekende kinderen. Met andere woorden, de beperkingen en problemen die tijdens de eerste fase van de toepassing van NA werden gevoeld, werden beloond met een betere kennis van de kinderen, de toename van hun welzijn en een toenemend gevoel van schoolgemeenschap bij het personeel, de kinderen en de families. Dit is de betekenis van de zin: "elk probleem van de juiste kant bekijken, degene die oplossingen bevat".

Er werden andere strategieën gevolgd. De belangrijkste zijn:

- NA is een perspectief dat een leerkracht niet alleen moet uitvoeren: teamwerk is noodzakelijk. Dit concept benadrukkend, bevelen wij aan dat NA niet zozeer door het team van een klas als wel door het team van de hele school of crèche moet worden toegepast. Hoe meer het schoolpersoneel betrokken is, hoe meer elke leerkracht ondersteund wordt en hoe meer de toepassing van NA effectief en bevredigend zal zijn;
- De meeste betrokken leerkrachten lijken met de NA-toepassing om te gaan alsof het een nieuwe sport is: om van de eerste vermoeiende en pijnlijke fase over te gaan naar de fase waarin je zo kunt genieten van het gebruiken van je spieren, is er maar één recept: eindeloos trainen... Met andere woorden, net als bij sportactiviteiten heeft de NA-toepassing motivatie nodig, het besef dat je steeds beter kunt worden door regelmatige work-outs te doen om uiteindelijk tot een bevredigende oefening te komen. Wij geloven dat dit de reden is waarom bij de NA-toepassing samenwerking met alle medewerkers zo belangrijk is: net als bij sportactiviteiten leidt die tot verbetering;
- Enkele betrokken leerkrachten benadrukken het belang van een leider voor dit project, en misschien enkele mentoren. Leider zijn van dit project betekent het team ondersteunen, ervaringen en informatie uitwisselen, ouders erbij betrekken, enz. Opnieuw is de metafoer over een nieuwe sportactiviteit nuttig: de leider moet in dit geval als een coach zijn.

Nadat de aanvankelijke moeilijkheden zijn overwonnen, kunnen wij ons concentreren op de positieve gevolgen van de toepassing van de NA voor elke betrokken school.

2.4. WAT IS DE BELANGRIJKSTE TOEGEVOEGDE WAARDE VAN DE NARRATIEVE AANPAK VOOR UW COLLEGA'S (EN TEAM), VOOR DE KINDEREN EN HUN FAMILIES?

Over het algemeen geloven de betrokken leerkrachten dat de belangrijkste toegevoegde waarde van de NA is dat de kinderen - elk kind - echt centraal staan (staat) in de didactische planning en schoolinrichting (zelfs vanuit een concreet standpunt).

Door de toepassing van de NA spelen kinderen een actieve rol in de didactische planning, hun "stem" (ook die van de kinderen die nog geen stem hebben) is niet alleen belangrijk maar ook cruciaal; leerkrachten worden gestimuleerd om de schoolruimtes en de tijd opnieuw in te delen vanuit het standpunt van de kinderen, waardoor de voetafdruk van de organisatorische rationaliteit van de volwassenen sterk verminderd wordt.



Dit is een zeer belangrijke toegevoegde waarde omdat het gebaseerd is op:

- Agency promotion (de zin voor de kinderen om de wereld rondom actief te kunnen veranderen), het hoogste niveau van leerprocessen;
- Pleitbezorging: ervoor zorgen dat serieus rekening wordt gehouden met de meningen en gedachten van de kinderen;

Bijgevolg wordt het respect voor alle rechten van de kinderen op school waarschijnlijk om de NA aan te nemen. En wij geloven dat dit doel heel belangrijk is, ook omdat de toepassing van NA het mogelijk maakt deze doelstelling te verspreiden en te delen met de gezinnen; op deze manier kan de levenskwaliteit van alle kinderen sterk verbeteren.

Sommige leerkrachten hebben gemeld dat ondanks de problemen in de eerste fase van de NA-toepassing, toen ze steeds meer verplichtingen en meer werk kregen, ze uiteindelijk het gevoel hadden beter en, waarom niet, minder te werken dan voorheen. Misschien is dat niet objectief: het zou een subjectief gevolg kunnen zijn van een grotere esthetische connotatie met hun werk (we weten dat een esthetisch gevoel het gevoel van verveling en vermoeidheid vermindert) en van het gevoel effectiever te zijn in het onderwijzen van hun kinderen en te werken in een meer ondersteunende staf.

Gewapend met deze positieve kijk op de toepassing van NA, zullen we nu aanbevelingen formuleren voor andere onderwijsteams in de vroegschoolse educatie die dit nieuwe perspectief zouden willen overnemen.

2.5. WELKE ASPECTEN/ELEMENTEN RAADT U UW COLLEGA'S AAN DIE DE NARRATIEVE AANPAK WILLEN GEBRUIKEN? WAAR MOETEN ZE VAN UITGAAN?

Na het lezen van de antwoorden van de betrokken leraren op deze vraag, kunnen we ze samenvatten in twee kernwoorden (die we "2E-Regel" kunnen noemen:

- 1 Enthousiasme;
- 2 Empowerment.

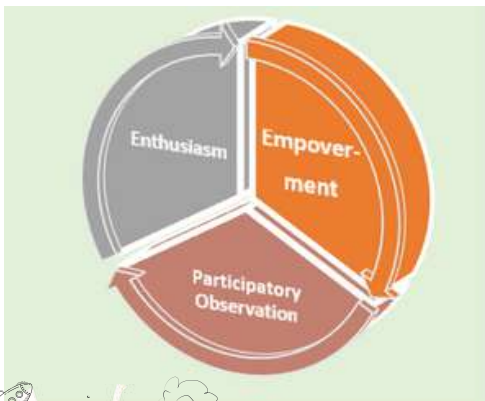
Met enthousiasme lesgeven betekent de esthetische aspecten benadrukken in plaats van de ethische. In overeenstemming met onze leerkrachten betekent dit dat leren als een plezier en niet als een plicht moet worden beschouwd en dat bijgevolg ook lesgeven een plezier en geen plicht moet zijn. Meer praktisch betekent dit bijvoorbeeld dat documentatie als een artistiek product en niet als een formeel verslag moet worden beschouwd: documentatie moet de rol hebben plezier, amusement en verbazing over ontdekkingen (zowel van de kinderen als van volwassenen), verhalende plot, emoties en dromen op te wekken. Goede documentatie moet het verlangen opwekken om het vele malen te bekijken/lezen, zoals een mooie film/boek. Documentatie moet geen formele procedure, een bureaucratische plicht of een veeleisende en saaie taak zijn. Wanneer we de verbazingwekkende activiteiten en ontdekkingen van sommige kinderen kunnen documenteren, is het onmogelijk om niet enthousiast te zijn.

Bovendien betekent met enthousiasme lesgeven dat de participerende observatie van de kinderen door een leerkracht wordt beschouwd als een educatieve interventie, misschien wel een van de belangrijkste, ook al lijkt het tijdens de observatie van de kinderen alsof de leerkracht niets voor de kinderen doet. Onze leerkrachten zijn zich ervan bewust dat het observeren het handelen van de kinderen en hun verlangen om vrij te verkennen verandert; met andere woorden, het met belangstelling observeren van kinderen duwt hen in de richting van leeractiviteiten en laat hen bovendien de vrijheid om te kiezen welke van die activiteiten ze willen doen.

De laatste zin brengt ons bij de tweede "E", Empowerment. Empowerment betekent het delegeren of overdragen van macht aan ondergeschikten, in het geval van scholen: van de leerkrachten aan de kinderen. Onze leraren stellen hierover de volgende tips voor:

- Het gebruik van ruimtes en materialen is vrij: kinderen kunnen de gegeven context wijzigen, interpreteren en opnieuw uitvinden;
- Denk buiten de kaders en laat de geest vrij reizen. Vergeet de grenzen van verwachte resultaten of het afmaken van een taak binnen een bepaalde tijd;
- Een open geest hebben als leerkracht, kinderen de weg laten wijzen en aandacht hebben voor details;
- Je kunt de kinderen veel zelf laten ontdekken en ze de wereld op hun manier laten ervaren;
- De kinderen op hun manier laten spelen en alleen observeren.

Het lijkt er dus op dat voor onze leerkrachten, die NA implementeerden, de volgende vicieuze cirkel van toepassing was:



We willen dit hoofdstuk afsluiten met de laatste tip van één van onze leraren:

"Als je met een activiteit bezig bent, zie ik de kinderen blij en enthousiast worden. En dan word ik ook blij. Ik ga met een goed gevoel naar huis, alsof ik een beloning heb gekregen van de kinderen. Dat maakt het nog makkelijker om de volgende dag met extra enthousiasme naar mijn werk te gaan. Dus, mijn tip: enthousiasme!"



3.

MEER DETAILS VOOR WIE GEÏNTERESSEERD IS: VRAGEN EN ANTWOORDEN VAN DE FOCUSGROEP.

	Waar heeft u het meest van genoten tijdens de implementatie van de narratieve aanpak in uw school dankzij het Narrate-project?	Wat waren de belangrijkste uitdagingen en moeilijkheden bij de toepassing van de narratieve aanpak?
ITA-1	Ik voelde me erg op mijn gemak tijdens de observaties van de kinderen, terwijl ik luisterde en de gesprekken opnam die ze onderling voerden. Om de narratieve benadering toe te passen, moesten we onze interventie beperken en ons richten op een klein aantal kinderen, in een ontworpen en beperkte ruimte, in een intiemere situatie die ook voor ons leerkrachten aangenaam was.	De grootste moeilijkheid bij de toepassing van de narratieve aanpak was dat men niet kon voorspellen, organiseren en bepalen hoe en wanneer de trigger zou opduiken en gevonden zou worden.
ITA-2	Onze werkmethode gaat uit van zorgvuldige en participerende observatie als instrument om de waarde te erkennen van wat kinderen spontaan doen, om het gezegde en het onuitgesproken te vatten, maar door de toepassing van de narratieve benadering in het kinderdagverblijf kon worden belicht hoe kinderen, zelfs bij gebrek aan verbale taal, spontane narratieven kunnen onderhouden en uitvoeren: door gebaren, blikken, relaties, proxemische communicatie. Het heeft ons in staat gesteld nog meer aspecten zichtbaar te maken die soms aan het onbewuste oog ontsnappen: gebaar, blik, relatie, autonome planning, nieuwsgierigheid, enz. We hebben ook opnieuw nagedacht over de documentatiemethode en de ruimtes en methoden van communicatie. In het bijzonder is gebleken dat documentatie een proces is dat in de loop van de tijd wordt opgebouwd en gewijzigd en dat niet alleen binnen de werkgroep maar ook met kinderen en gezinnen moet worden gedeeld. We begrepen dat het niet mogelijk was om alles te documenteren, maar dat een selectie van de fundamentele aspecten noodzakelijk was.	De grootste moeilijkheid was om een spoor te kiezen zodra we ons op een kruispunt bevonden. We bleven alle verhalen van de kinderen observeren en documenteren, maar na een vergelijking met de pedagogische coördinatie begrepen we dat het niet mogelijk was ze allemaal te volgen, maar dat het nodig was er één te kiezen en de diepte in te gaan.
ITA-3	De mogelijkheid om buiten de gebaande paden te treden, zich door jongens en meisjes te laten leiden in hun interesses, spontane initiatieven te ondersteunen en hun creativiteit te stimuleren.	De grootste moeilijkheid was waarschijnlijk de botsing met een klassieke aanpak die nog steeds erg in zwang is in de kleuterschool, waarin sommige leerkrachten gedetailleerde programma's moeten volgen, kinderen papers moeten maken als om te "bewijzen" dat zij enige ervaring hebben opgedaan, waardoor er weinig ruimte en tijd overblijft voor de nieuwsgierigheid en het initiatief van de kinderen.
ITA-4	Tijdens deze reis was de toegevoegde waarde volgens mij het werk om de verhalen, de vertellingen van de kinderen en onze aanwezigheid als opvoeders naast hen te verweven. We moesten niet alleen de kinderen, maar vooral ook onszelf, als opvoeders, observeren om in de eerste plaats ons vermogen om narratieve signalen te herkennen en te waarderen, te analyseren. Ons vermogen evalueren om hun ontdekkings- en kennispaden te ondersteunen door verschillende methodes te gebruiken en steeds hun verhalen of de uitdrukking van hun gedachten op de voorgrond te plaatsen. Ieder van ons heeft de gelegenheid gehad goed na te denken over de wijze waarop de ideeën van kinderen onze manier van voorstellen doen aan kinderen, de keuze van materialen en de inrichting van ruimten kunnen en moeten beïnvloeden, en ook hoe de verhalen van de kinderen ons erbij kunnen betrekken en ons minder gestructureerde standpunten doen innemen, die dichterbij die van hen staan.	Terugkomend op wat hierboven staat, was de grootste uitdaging naar mijn mening om onze manier van werken met kinderen nog flexibeler te maken, en niet alleen aan te passen aan hun tijd, maar vooral aan hun interesses, en om een doeltreffende documentatie op te stellen om aan de gezinnen en vooral aan de kinderen alle belangrijke onderdelen van het tijdens het schooljaar afgelegde traject terug te geven.
ITA-5	De narratieve aanpak die in onze school is toegepast, heeft ons niet alleen verschillende ideeën opgeleverd voor de formulering van nieuwe pedagogische projecten, maar heeft ons ook in staat gesteld in groepen te werken met een groter bewustzijn en met een benadering van een bredere vergelijking (vooral dankzij die "extra" kennis die voortvloeit uit de ervaringen die in andere Europese landen zijn opgedaan).	De belangrijkste uitdagingen en moeilijkheden kunnen volgens mij worden toegeschreven aan de "nieuwheid" van de aanpak, vooral in een context als een kinderdagverblijf. Aanvankelijk waren er twijfels over de toepassing en de mogelijkheid om voor kinderen (0-3 jaar) geschikte ervaringen en pedagogische instrumenten te creëren die adequaat in de context konden worden gebruikt.



SWE-1	Ik heb het gevoel dat ik onderweg veel heb geleerd. Ik ben beter geworden in het stellen van open vragen over het creatieve werk van de kinderen en daar ben ik blij om. De kinderen hebben me veel geleerd. Hun vreugde over hun verhalen is zo leuk om te delen. In onze groep hebben we onze omgeving zo veranderd dat er meer vormen van expressie beschikbaar zijn voor de kinderen. Zien en horen hoe hun verhalen/verbeelding/geschreven taal/spel vorm krijgen en zich daarbij ontwikkelen...	Een trigger vinden aan het begin, weten wat te beginnen door te werken
SWE-2	Het project heeft ertoe bijgedragen dat wij ons nu meer openstellen voor onze kinderen op onze afdeling. We begrijpen nu beter dat de kinderen hun verhaal vertellen door te praten zonder woorden, en dat de kleine lichaamsuitdrukkingen in de bewegingen (het gevoel dat de muziek opriep) ons de gemoedstoestand en de eigen verhalen van het kind laten zien.	Lage leeftijd wanneer veel van de kinderen verbale taal missen
EST-1	Ik heb geleerd over de narratieve benadering zelf en heb nieuwe manieren ontdekt om mijn groep kinderen les te geven. Ik vond het leuk om de triggers van kinderen op te sporen en nieuwe leuke activiteiten te ontwikkelen met betrekking tot de interesses van kinderen.	In het begin was het allemaal erg nieuw en verwarrend. Het kostte me wat tijd om het concept van de narratieve aanpak te begrijpen en hoe het verschilt van mijn eerdere manier van lesgeven. Het was verwarrend om te begrijpen hoe ik met de belangstelling van elk kind tegelijk rekening moest houden als ik 24 kinderen in mijn groep heb. Nu weet ik dat er een manier is en het vinden van triggers is leuk!
EST-2	Voor mij was het interessantste deel dat ik de kinderen de leiding gaf en hen de weg liet wijzen. Bijna als de onzichtbare steun en zien hoever hun fantasie hun verhaal kan brengen...	In het begin was de grootste uitdaging het vinden van de trigger en hoe alles goed te documenteren.
BEL-1	Door het Narrate-project heb ik geleerd dieper in te gaan op de interesses van de kinderen, hun reacties te observeren, hier meer aandacht aan te besteden en nieuwe materialen te introduceren. Ik heb de ouders bij het project betrokken en was verrast te horen hoe de kinderen onze activiteiten thuis (her)beleefden. Het was een zeer nuttige manier van werken, vooral omdat we echt uitgingen van de interesses van de kinderen.	Ik vond het soms moeilijk om de "verhalende kaarten" te maken en de foto's in collages te verwerken. Dat had eerder te maken met tijdgebrek: zitten en nadenken over wat je net hebt gezien...
BEL-2	Ik voelde me erg op mijn gemak met deze aanpak. Ik was nieuwsgierig en benieuwd naar de verschillende reacties van de kinderen. Ik zie dat je alle kinderen bij deze aanpak kunt betrekken. We kozen materialen met een open einde als trigger. Elk kind gebruikte de materialen op zijn of haar manier. Naast observeren en af en toe een extra trigger aanbieden, konden we vooral inspelen op wat de kinderen zelf interessant vonden. Ieder kind kon meedoen. Voor het team was het leuk om de fantasie van de kinderen te ontdekken. Het observeren en uitwerken van de verhalen en spelletjes van de kinderen	Soms was het moeilijk om in een grote groep elk kind voldoende diepgaand te observeren. Het is gemakkelijker als u zich op enkele kinderen concentreert en vervolgens bij een volgende activiteit enkele andere kinderen observeert. Het narratieve verslag kost ook wat tijd. Soms is het moeilijk om tijd te vinden om dit te maken
BEL-3	Vertellen voelde voor mij als een heel mooie manier om de kinderen in hun spel te observeren. Ik leerde te zoeken naar de kleine geluksmomenten in hun spel. Naar die momenten waarop zij versted stonden en waarop ik zelf versted stond. Het gaf me energie en het maakte me blij	
BEL-4	Ik heb veel projecten meegemaakt, maar het Narrate-project was nog interessanter. In het begin dacht ik, zoals het Franse woord Naratif zegt, een verhaal te vertellen en te creëren. En dat is enerzijds waar, maar het is nog meer, werken vanuit de ogen van de kinderen. De kinderen maken het verhaal. Ik hou ervan om de kinderen bezig te zien. Ik vind het belangrijk om fysiek dichtbij te zijn, maar ook om deel uit te maken van hun spel. Maar ik heb hier ook geleerd dat iedereen zijn symbolische spel heeft	
BEL-5	Dit was absoluut een zeer goede ervaring voor mij. Ik was erg betrokken bij het project, waardoor ik het kind veel beter leerde kennen. Ik leerde de interesse van het kind beter te ontdekken	We waren al eerder goed bezig met activiteiten, maar op een minder verhalende manier. Nadat het ons duidelijk werd wat het doel van Narrate was, begrepen we ook hoe een activiteit nog leuker en interessanter kan zijn voor een kind



	Wat heeft u geholpen om deze uitdagingen en moeilijkheden te overwinnen?	Wat is de belangrijkste toegevoegde waarde van de narratieve aanpak voor uw collega's (en team), voor de kinderen en hun families?	Welke aspecten/elementen raadt u uw collega's die de narratieve aanpak willen gebruiken aan om mee te beginnen?
ITA-1	Hett hielp ons de moeilijkheid te overwinnen dat we niet konden bepalen wat en wanneer de trigger te identificeren: luisteren en observeren	De toegevoegde waarde voor de werkgroep zou die kunnen zijn van het delen en uitwisselen tussen verschillende groepen kinderen uit verschillende klassen om elkaar te kunnen confronteren. Reflecteren en de interesses van de kinderen zelf te verdiepen door te lezen vanuit verschillende gezichtspunten. De kinderen vonden het geweldig dat hun gedachten en interesses gewaardeerd werden en ook hun families, omdat zij continuïteit en delen met de school herkenden.	Ik geloof dat het voor de leerkracht productiever en gemakkelijker is om de narratieve benadering te gebruiken door kinderen te observeren en te beluisteren wanneer zij zich in een context of situatie bewegen waarin zij zichzelf herkennen, zich op hun gemak voelen en de voorkeur geven aan anderen.
ITA-2	Uitgaande van de observatie van de kinderen, hebben we in de werkgroep de in de klas beleefde ervaringen gedeeld, waardoor we een spoor konden belichten. Door te vergelijken, ontstonden reflecties en ideeën over mogelijke herlanceringen om de kinderen in staat te stellen verder te gaan op het interessante spoor. We hebben dus nagedacht over "wat" er gedocumenteerd moest worden en over "hoe" dit te doen om de narratieve processen zichtbaar te maken en reflectie te bevorderen bij zowel volwassenen (opvoeders/gezinnen) als kinderen.	De deelname aan het "Narrate"-project was een stimulans voor alle opvoeders, die zowel binnen de individuele klas als in de uitgebreide werkgroep reflecties genereerden, waardoor zij opnieuw konden beginnen en nadenken, ondanks het isolement dat zij ervoeren na de organisatie in bubbels door de Covid-regels. Het stelde ons in staat om na te denken over hoe we de spontane narratieve producties van kinderen kunnen ondersteunen en vergemakkelijken: inrichten van vertelruimtes, aandacht en zorg voor materialen, en heroverweging van de gebruikte taal en van de documentatie. Via de documentatie (op de muur, vertelpoorten, digitaal platform, enz.) werden de verhalen van de kinderen gedeeld met de gezinnen en dit genereerde een circulariteit van nieuwe verhalen en een groter bewustzijn van de speelplanning van kinderen. De heroverweging van de documentatie vormde dus niet alleen een instrument om het leren zichtbaar te maken, maar ook een instrument om het leren te vergemakkelijken.	Wij geloven dat het fundamentele uitgangspunt een constante en participerende observatie is die de opvoeder in staat stelt om omgevingen en spelmaterialen voor te bereiden door een adequate ruimte te creëren die de spontane verhalen van kinderen ondersteunt en respecteert. zich in een luisterend perspectief te plaatsen om het gebruik dat kinderen, van verschillende leeftijden, maken van ruimtes en materialen te kennen en te begrijpen en bijgevolg veranderingen aan te brengen. Het gebruik van ruimtes en materialen is vrij: kinderen hebben de mogelijkheid om de gegeven context te wijzigen, te interpreteren en opnieuw uit te vinden met respect voor ieders mogelijkheden en tijd. Een ander aspect bij de toepassing van de narratieve aanpak betreft de documentatie, die zowel een instrument is om het leren/verhalen zichtbaar te maken en er bijgevolg over te reflecteren, als een instrument om een circulariteit van nieuwe verhalen te creëren (bevorderd door de dagelijkse uitwisseling en relatie met kinderen en families).
ITA-3	Laten we zeggen dat ze niet volledig achterhaald zijn, maar zeker, de bemiddeling tussen de klassieke en de narratieve benadering was een nuttig instrument.	Kinderen het gevoel geven dat zij de hoofdrol spelen in hun leerproces, wat ook binnen het gezin tot uiting komt door hun enthousiasme voor deelname aan het schoolleven.	Uitgaan van de kleine dingen, kinderen veel observeren, en onder hen zijn, zelfs op de momenten dat het meestal verleidelijker is om ze van veraf te bekijken, zoals tijdens hun spel of bijvoorbeeld tijdens maaltijden. Dat is waar ze hun wereld onthullen
ITA-4	In beide gevallen was het essentieel om teamwork tussen de opvoeders tot stand te brengen. Er waren veel discussies, waarbij al onze vaardigheden op het terrein werden ingezet, de verschillende standpunten over het traject van de kinderen in het kinderdagverblijf werden uitgewisseld en ook, elke opvoeder op zijn manier, nieuwe perspectieven op ons samenzijn met de kinderen aanbracht.	In vergelijking met de collega's van de kleuterschool is gebleken dat de belangrijkste toegevoegde waarde ligt in het feit dat het ontwerp vertrekt vanuit de interesses die de kinderen verwoorden en hun behoeften. Het is een methodologie die niet van bovenaf komt, maar die samen met de kinderen wordt geconstrueerd, te beginnen bij de kinderen. De kinderen en hun familiesbetreft, de families voelen zich zeker hoofdrolspelers in het leven van het kinderdagverblijf en in de experimentele voorstellen die worden uitgevoerd, ze voelen zich gehoord en gewaardeerd. In het bijzonder ervaren zelfs de allerkleinsten echte aandacht voor hun "stem" binnen het verhaal van de klasgroep. De gezinnen kunnen zich veel meer betrokken voelen bij het leven van de crèche en het gevoel hebben dat er continuïteit en samenhang is tussen het leven van hun kinderen thuis en dat in de crèche.	Mijn advies is om uit te gaan van de systematische observatie van kinderen, niet alleen tijdens routinemomenten of momenten van gestructureerd spel, maar vooral tijdens vrij spel, en zoveel mogelijk informatie te verzamelen over hun interesses en hun leven buiten het kinderdagverblijf. Het is ook belangrijk om actief te luisteren naar wat kinderen kunnen of proberen mee te delen.

ITA-5		De belangrijkste toegevoegde waarde is zeker het nieuwe perspectief dat het project ons heeft gegeven. Nieuwe lenzen om te kijken naar de omgeving waarin we elke dag met kinderen leven, de ervaringen die we aanbieden maar vooral de ervaringen die spontaan ontstaan en hoe ze worden getransformeerd op basis van hun keuzes. Vervolgens de aandacht voor enkele elementen, waaronder het belangrijkste, de rode draad die het narratieve pad creëert tussen het kind (met zijn verhaal), de anderen (opvoeders en kinderen met hun respectievelijke verhalen) en de omgeving. Daarnaast liet het project ons ook toe om momenten van confrontatie met de ouders te creëren en zo de families meer te betrekken bij het leven van het kinderdagverblijf.	
SWE-1	Dankzij Susanne en Lena die extra in de kindergroep gekomen zijn, hebben we samen kunnen denken en samen kunnen doen. Samen wijs worden. Ik heb veel hulp en inspiratie gekregen door het boek Ruimte voor leren, maar ook bijgeleerd over esthetische expressie en ook het kader	Het plezier en de deelname van kinderen, hun ontwikkeling in het proces. Dat verschillende kinderen bepaalde moeilijkheden en uitdagingen hebben overwonnen door op een plezierige manier te leren	De kinderen verschillende uitdrukkingwijzen ter beschikking stellen, een open geest hebben, luisteren en nieuwsgierig zijn naar de kinderen. Dan kom je een heel eind!
SWE-2	Dat we toegang hadden tot mentoren die ons hielpen interpreteren en ons lieten zien hoe we expressies konden documenteren. De kinderen en het leerproces volgen en nadenken over het kader van de narratieve benadering. Steun van collega's.	Dat je een idee hebt van de narratieve vermogens/middelen van kinderen en hoe die kunnen worden uitgedrukt zonder verbale woorden.	Muziek en esthetische hulpmiddelen
EST-1	Meestal werk ik samen met mijn collega's van mijn kleuterschool maar ook van partnerscholen. Discussies en het delen van beste praktijken hebben me geholpen om nieuwe manieren van lesgeven te begrijpen en te ontdekken. Ik heb geleerd mijn gedrag, mijn omgeving en mijn manier van lesgeven opnieuw te evalueren.	Ik denk dat de meest waardevolle waarde is dat de Narratieve Benadering zeer kindgericht is en elk kind "een stem" geeft. Volwassenen rondom kinderen leren hierdoor op een bepaalde manier te luisteren naar hun kinderen	Denk buiten de kaders en laat de geest vrij reizen. Vergeet de beperkingen van de te verwachten resultaten of het voltooien van een taak binnen een bepaald tijdsbestek. Wees aanwezig, sta open en wees er gewoon voor je kinderen. Dit is waar de ware magie gebeurt.
EST-2	Het waren vooral mijn collega's en hun steun die me hielpen alle uitdagingen en moeilijkheden te overwinnen. Mijn gedachten met hen delen, brainstormen, advies vragen en samen nadenken.	Het was interessant om te zien hoe een kleine trigger elk kind op een andere manier beïnvloedde. Hun vreugde te zien en de feedback van hun ouders en hoe het verhaal zich ontwikkelde van de kleuterschool tot thuis...	Een open geest hebben als leerkracht, kinderen de weg laten wijzen en letten op details.
BEL-1		In de verhalende aanpak hoef je geen extra materiaal te kopen. Je moet vooral geboeid blijven door de interesses van de kinderen. Reflectie is daarbij belangrijk.	Ik zou de narratieve aanpak zeker aanraden aan anderen. Wat betreft verslagen, documentatie, foto's en collages lijkt het me fijn als iemand je daarbij kan ondersteunen
BEL-2			Ik zou anderen zeker aanraden om op deze manier te werken. Het is een toegankelijke manier om mee te werken. Je kunt de kinderen veel zelf laten ontdekken en ze de wereld op hun manier laten ervaren. Ik wil vooral aanraden dat je het niet altijd te ver hoeft te zoeken om te beginnen. Laat de kinderen op hun manier spelen en observeer dit. Vanuit die observatie zul je veel aanknopingspunten ontdekken.



BEL-3	<p>Ik leerde ook beter en dieper te observeren. Om vanuit die observatie dingen op papier te zetten: een, letterlijk, beeldverhaal van het kind. De ouders hierbij betrekken was heel interessant. De ouders vonden het fijn om die aandacht van ons te ervaren door een diepere observatie van hun kind, maar ook dat ze op deze manier een extra inkijsje krijgen in het leven in onze groep.</p>	<p>Ik vond het in het begin een beetje zoeken omdat het belangrijk is om met je collega's op één lijn te komen. Het nadenken over wat Narratief nu is en wat het voor jezelf betekent was hierbij belangrijk. In de eerste periode waren we bezig met zoeken en finetunen. Maar daarna gingen we er steeds dieper in. Ik voelde me enthousiast over wat ik zag gebeuren met de kinderen en dit blijft me de extra stimulans geven om door te gaan met Narratieve-activiteiten</p>	
BEL-4	<p>Vanuit dit project ga ik ervan uit dat we nog meer vanuit de interesses van de kinderen kunnen werken. De kinderen die bij ons komen, zijn erg jong en kunnen vaak nog niet spreken, maar op deze manier geven zij hun behoeften en interesses aan.</p>	<p>Ik houd er vooral rekening mee dat het belangrijk is om af en toe te gaan zitten en te observeren. Neem de tijd en de ruimte om met deze observaties aan de slag te gaan. Ook wil ik aangeven dat je niet te snel een conclusie of interpretatie moet geven, maar dat je moet zoeken naar verschillende mogelijkheden. Kinderen kunnen je verrassen!</p>	
BEL-5	<p>Na verschillende activiteiten ben je zo betrokken en leer je leven in de fantasie van de kinderen. Je leert met hen te experimenteren. Het zorgt er op zijn beurt voor dat je nog meer interesse krijgt om hun wereld verder te ontdekken. Een waar cirkeleffect.</p>	<p>Je kan ook veel activiteiten plannen zonder veel extra moeite te hoeven doen</p>	<p>Als je met een activiteit bezig bent, zie ik de kinderen blij en enthousiast worden. En dan word ik ook blij. Ik ga met een goed gevoel naar huis, alsof ik een beloning van de kinderen heb gekregen. Dat maakt het nog makkelijker om de volgende dag met extra enthousiasme naar mijn werk te gaan. Dus mijn tip: enthousiasme!</p>



HOOFDSTUK 6

Storytelling als ondersteuning van de Narratieve Benadering:

Naar een stabiele samenwerking tussen Voorschoolse Opvang en lokale bibliotheken

1. INLEIDING – OVER STORYTELLING

Sommige lezers herinneren zich de tiende regel van de Decalooq over de uitvoering van de Narratieve Benadering, beschreven in hoofdstuk 3, § 3.2.7. Daar meldden we het volgende:

R10

"Het zich eigen maken van storytelling. In de Narratieve Benadering is het vertellen van verhalen geen activiteit op zich zoals in het traditionele onderwijs, maar een essentieel hulpmiddel om kinderen te helpen bij hun spontane verhaalverkenningen. Wij zullen andere delen van dit handboek aan dit onderwerp wijden en zelfs delen binnen de andere intellectuele outputs. Voor nu willen we het belang onderstrepen van het ter beschikking stellen van boeken aan kinderen die aansluiten bij de narratieve ervaring die ze hebben".

Rekening houdend met enkele ervaringen in onze Beste Praktijken beschreven in hoofdstuk 4, kunnen we de regels samenvatten die het gebruik van storytelling moeten leiden in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen die de Verhalende Benadering willen toepassen:

1. Zoals we al eerder zeiden, moet storytelling geen op zichzelf staande activiteit zijn, maar een van de belangrijkste activiteiten die de uitvoering van de narratieve benadering ondersteunen.
2. Dit brengt vele gevolgen met zich mee; de eerste is dat het vertellen van verhalen een uitstekende manier is om nieuwe triggers voor de spontane vertellingen van de kinderen en nieuwe scenario's voor hun narratieve kaarten (zie §§ 3.2.2 en 3.2.3. in het vorige hoofdstuk 3) aan te reiken.
3. Terwijl het traditionele verhalen vertellen inhoudt dat een volwassene zich gedraagt als verteller van een boek dat geschreven is door een andere volwassene, die de verhalenmaker is (de auteur), en kinderen de essentiële (misschien wel de enige) rol van verhalenluisteraar hebben, voorziet de Narratieve Benadering dat kinderen ook verhalenmakers en -vertellers moeten zijn.
4. Dit betekent niet dat het perspectief van de Narratieve Benadering kinderliteratuur verbiedt, helemaal niet; het betekent dat het gebruik van kinderboeken in overeenstemming moet zijn met de narratieve interesses van de kinderen, niet in het algemeen, maar gerelateerd aan elke specifieke groep kinderen, waarbij veranderingen en ontwikkeling van deze interesses worden gevolgd.
5. Dit perspectief kan, zoals wij in § 4.1.2. van het vorige hoofdstuk 3 hebben vermeld, zowel de keuze van de boeken voor de kinderen als de plaats waar de boeken bewaard worden in de klas bevorderen.
6. Wat betreft de keuze van kinderboeken en, in het algemeen, de verbetering van de vertelvaardigheid van zowel kinderen als leerkrachten, is een stabiele relatie tussen kinderdagverblijven/peuterspeelzalen en plaatselijke (gespecialiseerde) bibliotheken van cruciaal belang.

Om deze redenen is dit hoofdstuk voornamelijk gewijd aan het beschrijven van enkele voorbeelden van structurele samenwerking tussen voorzieningen voor jonge kinderen en lokale bibliotheken. Deze voorbeelden werden beschreven door de projectpartners en had als focus methodieken om via de samenwerking het bewuste gebruik van het vertellen van verhalen in voorzieningen voor jonge kinderen te ondersteunen. Op het einde van dit hoofdstuk worden er ook linken gelegd naar "Intellectual Output 3", waar spontane verhalen van kinderen getransformeerd worden in een echt verhalenboek.

2.

KORTE BESCHRIJVING VAN VERTELPROJECTEN, GEBASEERD OP EEN STABIELE SAMENWERKING TUSSEN HET PLAATSELIJKE VOORSCHOOLSE OPVANG EN DE PLAATSELIJKE BIBLIOTHEKEN.

Hieronder volgen vier benchmarkingprojecten, uit de ervaring van de partners van het NARRATE-project.

2.1. EEN PROJECT UIT PITEÅ (ZWEDEN): "GOEDE LITERATUUR GEEFT HET KIND EEN PLAATS IN DE WERELD EN DE WERELD EEN PLAATS IN HET KIND." (ASTRID LINDGREN, WERELDBEROEMDE SCHRIJFSTER)

"We weten tegenwoordig dat lezen de hersenen ontwikkelt. Het brengt ons naar een nieuw niveau van abstractie. De toekomst van onze kinderen zal hun vermogen testen om problemen en conflicten op te lossen, op nieuwe manieren te denken en mensen en culturen te begrijpen." (Citaat van de Zweedse Academie voor Kinderboeken)

Daarom zien wij literatuur als een noodzakelijk, leuk en zinvol onderdeel van de dagen van kinderen op de kleuterschool. Boeken helpen kinderen ervaringen op te doen, door boeken kunnen we plaatsen bezoeken en beleven met behulp van verbeelding. De hele wereld komt dichterbij en helpt ons onze gedachten te verruimen en tegelijkertijd onze woordenschat te vergroten. We zullen de kinderen op de kleuterschool veel verschillende soorten boeken voorlezen, sprookjes, poëzie, non-fictie boeken en rijmpjes en we kiezen boeken die de overeenkomsten tussen mensen en verschillende dilemma's aan de orde stellen.

Samenwerking met bibliotheek en bibliothecaris die deskundig is op het gebied van kinderliteratuur:

We krijgen voortdurend hulp bij het vinden van boeken over de verschillende onderwerpen die we op de voorschoolse opvang onderzoeken en waarover we meer leren. Als we bijvoorbeeld werken met de belangstelling van de kinderen voor spinnen en insecten, kan de bibliotheek boeken voor ons verzamelen die we kunnen lenen.

De bibliothecaris komt graag naar ouderbijeenkomsten en geeft lezingen over de waarde van het voorlezen van boeken aan hun kinderen, hoe taal en concepten over de buitenwereld toenemen. En dat het een manier is voor ouders en kinderen om waardevolle tijd samen door te brengen.

Boekentips van bibliothecaris

Onze bibliothecaresse komt soms nieuwe Zweedse kinderliteratuur voorstellen en bespreken. Zij selecteert boeken die actuele thema's in de samenleving behandelen, boeken die gaan over de komst als vluchteling, en hoe verschillende gezinnen eruit kunnen zien, met twee moeders of twee vaders. En hoe meisjes dapper en sterk kunnen zijn, en jongens gevoelig en angstig, namelijk normkritische boeken. We kopen boeken waar de bibliothecaris het over heeft gehad. Natuurlijk lezen we deze boeken voor aan de kinderen, maar we bieden de gezinnen ook aan om de boeken te lenen.



WE MAKEN BOEKENTASSEN
GEZINNEN KUNNEN BOEKEN LENEN EN ZE AAN HUN KINDEREN
THUIS VOORLEZEN.

Boekentips van de kinderen zelf



In samenwerking met de gezinnen moeten de kinderen elk een boek van thuis of uit de bibliotheek kiezen en meebrengen dat hij of zij graag leest. Op deze manier trainen de kinderen zichzelf om elkaar te laten zien en te vertellen over hun favoriete boeken. De leerkrachten helpen zo nodig bij het invullen van het verhaal van de kinderen. Het presenteren van de boekentips van de week is een populaire taak, kinderen wachten tot het hun beurt is om een boek te presenteren.

De Boekenbus

Om het de voorschoolse opvang in Piteå gemakkelijker te maken, biedt de bibliotheek een dienst aan: de bibliothecarissen rijden met een boekenbus, een mobiele bibliotheek, langs de opvang. De kinderen kijken uit naar de komst van de boekenbus en vinden het leuk om in de bus te klimmen en boeken uit te kiezen.



Polyglutt

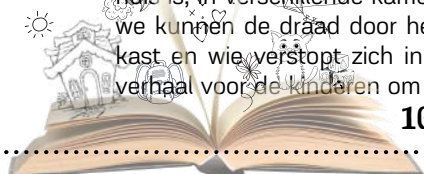


Wij gebruiken het programma Polyglutt. Polyglutt is een app met boeken die we gebruiken om samen te lezen. De boeken worden geprojecteerd en getoond op een groot filmscherm. Dit maakt het mogelijk om het lezen voor veel kinderen tegelijk visueel te maken.

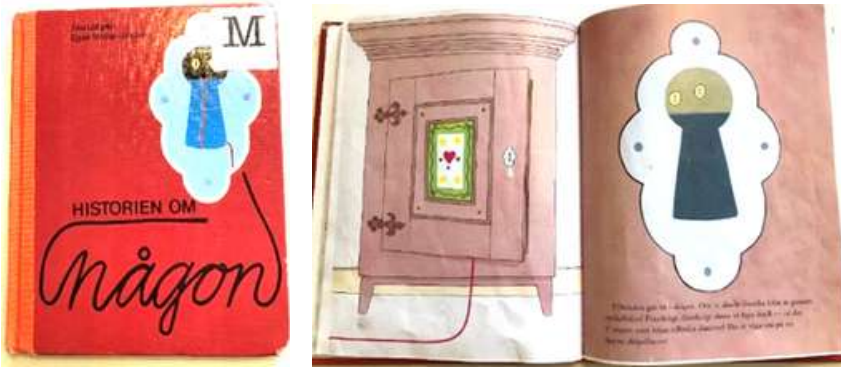
Een voorbeeld van hoe wij met kinderboeken werken.

Dit voorbeeld komt uit de voorschoolse opvang van Kullerbyttan in Piteå.

Bij deze gelegenheid hebben we het boek "Het verhaal van Iemand" gelezen. Het verhaal gaat over Iemand die in een huis is, in verschillende kamers is en daar een puinhoop maakt. Iemand heeft een rode draad van garen getrokken, en we kunnen de draad door het verhaal heen volgen naar verschillende kamers. Uiteindelijk gaat de rode draad in een kast en wie verstopt zich in de kast? De kinderen volgden het verhaal met veel spanning en toen stopten we het verhaal voor de kinderen om een einde te bedenken, wie verstopt zich in de kast?



De kinderen werken met klei of tekenen om te vertellen wie zich in de kast verstoppt.



The children's different explanations for who Someone is.



"ER WAS EEN TAART IN DE KAST!"



DE VERSCHILLENDE VERKLARINGEN VAN DE KINDEREN VOOR WIE IEMAND IS.



"EEN GEWONE DIEF ZAT IN DE KAST. HIJ HOUDT VAN STELEN EN VAN ROMMEL MAKEN. DAT DOEN DIEVEN MEESTAL. ZIJN NAAM IS "DIEFJES", HIJ BLIJFT ZICH IN DE KAST VERSTOPPEN".



"HET WAS EEN KAT, MAAR GEEN GEWONE KAT, HET WAS EEN EENHOORN KAT!"

Wij hechten veel waarde aan onze samenwerking met de stadsbibliotheek en onze getalenteerde kinderboekenbibliothecaris. Wij zijn ook trots op onze Zweedse kinderboekenschrijvers; elk jaar verschijnen er fantastische nieuwe kinderboeken die ons meer leren over de wereld en over elkaar. Literatuur heeft tot doel een vreedzamere wereld te creëren; literatuur scheidt consensus tussen mensen. We hebben ook verschillende interessante gesprekken gevoerd met de leerkrachten die betrokken zijn bij dit NA-project, waarbij we hebben gesproken over de impact van literatuur op de opvoeding van kinderen en hoe literatuur ons verenigt. We hebben ontdekt dat veel boeken die ons hebben beïnvloed en betekenis hebben voor ons, verspreid zijn in vele landen en wereldwijd worden gedeeld.

2.2. EEN PROJECT VAN ELMER (BELGIË): "ELMER EN SAMENWERKING MET LOKALE BIBLIOTHEKEN".

Elmer is een gemeenschapsgerichte kinderopvang voor kinderen van 3 maanden tot 3,5 jaar, met vestigingen in 4 Brusselse wijken: Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek en Brussel-Hoofdstad.

De bevolking in de Elmer-peuterscholen is zeer divers, net als het personeel. Veel gezinnen hebben een migratieachtergrond of zijn recente nieuwkomers. De moedertaal van veel kinderen is niet de taal van de school. Daarom is een prioriteit in ons werk het stimuleren van taal in het algemeen en beginnende alfabetisering in het bijzonder.

De vier vestigingen van Elmer werken samen met de plaatselijke bibliotheek.

Activiteiten zijn:

- Maandelijks bezoek van kinderen (peuters en oudste baby's) aan de bibliotheek.
- Bibliotheek stelt dozen ter beschikking in het kinderdagverblijf Elmer met boeken aangepast aan de leeftijd van onze kinderen.
- Occasionele bezoeken aan de bibliotheek voor artistieke of muzikale activiteiten voor de allerkleinsten.
- Tijdens de wijkwandeling met de ouders bezoeken we ook de bibliotheek. De bibliothecaris geeft de ouders informatie over hun werkwijze. Zij leggen de nadruk op de jongste kinderen en het spreken van vreemde talen.
- Jaarlijks bezoek van oudergroep met hun kinderen aan de bibliotheek. De bibliothecaris geeft een kamishibai-presentatie (Japanse vertelkunst). Ouders kunnen de bibliotheek bezoeken en lid worden.
- Medewerkers van de bibliotheek komen voorlezen voor de peuters in Elmer.
- Ouders ontvangen een pakket met boeken voor de allerkleinsten, om zo boeken te introduceren in het dagelijks leven van de kinderen en hun gezinnen, in het kader van de campagne "Boekstart".
- De bibliotheek levert boeken voor een "kleedkamerbibliotheek", genaamd Bib Biep; een laagdrempelige manier om boeken naar ouders en hun jonge kinderen in het kinderdagverblijf te brengen.

2.3. EEN PROJECT VAN TALLINN MEELESPEA KINDERGARTEN (ESTLAND): "ONZE SAMENWERKING MET LOKALE BIBLIOTHEKEN"

Tallinn Meelespea Kindergarten heeft 13 groepen kinderen en ligt in het district Haabersti, Tallinn. De kleuterschool werkt al meer dan vijfenveertig jaar en heeft duizenden kinderen onderwezen en opgevoed. Het is een gemeentelijke kleuterschool waar kinderen van 1,6 tot 7 jaar les krijgen. Momenteel zijn er 260 kinderen onderwezen en de pedagogische staf bestaat uit 32 personen.

De visie en missie van onze kleuterschool is om, in samenwerking met de ouders, de beste voorwaarden voor ontwikkeling te bieden door een veilige, creatieve, gezonde en kindvriendelijke omgeving te creëren. Onze waarden zijn respect, gezondheid, zorgzaamheid, tolerantie en creativiteit. Dit alles wordt de kinderen bijgebracht door onze dagelijkse onderwijsactiviteiten. Tallinn Meelespea Kindergarten werkt al jaren samen met lokale bibliotheken. Alle groepen kinderen bezoeken meerdere keren per jaar de bibliotheken om verschillende onderwerpen te behandelen.



VISITING LIBRARY FOR THE FIRST TIME

CHILDREN VISITING LOCAL LIBRARY TO FIND OUT ABOUT TRADITIONAL ESTONIANS MARDI GRAS AND ITS CUSTOMS

Afhankelijk van het onderwerp van de maand of week, werken de leerkrachten samen met de bibliotheken om geschikte evenementen te vinden en uit te zoeken of de bibliotheken iets te bieden hebben dat bij het onderwerp past. Bibliotheken delen vaak hun maandelijkse nieuwsbrieven met daarin uitleg over verschillende actuele evenementen. Een voorbeeld van een recent bibliotheekbezoek was dat kinderen van 4-5 jaar een plaatselijke bibliotheek bezochten om meer te weten te komen over de traditionele Estse Mardi Gras en de bijbehorende gebruiken.

"Bee Miti in Raamatutaru Kindergarten". - Sinds 2018 werken we samen met de Väike-Õismäe bibliotheek, die ons verschillende boeken leent. Om de 2 maanden worden boeken naar de kleuterschool gebracht over onderwerpen waar leraren om gevraagd hebben. Boeken worden geleverd in verschillende grote dozen en de hele pedagogische staf krijgt ruim de gelegenheid kans om de boeken mee te nemen naar hun lokalen.

Deze actie is erg leuk, want bibliotheken hebben een literatuurverzameling die vele malen groter en spannender is dan die in een kleuterschool. Dit is een goede manier om de leesgroepen te verrijken met nieuwe en frisse creaties. Dit heeft een aanzet gegeven tot twee Narratieve grote erkenning en positieve feedback hebben gelesgroepen.



SIOSIKUTE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE



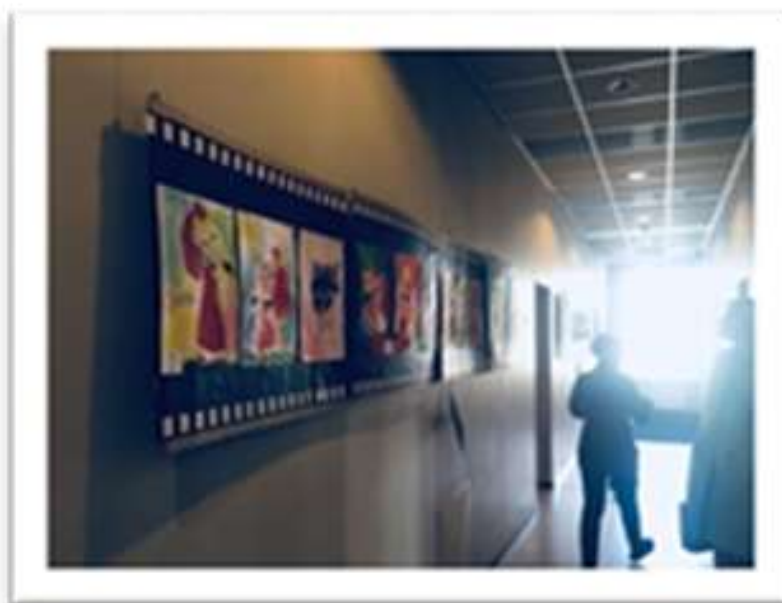


LEPATRIINUDE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE

Leesnesten in de groepen Sipsikud en Lepatriinud zijn leesnesten die in samenwerking met kinderen, leerkrachten en ouders zijn ontstaan en die de belangstelling van kinderen voor lezen helpen stimuleren.

Het leesnest van Sipsikud is bijvoorbeeld een speciale ruimte om te lezen of boeken te bekijken en verschillende bordspellen te spelen. Het leesnest van Sipsikud biedt ruimte voor zowel creatief spel als zelfexpressie.

Creatieve zelfexpressie - tentoonstellingen van kinderwerk in bibliotheken. - Boeken zijn van groot belang voor de ontwikkeling van een kind. Zelfs het kijken naar plaatjes in een boek activeert de creativiteit van een kind en er ontstaan gecreëerde verhalen. Daarnaast draagt het luisteren naar het verhaal en later de belangstelling voor letters en lezen enorm bij aan de creativiteit en zelfexpressie van het kind. Een kind is in staat om het verhaal dat in zijn hoofd is gecreëerd, zowel in beeld als in geschreven vorm uit te drukken. In samenwerking met bibliotheken, leraren en een kunstleraar heeft de Tallinn Meelespea Kindergarten ook deelgenomen aan verschillende kunsttentoonstellingen buiten de kleuterschool. Naast het organiseren van tentoonstellingen, nemen groepen elk jaar deel aan tekenwedstrijden georganiseerd door verschillende bibliotheken. In onze dagelijkse onderwijsactiviteiten en vrije activiteiten is er een zeer belangrijke plaats voor het ontwikkelen en bevorderen van de creativiteit van een kind.



CHILDREN'S ART EXHIBITION IN LOCAL LIBRARY

Dit wordt in hoge mate ondersteund door het bekijken van boekillustraties, het luisteren naar verhalen en het lezen van boeken. Naast bibliotheken en ouders hebben wij ook collega's van andere instellingen bij dit proces betrokken, door zowel ervaringen als goede voorbeelden met hen te delen.



2.4. EEN PROJECT UIT IMOLA (ITALIË): HOEVEEL VERHALEN IN ONZE KOFFER!

Woorden bouwen de werkelijkheid (en maken die soms beter). Een verhaal kunnen opbouwen over gebeurtenissen in ons leven kan ons beschermen. Ook kinderen hebben dezelfde behoefte, bijvoorbeeld wanneer zij bij een nieuwe gebeurtenis ons vragen om het steeds opnieuw te vertellen. Als we in staat zijn het vertellen steeds rijker te maken aan details en nuances, zien we het plezier van het vertellen en het therapeutische effect ervan op hen. Over het bedenken van verhalen: let erop dat er "logische waarheden" zijn, zoals die in het nieuws waarvan we hopen dat ze waar zijn, en "psychologische waarheden", zoals die in sprookjes: beide zijn waar, maar anders en ze hebben verschillende doelen. We maken niet altijd optimaal gebruik van de kracht van het verhaal; we sluiten het vaak op in een of ander ritueel moment tijdens het dagelijkse schoolleven of incidentele gesprekken.

"Van alle verhalen die ik lees, zijn de mooiste diegene die iemand mij verteld heeft". Een bekwaam verteller is een persoon die in staat is zowel zichzelf als de luisteraar voor ogen te houden tijdens het lezen. Wanneer de luisteraars een groep vormen, behouden deze verhalen een intieme, maar ook een sociale waarde, aangezien zij deel zijn gaan uitmaken van het permanente culturele erfgoed van de groep. De kinderen, leden van de groep, vragen om dat verhaal te vertellen omdat het de groep zelf weerspiegelt, zij gebruiken de inhoud ervan zowel tijdens het groepsspel als in hun overwegingen, waarbij zij de plot ervan veranderen naargelang hun behoeften. In het algemeen plaats en integreren zij het in de reeds actieve en vrije narratieve kaarten die de groep kenmerken. Echt vertellen is ook een oefening in democratie. Als leerkrachten kinderen respecteren, zullen ze de verleiding weerstaan om een verhaal een morele of pedagogische standaardbetekenis te geven. Integendeel, zij zullen de kinderen uitnodigen om eindeloos nieuwe en onverwachte betekenissen te verkennen.

Een vervlochten project. De vorige ideeën van de leerkrachten werden gedeeld met medewerkers van de plaatselijke kinderbibliotheek, genaamd "Casa Piani". Het is aangesloten bij het nationale programma "Nati per Leggere" ("Geboren om te lezen"), dat in 1999 werd gepromoot door de Vereniging voor Kindercultuur, de NGO Kindergezondheidscentrum en de Italiaanse Vereniging van Bibliotheken. Het hoofddoel van dit programma is de liefde van kinderen voor boeken en lezen zo snel mogelijk te bevorderen, waarbij onderwijs-, sociale en gezondheidsdiensten voor kinderen en gezinnen worden betrokken. (www.natiperleggere.it). Op deze manier ontstond de eerste stabiele samenwerking tussen gemeentelijke kinderdagverblijven en kleuterscholen en de bibliotheek Casa Piani, waarbij leerkrachten, kinderen en gezinnen worden betrokken in een langetermijnproject.

Doelstellingen van het project. Bevordering van lezen en vertellen in kinderdagverblijven en kleuterscholen, volgens de hierboven uiteengezette beginselen en met medewerking van zowel leerkrachten als bibliothecarissen. Gezinnen een beter besef bijbrengen van het belang van verhalen voor de ontwikkeling van kinderen en het dagelijks gebruik ervan. Het verbeteren en verspreiden van de toepassing van de Narratieve Aanpak in kinderdagverblijven en kleuterscholen, door middel van verschillende instrumenten: het vertellen van verhalen, het beschrijven van afbeeldingen en het verbeteren van de conversatie tussen kinderen.

Van project naar actie. De bibliotheek zet een aantal koffers vol met boeken neer. Het zijn echte "Mobiele Bibliotheken". Voor de keuze van de boeken hanteren we de volgende criteria:

Voor kinderdagverblijven: Kartonnen boeken; Geïllustreerde boeken zonder tekst, niet gebaseerd op expliciete verhalen ("stille boeken", aangepast om spontane vertellingen van de kinderen te bevorderen); Zwart-wit boeken, om onverwachte emoties en dramatisering beter te bevorderen; Bruisende afbeeldingen (zoals de schilderijen van Bruegel), zonder tekst; Boeken met foto's.

Voor kleuterscholen: Vergelijkbaar met de vorige, behalve de eenvoudigste. Daarnaast boeken met verhalen die betrekking hebben op mogelijke ervaringen van deze kinderen: emoties, relaties, conflicten, ontdekkingen, enzovoort.

Vormingsaanbod: Wij hebben ook specifieke en zeer gewaardeerde opleidingen voor leerkrachten en opvoeders georganiseerd, verzorgd door de meest deskundige bibliothecarissen.

Verwachte resultaten voor de Bibliotheek: Nieuwe leden krijgen, dankzij het grote aantal betrokken gezinnen, zowel om boeken te lenen als om deel te nemen aan de workshops die de bibliotheek aanbiedt. Bovendien kunnen de bibliothecarissen het leven en de sfeer in kinderdagverblijven en kleuterscholen en de ontwikkelingsstappen van de kinderen beter leren kennen.

Verwachte resultaten voor kinderdagverblijven en kleuterscholen: een nieuwe grote voorraad boeken hebben; het idee van "rondtrekkende bibliotheken" is fascinerend voor kinderen en schept verwachtingen en verlangens; leerkrachten en opvoeders kunnen nieuwe vertelvaardigheden aanleren.

Verbazingwekkende, onverwachte inzichten: dit soort verhalen kan de spontane vertelwijze van kinderen ondersteunen.

Dit verhaal komt van kinderdagverblijf Fontanelle (kinderen van 5 maanden tot 3 jaar: de meest betrokken kinderen zijn 18 maanden of ouder).



HOEVEEL VERHALEN ZITTEN ER IN MIJN KOFFER!

'Ik heb niets te leren. Ik wil alleen dat kinderen plezier hebben. Maar door mijn verhalen te amuseren, leren kinderen het allerbelangrijkste: leeslustig zijn' (Roald Dahl)



Casa Piani Bibliotheek bracht ons een koffer vol boeken...
...zodat we meteen kunnen beginnen met lezen.



Vervolgens richten de opvoeders onze "Bubbelbibliotheken" in, een kleine bibliotheek in een hoek van elk klaslokaal, om de nieuwe boeken op te slaan. Hier kunnen de kinderen vrij boeken kiezen, ze doorbladeren, ze delen met vriendjes...



Opvoeders maken aantekeningen van de spontane woorden en gesprekken van kinderen over boeken die zij pretenderen te lezen. Er gebeurt iets nieuws, onverwachts en verbazingwekkends: kinderen geven zelf titels aan de boeken!



SARA: "OVER DE WOLF".
ORIGINELE TITEL: "DOOR HET RAAM"



YOUSSEF: "HET BOEK VAN DE CAKE"
OORSPRONKELIJKE TITEL: "HET IS MIJN VERJAARDAG"



FILIPPO: "THE COOKIE"
ORIGINAL TITLE: "ALL THE WORLD'S KISSES"
ARIANNA: "A LITTLE BALL"
ORIGINAL TITLE: "HOLES"



Wij opvoeders werden ons er onmiddellijk van bewust dat de kinderen aan de boeken andere betekenissen wilden geven dan die welke de auteurs (volwassenen) voor hen bedachten..... Het was duidelijk dat de auteurs, via de titel, kinderen probeerden te oriënteren naar specifieke betekenissen en ervaringen. De titel kan irrelevant lijken, maar hij beïnvloedt kinderen en beperkt hun vrijheid om een boek te verkennen. **Eerste regel: een auteur moet vermijden een titel aan zijn boek te geven! Laten we deze taak aan kinderen overlaten!**

Met dit vertrouwen gaan we verder verkennen en vragen we kinderen om meer interpretaties.



AARON: "EEN BEER"
ORIGINAL TITLE: "ALLE KUSSEN VAN DE WERELD"



FILIPPO: "KLEUREN"
ORIGINAL TITLE: "ROOD ZOALS..."



SOFIA: "THE LITTLE GIRL"
ORIGINAL TITLE: "IT'S MY BIRTHDAY"

This book can really do everything!



Arianna: "Mmmh, Rain "die het boek op haar hoofd legt); ik hou van dit toneelstuk."
Oorspronkelijke titel: "Dit boek kan alles"



Moreover, we shared ongoing documentation with parents; they looked very surprised and amazed. Their desire to be involved in reading with their children is getting increasingly more and more.

Laatste opmerking: wij organiseren dezelfde betekenisverkenning in kleuterscholen. We vragen de oudere kinderen een persoonlijke beoordeling te geven van de boeken die ze gelezen hebben, waarbij we veel spontane en onverwachte gezichtspunten verzamelen, die geen enkele volwassene had kunnen geven. Zeer interessant!

In bijlage 1 vind je enkele bibliografieën van kinderliteratuur, verzameld door de projectpartners in samenspraak met de lokale bibliotheeken: dit zijn voorbeelden van methodieken om literatuur zodanig te organiseren dat leerkrachten er gemakkelijker toegang tot hebben, vanuit het idee dat het vertellen van verhalen ondersteuning biedt aan het spontane verhaal van de kinderen, zoals beschreven in de narratieve benadering.

3. KINDERLITERATUUR RECHTSTREEKS VAN DE KINDEREN: EEN KORTE VERWIJZING NAAR HET ION.3

Wij hopen dat onze lezers tot nu toe hebben begrepen dat de narratieve benadering in wezen betekent dat de houding van de kinderen om hun ervaringen en hun daarop gebaseerde leerprocessen te vertellen, wordt gerespecteerd. Een volgende stap in dit perspectief is het omzetten van deze spontane vertelling in narratieve producten die voortaan beschikbaar zouden kunnen zijn voor alle kinderen die dezelfde school bezoeken, maar niet alleen dat..

Wij vermeldden reeds dat wij bij de implementatie van de Narratieve Benadering, naast het respecteren van de belangen van de kinderen, aandacht moeten besteden aan:



- De vertelling van kinderen ondersteunen door de potentiële triggers die tijdens het vertelproces kunnen ontstaan te versterken, namelijk door de aandacht van kinderen te vestigen op enkele details in hun vertelling die als nieuwe mogelijkheden kunnen werken om deze uit te breiden en te verrijken (hoofdstukken 3 en 4);
- kinderen nieuwe triggers suggereren door middel van aangepaste vertellingen, zoals vermeld in dit hoofdstuk.

Waarom dan niet de narratieve ervaringen van kinderen beschouwen als de basis van narratieve producten? Waarom zouden kinderen niet even bekwaam zijn als volwassenen om zelf boeken te produceren als we ze de juiste hulp geven bij technische kwesties?

Om deze reden voorziet ons project in het creëren van acht producten voor de geletterdheid van kinderen, te beginnen met het verhaal van kinderen. Dit is onze intellectuele output (IO) nr. 3

In IO3 vindt u deze acht producten en op de website van het project (www.narrate-project.eu) een beschrijving van de methodologie die we hebben gebruikt om dit resultaat te bereiken. Wij bevelen ten zeerste aan dit idee te volgen; onze methodologie is slechts een voorbeeld, u kunt andere mogelijkheden bedenken, maar het belangrijkste om in gedachten te houden is het belang om een blijvende waarde toe te kennen aan sommige spontane ervaringen van kinderen.

U moet rekening houden met het positieve effect dat dit soort hulpmiddelen kan hebben op de kinderen die ze hebben gemaakt. Maar u moet ook denken aan de impact die ze zullen hebben op de nieuwe kinderen die in de toekomst naar uw school zullen komen, wanneer u hen vertelt: "deze boeken zijn een geschenk van onze vriendjes van vroeger voordat ze naar een andere school vertrokken: nu kunnen wij ze lezen/bekijken en proberen hetzelfde te doen, als jullie dat willen!"

Bijlage 2 bevat een handleiding om gelijkaardige narratieve producten te realiseren.

HOOFDSTUK 7

Hoe de Narratieve Benadering te evalueren: naar intellectuele output nr. 2

Elk innovatief project ontwikkelt zich langs twee parallelle wegen.

Het eerste traject begint met een diepgaand onderzoek van het oorspronkelijke idee, waarbij eerst wordt gedocumenteerd hoe het idee ondersteund wordt in de literatuur over het onderwerp, waarbij de thema's worden belicht die de draagstructuur van het idee vormen. Na deze eerste fase begint de operationele fase. Een idee operationeel maken is nooit een eenvoudige zaak, maar het is gemakkelijker wanneer de eerste fase van het theoretisch onderzoek is besproken en herzien met de bijdrage van alle betrokkenen bij het project.

Het in praktijk brengen van een idee is de meest boeiende en creatieve fase van elk innoverend project, omdat het resultaat is van het gezamenlijke werk van alle deelnemers, die door het bereiken van de doelstellingen bijdragen tot het verrijken van de gemeenschappelijke kennis over een bepaald onderwerp.

De samenvatting van al deze meerstemmige activiteiten is nooit in staat om de sociaal-cognitieve diepgang van wat is gedaan volledig weer te geven, maar slaagt er alleen in de voortgang van het gemeenschappelijke werk te documenteren, door de elementen die cruciaal worden geacht voor het vasthouden aan het oorspronkelijke idee, uitgewerkt en omgezet in concrete activiteiten, te systematiseren.

Dit resultaat wordt gepresenteerd in de Intellectual Output 1, (IO1) een werkinstrument dat het kader weergeeft waarin het innovatieproject is ingebed. Een systematisch nagestreefde doelstelling is het gehele proces begrijpelijk te maken voor al degenen die niet actief aan het project hebben deelgenomen. In feite vindt elk operationeel voorstel in IO1 zijn referentie in het theoretisch kader, verwijzingen naar de idee-ondersteuning begeleiden het lezen, begrijpen en nadenken in elk hoofdstuk, om voortdurend de verbanden tussen de inhoud en tussen deze en de oorspronkelijke theorie te benadrukken.

Begrijpelijk, operationeel en repliceerbaar: dat zijn de drie adjectieven die IO1 het best omschrijven.

De parallelle weg naar IO1 betreft Intellectuele output 2 (IO2), SAMIA-Toolbox genaamd.

Dit is een reeks operationele instrumenten, ontworpen en geconstrueerd om de uitvoering van de Narratieve Aanpak in 0/6 geïnteresseerde diensten te begeleiden.

Bijna elk methodologisch aspect dat in de hoofdstukken 3 en 4 van dit handboek wordt beschreven, gaat vergezeld van enkele evaluatie-instrumenten die specifiek binnen het huidige NARRATE-project zijn geïmplementeerd. Dit is om een effectieve ondersteuning te bieden en een continue mogelijkheid om de consistentie te verifiëren tussen wat in de praktijk is bereikt door degenen die de methode willen toepassen, en wat is vastgesteld in de methodologische aanpak die we hier hebben voorgesteld.

Dit zijn onontbeerlijke momenten van reflectie, waardoor het mogelijk is de volgende aspecten op te volgen:

- Samenhang tussen de in het project aangegeven acties en de uitvoering ervan.
- Samenhang tussen de uitgevoerde activiteiten en de in IO1 geïllustreerde beste praktijken.
- Uitlechten van mogelijke problematische elementen, bijvoorbeeld in verband met het functioneren van de 0/6 diensten in de verschillende Europese landen.
- Oplossingen om de samenhang met de projectdoelstellingen te behouden.

Functioneel, praktisch en aanpasbaar zijn de drie adjectieven die IO2 het best omschrijven.

De constante kruisverwijzing tussen de twee intellectuele outputs is dan ook een sterk punt van het gehele project.



NAWOORD

Laatste suggesties voor toekomstige projecten

Het project was gericht op de uitvoering van de narratieve benadering en stelde de deelnemers in staat na te denken over de dagelijkse organisatie van de betrokken ECEC-diensten, die behoren tot de gemeenten Imola (Italië), Pitea (Zweden) en Tallinn (Estland) en de Elmer-school (België).

Ondanks de verschillen die de verschillende onderwijssystemen kenmerken, was een gemeenschappelijke doelstelling voor alle deelnemers het creëren van omgevingen die de ontwikkeling, het leren en de socialisatie van de kinderen kunnen bevorderen. Uitgaande van dit gemeenschappelijke doel is het project erin geslaagd een onderwijstraject uit te stippelen dat de spontane verhalen van de kinderen centraal stelt, zowel als creatieve en argumentatieve activiteit. Ter bevordering van deze narratieve constructie, die vaak meerstemmig is en tijdelijk kan worden stopgezet om later weer te worden hervat, heeft de reflectie enerzijds betrekking op de relatie tussen leerkrachten en kinderen en anderzijds op de organisatie van de onderwijssetting.

De eerste vereiste van de Narratieve Aanpak is het vermogen van de volwassene om op een communicatieve manier met kinderen om te gaan, gericht op het bevorderen van de agency van de kinderen, hun houding om "het woord te nemen", hun vermogen om verhalen te construeren uit voorwerpen, gebeurtenissen en gedachten, hun belangstelling om samen nieuwe vormen van interactie en nieuwe verhalen te construeren.

De tweede vereiste van de narratieve benadering is het vermogen van de leerkracht om de nodige flexibiliteit te behouden om steeds nieuwe prikkels te geven voor het verhaal van de kinderen, en om de organisatie van de ruimtes te kunnen veranderen wanneer de constructie van verhalen dat vereist.

In de context van het project bestaat de rol van kinderboeken erin een brug te slaan tussen de spontane verhalen van kinderen en de door anderen geconstrueerde verhalen, waardoor kinderen ertoe worden aangezet hun gezichtspunten te decentraliseren. Het produceren van verhalen en het begrijpen van verhalen zijn, in ontwikkelings- en leertrajecten, de twee vaardigheden die in latere jaren zullen leiden tot het maken van geschreven teksten en tot kunnen lezen.

Het potentieel van het projectidee ligt ook in het voorstel voor een collectieve en systematische bezinning op wat reeds dagelijks in de voorschoolse opvang gebeurt, om innovatie niet alleen te zien als het volgen van nieuwe voorstellen, maar in de eerste plaats als het vermogen van de medewerkers om de sterke punten, en ook de uitstekende punten, van hun werk te identificeren, deze met andere collega's te delen en acties uit te voeren ter verbetering van de elementen die integendeel als zwakker worden beschouwd.

Nadenkend over wat de volgende fase voor de toekomstige ontwikkeling zou kunnen zijn, is de eerste suggestie die uit de uitvoering van het project voortvloeit: een specifiek onderscheid te maken tussen Methode en Methodologie. De Methodologie houdt rekening met de inhoud van de voorstellen aan de kinderen: die inhoud kan en moet variëren naargelang de groep leerlingen en ook naargelang de ideeën die op een bepaald moment en op een bepaalde plaats belangrijk zijn vanuit pedagogisch en cultureel oogpunt. De Methode gaat daarentegen over iets dat te maken heeft met het identificeren van processen, middelen en problemen, het implementeren of geven van antwoorden op de problemen, het opleiden van professionals en het ontwikkelen van specifieke instrumenten; in die zin moet de Methode beschouwd worden als iets dat stabiel is in de tijd en in de hele ruimte.

De tweede suggestie betreft de aandacht die moet worden besteed aan de aard van de interacties die plaatsvinden in educatieve omgevingen. Deze kunnen worden geschematiseerd in een triadische relatie tussen volwassenen, kinderen en objecten. De verschuiving van een dyadische interpretatie van interacties (ik en de ander) naar een triadische interpretatie (ik, de ander en de activiteit die met objecten wordt uitgevoerd) helpt om het belang te begrijpen van activiteiten die samen worden uitgevoerd en hoe, door te werken aan de kwaliteit van deze activiteiten, ontwikkeling, leren en socialisatie voortdurend kunnen worden bevorderd.

Last but not least zouden verdere projecten kunnen onderzoeken hoe de aan kinderen ter beschikking gestelde voorwerpen een systeem van gedeelde regels (de canonieke gebruiksregels en alternatieve gebruiken) kunnen opbouwen waarop ervaringen van wederzijdse aanvaarding en tolerantie kunnen worden gebaseerd.

BIJLAGE

BIJLAGE I VOORBEELD VAN GESTRUCTUREERDE BIBLIOGRAFIE OVER KINDERLITERATUUR BESCHIKBAAR IN VLAANDEREN – BELGIË

Hieronder kunnen lezers enkele voorbeelden vinden van gestructureerde bibliografie over kinderliteratuur die beschikbaar is in Vlaanderen – België. Zoals we vermeldden in hoofdstuk 6 "Verhalen vertellen als ondersteuning van de implementatie van de narratieve benadering: naar een structurele samenwerking tussen voorzieningen voor jonge kinderen en lokale bibliotheken", is verhalen vertellen een van de belangrijkste hulpmiddelen ter ondersteuning van de implementatie van de narratieve benadering in ECEC.

Maar hoe navigeren begeleiders van jonge kinderen door het enorme aanbod aan kinderboeken om bewuste en effectieve keuzes te maken? Toen we daarover nadachten, ontdekten we dat er in elk land al enkele tools voor bestaan: bibliografieën die zijn opgesteld op basis van specifieke criteria, namelijk niet alleen georganiseerd voor verschillende onderwerpen, leeftijden, ontwikkelingsstadia, enzovoort, maar ook rekening houdend met de kwaliteit van de uitgaven.

Deze tools kunnen het werk van begeleiders vereenvoudigen en tegelijkertijd een structurele samenwerking tussen voorzieningen voor jonge kinderen en lokale bibliotheken bevorderen, omdat ze meestal op de hoogte zijn van het bestaan van dit soort tools en hun actualisering; zonder te vergeten dat de voorzieningen voor jonge kinderen en lokale bibliotheken kunnen samenwerken om een aantal zelfgeproduceerde BIBLIOGRAFIE OVER KINDERLITERATUUR te realiseren, in overeenstemming met hun doelen en voorkeuren.

Opmerking: in de Engelse versie van dit handboek kunnen de lezers ook de voorstellen van de andere partners vinden.

Volgende bibliografieën zijn als boekenzoeker opgemaakt door "Iedereen Leest". Het is per leeftijd en per thema geordend en wordt jaarlijks geactualiseerd.

Meer informatie: <https://www.iedereenleest.be/>





Iedereenleest.

2022 jaar overzicht zicht



In dit jaaroverzicht van 2022 blikt Iedereen Leest terug op enkele van haar initiatieven die het jaar vorm gaven. Samen met partners creëerden we opnieuw kansen om iedereen naar verhalen toe te leiden. Opdat iedereen kan ervaren hoe zinvol en verrijkend lezen is. Voor meer leesplezier, en meer lezers!

2022 is de start van een nieuw meerjarenplan. Vijf speerpunten weerspiegelen de ambitie die Iedereen Leest de komende jaren via haar werking wil realiseren:

1. Groeien als lezer
2. Lezen, meer dan een boek
3. Lezen is goed voor je
4. Lezers maak je samen
5. Samen competent

Per speerpunt lichten we een aantal acties uit. Deze selectie stofferen we met enkele cijfers, weetjes en getuigenissen. Via de talrijke linken kan je verdiepend verder lezen.



Iedereen Leest, 2023
auteurs: Simon Bequoye en Sylvie Dhaene
© afbeeldingen: Michiel Devijver en Iedereen Leest
(tenzij anders vermeld)
© Illustraties: Karolien Vanderstappen

1 GROEIEN ALS LEZER

Leesbevordering werkt op drie dimensies: in de breedte (mensen aan het lezen krijgen), in de diepte (van leesmotivatie naar leesverdieping) en in de lengte (levenslang lezen). Met een doorgaande leeslijn proberen we alle lezers te bereiken, van aarzelende tot verwoede lezer, en van de allerjongste tot oudere lezers. Een doorgaande leeslijn is een handvat voor leesbevordersaars om voor verschillende leeftijden een geschikt aanbod te voorzien. Ze refereert naar literaire competenties zodat iedereen kan groeien als lezer.



GROEIEN ALS LEZER



273 gemeenten engageren zich in het Boekstart-programma.

Boekstart wil ouders met hun jonge kinderen van 0 tot 3 jaar laten genieten van boeken. In samenwerking met consultatiebureaus, bibliotheken en lokale partners worden boekenpakketten binnengebracht in alle gezinnen. Verder wil Boekstart de deskundigheid verhogen rond interactief voorlezen en een taal- en leesklimaat stimuleren in organisaties die met en voor jonge kinderen werken. Elk jaar sluiten nieuwe gemeenten aan. Eind 2022 zijn er 273 Boekstart-gemeenten in Vlaanderen en Brussel.

“Na de Boekstart-dag waren er opvallend meer jonge kindjes in de bibliotheek dan normaal. We zagen precies een Boekstart-dag-effect!”
 - een bibmedewerker

Op zaterdag 21 mei 2022 organiseerde iedereen **Leest een vierde Boekstart-dag** in Vlaanderen en Brussel. Meer dan 100 bibliotheken openden hun deuren die dag speciaal voor gezinnen met baby's en peuters. Na twee corona-edities, werd deze vierde Boekstart-dag een écht feest!



4 Boekstart-peuterverhalen in Vlaamse Gebarentaal.

Wat als je niet kan horen en voorlezen moeilijk wordt? Iedereen Leest werkte samen met het Vlaams Gebarentaalcentrum en Doof Vlaanderen om **filmpjes in Vlaamse Gebarentaal te ontwikkelen van vier boeken uit de Boekstart-peutertassen**. Boekstart is er namelijk voor iedereen en wil tegemoet komen aan de noden van alle kinderen en hun ouders.



GROEIEN ALS LEZER

11.690 kinderen en jongeren lezen mee met de Leesjury.

Elk jaar bekroont de Leesjury haar favoriete boeken. Een leesjaar lang lezen en bespreken kinderen en jongeren tussen 4 en 18 jaar boeken in zeven leeftijdscategorieën. Nadien kiezen ze hun winnaars. Al enkele jaren ziet iedereen Lees het aantal juryleden stijgen. Met de nieuwe naam, website en huisstijl wordt die trend verdergezet. De kinderen en jongeren komen samen in meer dan 250 afdelingen met leesgroepen in scholen en bibliotheken, of stemmen mee als internetjurylid.



“Mijn zontje heeft enorm genoten van het voorlezen en de toneeltjes, hij is fier op de handtekeningen die hij kreeg! Dank aan die lieve auteurs om hier tijd voor te maken!
- ouder van een jurylid

Op zondag 13 november vierden we 40 jaar de Leesjury met meer dan 700 lezers en 30 auteurs en illustratoren. Het werd een spetterend feest vol auteursontmoetingen en workshops. Ook enkele Leesjury-begeleiders werden in de bloemetjes gezet.



25.600 views voor TikTok-filmpjes met #leesjury.

De Leesjury is hip en overal: naast een Instagram-kanaal beheerd door iedereen Lees voeden juryleden, begeleiders en bibliotheken ook de BookTok-hype met Leesjury-filmpjes. Iedereen Lees organiseerde een BookTok-workshop en deelde tips met coördinatoren en begeleiders om de Leesjury via deze kanalen nog sneller te laten aansluiten op de leefwereld van kinderen. En ook Boekenzoeker stelde een lijstje samen met boeken die [viraal gingen op TikTok](#).

GROEIEN ALS LEZER



Meer dan **1,2** miljoen gebruikers van Boekenzoeker in 2022.

Boekenzoeker helpt kinderen en jongeren in hun zoektocht naar een passend boek. Bij elk boek krijgen ze een fragment en een quote. Verschillende [themaliestjes](#) zorgen voor inspiratie en spelen in op actuele thema's zoals BookTok, klimaat of racisme. De website is geheel op maat van kinderen en jongeren. Samen met De Ambassade, die eerder al het WAT WAT-label toeekende aan Boekenzoeker, schreef iedereen Lees [toegankelijke artikels](#). Boekenzoeker verzorgt ook het [Boek van de Week op Ketnet](#). Op [Instagram](#) geeft Boekenzoeker extra boekentips voor jongeren.

“Deze webinars zijn een meerwaarde voor al wie wil lezen met kinderen van die leeftijd, en al wie zijn horizon wat wil verruimen in het boekenaanbod.
- een deelnemende leerkracht

Ook volwassenen gebruiken vaak Boekenzoeker. Meer dan 1.400 professionals en geïnteresseerden volgden [de eerste reeks Boekenzoeker-webinars](#). Deze reeks versterkte de kennis over het recente boekenaanbod bij leerkrachten, bib-medewerkers, ouders ... In het najaar startte [een tweede reeks](#) waar al meer dan 600 geïnteresseerden zich voor aanmeldden.



2.327 reispassen werden ingevuld tijdens 'Bestemming: bib'.

De [derde editie van de zomerleesactie 'Bestemming: bib'](#) was opnieuw een succes! 148 bibs gooiden tijdens de zomerperiode hun deuren open om kinderen en jongeren te stimuleren om ook tijdens de zomer te blijven lezen. Zo gaan ze, ondersteund door iedereen Lees, de 'zomerleesdip' tegen.

2 LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

De ingangen die kunnen leiden naar leesplezier en lezen zijn groter dan vaak gedacht. Vandaag worden lezers ook geïnspireerd via audioboeken, podcasts, vlogs, apps, online leescommunities ... Samen met het boek zijn dit cultuurproducten die versterkend inwerken op een leescultuur die zowel offline als online gedijt.

Toegankelijke en inspirerende leesomgevingen blijven erg belangrijk om lezen bij meer mensen op de radar te krijgen. Een kwalitatieve leesomgeving nodigt iedereen uit om te lezen en te blijven lezen.



LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

Meer dan **1.225** (geregistreerde) activiteiten en auteurslezingen.

Maar stond traditiegetrouw in het teken van **Jeugdboekenmaand**, een campagne waarin leesplezier en kinder- en jeugdboeken centraal staan. **Bibliotheken** voerden meer dan 200 activiteiten in op **UitInVlaanderen**. De overvloed aan berichten op sociale media tonen dat het aantal niet-geregistreerde activiteiten (zoals op scholen) hier een veelvoud van is. Ook auteurs en illustratoren gingen terug op pad, via Literatuur Vlaanderen werden meer dan 1.000 lezingen gesubsidieerd – en dan zijn er nog vele niet-gesubsidieerde auteursontmoetingen!



“Ook kinderen in ziekenhuizen hebben boeken en verhalen nodig, maar worden vaak over het hoofd gezien.”
 – Fátima Ramos

Jeugdboekenmaand zette ‘helden en schurken’ centraal, dus gingen meter Fátima Ramos en peter Dempsey Hendrickx **held spelen op de kinderafdeling van het UZ Antwerpen**. Kinderen genoten van verhalen en konden hun eigen superkracht of boekenheld ontdekken.



“Ik hou van mijn naam omdat het woordje ‘bib’ er in voorkomt, een plek waar ik vaak kom.”
 – Habib Önen

Wie kan het leesplezier beter verwoorden dan kinderen en jongeren? Tijdens Jeugdboekenmaand namen zij dan ook zélf het woord in **een Leeswereld-jeugdspecial**. Dat leverde heel wat fijne quotes op, zoals ook deze van Naama: ‘Lezen is het leukste wat er bestaat. Ik hoef hier de straat maar uit te lopen en sta binnen de minuut aan de bib. Iedere woensdag kom ik thuis met een rugzak vol boeken!’



LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



Meer dan **25.000** volwassenen deelden hun leeservaringen.

De Facebook-groep 'Iedereen Leest – wat lees jij?' verbond dit jaar al **meer dan 25.000 lezers** online. Elke dag wisselden ze leestips uit, vroegen ze elkaar om advies en deelden ze welke plaats boeken in hun leven innemen. Een lid en fervent lezer getuigde: 'Het gaat niet alleen over lezen, maar ook over hoe mensen lezen: duiden ze passages aan als ze lezen? Wanneer lezen ze en hoe slagen ze in hun voornemen om veel te lezen?'

“Lezen leerde me dat ik niet de enige ben met vragen over het leven, dat anderen ook zoeken naar zingeving.

– Sahadi Daria

In 2022 plaatsten we **de 100^{ste} leeswereld** online, een reeks interviews waar bekende en minder bekende lezers vertellen wat lezen in hun leven betekent, en hoe lezen hen als persoon vormt. **Leeswereld** bracht ook in 2022 een diverse mix aan getuigenissen en onderstreepte op die manier het belang van lezen. Intussen staan er 120 interviews op de teller.



50 afleveringen van de reeks 'In het atelier'.

In het atelier geeft een inkijk in de werkruimte en het hoofd van illustratoren. Wat zijn hun rituelen? Waaruit putten ze inspiratie en hoe komen ze tot hun beste werk? De reeks interviews toonde ook in 2022 dat lezen meer is dan een boek: illustraties vervoeren ons naar een wereld vol beeldende verwondering.

36 scholen werkten actief rond een kwalitatieve leesomgeving in een Lezen op School-traject van Iedereen Leest.

Toegankelijke leesplekken, praten over boeken, een leesbeleid over schoolvakken heen ... Het zijn allemaal belangrijke elementen voor effectieve leesbevordering. Iedereen Leest begeleidde 24 basis- en 12 secundaire scholen intensief om verder te bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving. Ze actualiseerden het boekenaanbod op school, creëerden een draagvlak rond lezen bij het schoolteam en organiseerden voorleesworkshops of auteurslezingen.



“Lezen is nog meer zichtbaar geworden. Sommige niet-lezers zijn bekeerd tot boekenwormen.
– deelnemende school

Het tweejarig traject rond een kwalitatieve leesomgeving sloot af met inspirerende studiedagen vol ervaringsuitwisseling. Er werd **teruggeblikt via praktijkvoorbeelden**, maar ook vooruitgeblikt naar vervolgstappen.

1.500 leeskalenders vonden vlot hun weg naar scholen.

Dat je als school het hele jaar kan werken rond verhalen, toonde onze allereerste **leeskalender**. In een mum van tijd was de gedrukte oplage uitverkocht. Scholen én bibliotheken bestelden de leeskalender, zij kunnen zich elke maand laten inspireren door de vele lees- en leesbevorderingstips die we erin opnamen.

LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



3 LEZEN IS GOED VOOR JE

De effecten van lezen op het individuele welzijn en welbevinden worden in tal van studies beschreven. Lezen zorgt voor ontspanning en stressreductie, het stimuleert ons concentratievermogen maar ook onze inlevings- en verbeeldingskracht. De rol die lezen kan spelen voor onze veerkracht verdient meer aandacht.

Zorginstaties en welzijnsorganisaties kunnen werken met verhalen in hun werking, maar ook bibliotheken en andere leesbevorderaars kunnen het welzijnsaspect meer integreren. Internationaal gebeurt er meer en meer onderzoek naar de effecten en impact en zijn er voorbeelden die voor Vlaanderen inspirerend kunnen werken.



LEZEN IS GOED VOOR JE



129.121 bezoekers op de nieuwe Voorleesweek-website.

Voorlezen, dat is lezen met je oren. Of luisteren met je ogen. Met dit thema vestigde de Voorleesweek-campagne in november ook de aandacht op kinderen en volwassenen voor wie lezen minder vanzelfsprekend is. Koningin Mathilde ging voorlezen aan een groep blinde en slechtziende kinderen en trapte de campagne op gang. De spiksplinternieuwe website viel duidelijk in de smaak bij het brede publiek en professionals, want het bezoekersaantal steeg met meer dan 160% tegenover 2021!

“ Voorlezen blijft een topper voor jong en oud(er). Het is daarbij ook heel laagdrempelig en makkelijk om er iets rond te organiseren. – een bibmedewerker

Scholen, bibliotheken, kinderdagverblijven, woonzorgcentra ... Op honderden plekken werden er voorleesactiviteiten georganiseerd, zowel tijdens Voorleesweek als daarbuiten.



18 nieuwe afleveringen van de Voorleesclub.

Voor Voorleesweek werkte iedereen Leest samen met VRT. Naast een voorleeswedstrijd lanceerde VRT een nieuw seizoen van de Voorleesclub! Bekende voorlezers lezen voor aan kinderen, neefjes, nichtjes, buurmeisjes en -jongens ... De afleveringen werden begin november elke avond uitgezonden op Eén en zijn beschikbaar op VRT MAX, waar ze te (her)bekijken zijn, thuis en op school.



LEZEN IS GOED VOOR JE

14 artikels sensibiliseerden over lezen en welzijn.

Iedereen Leest informeerde het brede publiek over het belang van lezen voor onze veerkracht. Sommige artikels berichtten over onderzoek – zoals [de rol van de bibliotheek](#), of [een Europees rapport](#) – andere artikels doken meer in de praktijk en brachten waardevolle getuigenissen naar boven – zoals [de helende werking van samenlezen](#).



“ De meeste gedetineerden komen voor de eerste keer in hun leven naar een bibliotheek. Ik hoop dat het een fijne ervaring oplevert, die hen misschien aanzet later ook naar de bib te gaan.
- bibconsulente Lies

Als focus binnen 'lezen is goed voor je' zoomde Iedereen Leest in 2022 in op lezen in detentie. Zo waren er praktijkvoorbeelden over [de Gentse gevangenisbib](#) en [een PEN-lezing in de Hasseltse gevangenis](#), maar ook een [Leeswereld met een gevangenis-directeur](#). Gedetineerden deelden ook zelf hun verhaal [in een Leeswereld-special](#), over hoe lezen voor hen van grote waarde is, over boeken die een houvast zijn in een opgesloten leven.

“ Lezen staat voor zingeving. Letterlijk: zin geven aan je leven in de gevangenis, nadenken hoe je je leven later als vrij mens zult inrichten.
- gedetineerde Michel



LEZEN IS GOED VOOR JE

177 professionals op de conferentie 'Culture & Mental Health'.

In november liep [de internationale conferentie 'Culture & Mental Health'](#), gericht op het vergroten van de kennis en het aanscherpen van het debat rond culturele activiteiten die het welzijn van mensen met een psychische of sociale kwetsbaarheid verbeteren. Meer dan 170 professionals actief in de binnen- en buitenlandse cultuur- en zorgsector kwamen gedurende drie dagen bijeen en volgden verschillende sessies en workshops. Dr. Hans Kluge, directeur WHO Europa, had het in [een videoboodschap](#) over de rol van kunst en cultuur voor ons welzijn. Samen met mede-organisator Museum Dr. Guislain haalde Iedereen Leest buitenlandse praktijken naar Vlaanderen en deelde ze inzichten in een internationale context.



“ *Be a changemaker* – verspreid de boodschap dat cultuur bijdraagt aan onze gezondheid en welzijn.
- Kornelia Kiss, CultureForHealth

“ Bibliotheekgebruikers hebben meer voldoening, geluk en zin in het leven.
- Debbie Hicks, The Reading Agency



De conferentie bracht verschillende perspectieven op lezen en welzijn bijeen. Internationale sprekers hadden duidelijke boodschappen voor het aanwezige publiek. Iedereen Leest verankerde enkele getuigenissen in informatieve artikels:

- [Over de openbare bibliotheek als plek van verbinding](#)
- [Over de helende kracht van lezen en samenlezen](#)

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

4 LEZERS MAAK JE SAMEN

Met gebundelde krachten kunnen we het verschil maken. Samenwerkingen tussen bibliotheken en scholen, kinderopvanginitiatieven, boekhandels, opvoedings- en welzijnsorganisaties en andere actoren kunnen tot veel meer en duurzamere resultaten leiden. Iedereen Leest wil lokale leesbevorderingsnetwerken stimuleren en streeft de nodige afstemming na op bovenlokaal en Vlaams niveau tussen verschillende sectoren.



LEZERS MAAK JE SAMEN

16 leesbevorderingsprojecten werden nauwgezet opgevolgd.

Iedereen Leest vervulde in 2022 een ondersteunende en adviserende rol bij goedgekeurde projecten binnen [de subsidielijne leesbevordering van Literatuur Vlaanderen](#). 16 lopende projecten konden indien gewenst rekenen op de gerichte dienstverlening van Iedereen Leest. Tijdens spreekuren konden *changemakers* hun ideeën aftoetsen en verder uitwerken na advies van Literatuur Vlaanderen en Iedereen Leest. Zo treedt Iedereen Leest als aanspreekpunt en verbinder op.



“Kinderen die minder talig zijn, kan ik misschien wel bereiken via muziek. Anderen vinden net het figuurentheater leuk.”

- Sara Pieters, Kopke-t

“Voor de kinderen van het asielcentrum is zo'n bezoek aan de bibliotheek een echte uitstap. Ze stonden dan ook te springen om mee te mogen.”

- Gitt Smans, De Verhalenweverij

Over zes afgelopen projecten maakte Iedereen Leest een praktijkvoorbeeld [in de reeks 'Praktijk in de kijker'](#). Op die manier kunnen leesbevorderingsprojecten andere organisaties inspireren. De praktijkvoorbeelden documenteren de aanpak, het proces en de resultaten. Ze bieden een blik achter de schermen in verschillende contexten: van projecten in de bib of in een theaterhuis tot projecten in een asielcentrum of huiswerkbegeleiding. Ze leren ons ook wat wel en minder goed werkt.



LEZERS MAAK JE SAMEN



Met vereende krachten voor **1** Vlaams Leesoffensief.

Iedereen Leest is partnerorganisatie van [het Leesoffensief](#), een initiatief van de Vlaamse Overheid. Een actieagenda voor 10 jaar werd opgemaakt. In samenwerking met de departementen Onderwijs en Vorming en Cultuur, Jeugd en Media en het Agentschap Opgroeien wordt de uitvoering van acties uit het plan geïnitieerd. Doelstelling is om de dalende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren aan te pakken op een systemische, op onderzoek gebouwde en participatieve manier. In het najaar van 2022 werd de communicatiecampagne 'Vrienden voor het Lezen - Samen voor een Leesoffensief' gelanceerd en een eerste [Vlaanderenleestdag](#) aangekondigd.

“Lezen is geen project. De urgentie is groot en de uitdaging waar we voor staan vraagt een brede, langdurige en goed gecoördineerde inspanning. Willen we versnippering tegengaan, dan kunnen we niet langer in hokjes denken.”
– Liesbet Heyvaert, voorzitter Leesoffensief



1ste editie van de Vlaamse literatuurprijs de Boon.

Op initiatief van minister van Cultuur Jambon werd [de Boon](#) in het leven geroepen, een nieuwe Vlaamse jaarlijkse prijs voor de beste Nederlandstalige boeken: een voor fictie en non-fictie en een voor kinder- en jeugdliteratuur. Iedereen Leest is stichtend lid van de vzw Vlaamse Literatuurprijs. De prijs wil de zichtbaarheid van literatuur vergroten en de erkenning van auteurs en illustratoren stimuleren. Een missie die Iedereen Leest als referentieorganisatie rond leesbevordering volledig onderschrijft, en waar ze zich ook dagelijks voor inzet door het rijke leesaanbod een belangrijke plaats in haar programma's en campagnes te geven.

LEZERS MAAK JE SAMEN

5 nominatiedossiers opgesteld door IBBY-Vlaanderen.

Iedereen Leest is de thuisbasis van de Vlaamse afdeling van het *International Board on Books for Young People* – kortweg IBBY. [IBBY-Vlaanderen](#) ijvert voor de toegang tot boeken voor elk kind en ondersteunde met haar tweedehandsboekenverkoop – die 6.500 euro opbracht – een leesbevorderingsproject voor asielzoekers in Sint-Niklaas. Daarnaast stelde IBBY-Vlaanderen in 2022 de nominatiedossiers op voor [de Hans Christian Andersen-Award 2024 \(Bart Moeyaert\)](#) en [ALMA 2023 \(Gerda Dendooven, Carll Cneut, Marit Törnqvist en het Iraanse project Read with me\)](#).



© Behrooz Khani

“Wie voorleest aan kinderen, brengt ook een andere boodschap over: dat jij als kind telt.”
– Azadeh Sadeghi, Ameneh Nursery

Gastauteur Yasmine Motawi, verbonden aan IBBY-Egypte, beschreef enkele IBBY-projecten van [Iran](#) en [Cyprus](#), internationale praktijken die ook voor Vlaanderen inspirerend zijn.

6 internationale meetings over *early literacy*.

Met haar Boekstart-programma is Iedereen Leest al sinds het begin lid van [het Global Network for Early Years Bookgifting](#). In 2022 werden inzichten gedeeld over meertaligheid, storytelling, welzijn en onderzoek. Daarnaast nam Iedereen Leest ook deel aan de jaarlijkse bijeenkomst van EURead, het Europese netwerk van organisaties die rond leesplezier en leesbevordering werken.



5 SAMEN COMPETENT

Leesbevordering met impact, daar streven we naar. Als referentieorganisatie wil Iedereen Leest leesbevorderaars informeren en inspireren. Samen met professionals en vrijwilligers bouwen we praktijkinzichten op. Kennis uit onderzoek is daarbij het fundament om succesvolle interventies te integreren in programma's en leertrajecten. Gerichter inspelen op vormings- en informatienoden bij professionals en vrijwilligers leidt tot vaardige en competente leesbevorderaars die lezers maken en helpen groeien.



SAMEN COMPETENT



170 bibmedewerkers volgden de opleiding jeugdliteratuur.

In functie van haar missie bouwde Iedereen Leest verder expertise op over leesbevordering en jeugdliteratuur. Professionals, vrijwilligers en andere geïnteresseerden werden uitgenodigd om vormingen of webinars te volgen uit [ons breed vormingsaanbod](#). De [opleiding 'Jeugdliteratuur voor bibmedewerkers'](#) werd in 2022 wegens groot succes hernomen. Met 7 reeksen konden 170 bibprofessionals hun kennis over het boekenaanbod voor kinderen en jongeren vergroten. De opleiding verschaft info over genres en het actuele aanbod, maar scherpert ook vaardigheden aan om te kijken naar beeldtaal, diverse representatie en de noden van de doelgroepen.



“ Voor mij was dit een heel duidelijk leertraject, ik heb veel info gekregen en veel bijgeleerd op een korte tijd. – deelnemer

“ Inhoudelijk sterk, veel variatie en onderbouwde feiten, warme toon, inspirerend en stimulerend om aan de slag te gaan. – deelnemer

Met ['Een meertalige bib voor baby's en peuters'](#) plaatste Iedereen Leest in 2022 een eerste leertraject online. Nadien volgden [de Boekenzoeker-webinars](#) en ondersteunende digitale trajecten bij fysieke opleidingen. Inmiddels zijn er al meer dan 1.400 professionals actief op dit platform, dat momenteel enkel toegankelijk is voor wie deelneemt aan (digitale) opleidingen. In 2023 wordt het verder uitgebouwd.



SAMEN COMPETENT

5 intensieve trajecten vergrootten de expertise van leesbevorderaars.

Afgelopen jaar coördineerde Iedereen Leest verschillende begeleidingstrajecten. Het Prom-project werd afgerond met de lancering van [een online leertraject voor bibs](#). 36 scholen gingen aan de slag rond [een kwalitatieve leesomgeving](#) in een 'Lezen op School'-traject en de [selectielezers van de Leesjury](#) begonnen aan het laatste leesjaar van hun driejarig traject. In het kader van het Leesoffensief stapten 20 basisscholen in een traject rond [interactief voorlezen](#), en 10 bibliotheken (en hun 18 omliggende scholen) zetten hun schouders onder het piloottraject ['Boekstart voor kleuters'](#).



8 tips om interactief voor te lezen.

Op basis van wetenschappelijke inzichten zijn er verschillende kenmerken te onderscheiden die ervoor zorgen dat interactief voorlezen ook effectief tot winst kan leiden. Iedereen Leest zette [de effectieve kenmerken op een rij](#) via een toegankelijke poster.



SAMEN COMPETENT



152.683 bezoekers op [iedereenleest.be](#) in 2022.

Onze website [www.iedereenleest.be](#) groeide aan met 119 artikelen en interviews vol inspiratie en informatie over [leesdrempels](#), [voorlezen](#), [vroeg beginnen](#), [meertaligheid](#), [digitalisering](#), [het belang van lezen](#) ... De website haakt in op verschillende leesbevorderingsthema's en biedt professionals in het veld referenties en inzichten waarmee ze aan de slag kunnen.

“Lezers begrijpen de gevoelens van anderen beter. Wie veel leest, ziet hoe personages zich gedragen in verschillende situaties of hoe ze met anderen omgaan.”

Hoewel gepubliceerd in 2018 en met een update in 2021, bleef ['Waarom lezen goed is voor ons'](#) het meest gelezen artikel van 2022. Misschien ook logisch, aangezien het de verschillende effecten van lezen beschrijft voor ons als individu, maar ook als maatschappij. Benieuwd naar onze andere artikels? [Duik in ons overzicht](#).



913 nieuwe titels in de vakbibliotheek van Iedereen Leest.

De vakbibliotheek van Iedereen Leest omvat een uitgebreide collectie kinder- en jeugdboeken en een collectie vakliteratuur, samen uniek in Vlaanderen. Studenten, onderzoekers en leesbevorderaars werden er in 2022 op weg geholpen door onze medewerkers.

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

2023 **EEN VOORUITBLIK**

Dit jaaroverzicht biedt een greep uit 2022 met enkele blikvangers uit het afgelopen jaar. Ook in 2023 staan er boeiende plannen op de agenda, niet in het minst een verhuis naar een nieuwe thuis met Literatuur Vlaanderen.

Dat 2023 nog meer leeshonger, leesplezier en leestijd mag brengen – en vooral meer lezers!

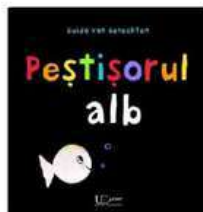
Het team van Iedereen Leest



Anderstalige baby- en peuterboeken

Voor bijna 1 op 3 van de pasgeborenen kinderen in Vlaanderen is het Nederlands niet de meest gesproken thuistaal. Omdat verhalen in de eigen thuistaal belangrijk zijn voor baby's en peuters die meertalig opgroeien, verzamelden we in deze lijst baby- en peuterboeken in verschillende talen. De Nederlandstalige versie van het boek staat ook op Boekenzoeker.

Op zoek naar nog meer anderstalige baby- en peuterboeken? Neem een kijkje op de digitale catalogus van de openbare bibliotheken, je kan er filteren op verschillende talen: Arabisch, Frans, Turks, Pools, Bulgaars, Engels, Roemeens, Spaans, Duits, Italiaans, Portugees ... Er is ook een aparte categorie 'meertalige boeken'. Duik ook in onze lijst met meertalige boeken voor verschillende leeftijden.



Pe?ti?orul alb [Roemeens]

Guido Van Genechten

Univers enciclopedic junior, 2018
9786067044478



O pequeno peixe branco [Portugees]

Guido Van Genechten

Roda & Cia, 2017
9788584530250



Jedzenie [Pools]

Liesbet Slegers

Adamada, 2017
9788374208703



Miffy [Pools]

Dick Bruna

Mercis, 2008
9788392148364



?????? ?????? ?????? [Arabisch]

Eric Carle

Dar Nahdat Misr, 2017
9789776171039



Compter, couleurs, contraires, formes et moi! [Frans]

Ingela P. Arrhenius

Hélium, 2020
9782330133207



Hao e de mao mao chong [Chinees]

Eric Carle

Shang Yi Publishing, 2020
9789577620989



Maisy's first colours [Engels]

Lucy Cousins

Walker, 2013
9781406344264



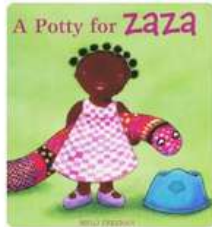
Un éléphant qui se balançait [Frans]

Marianne Dubuc
 Casterman, 2010
 9782203029842



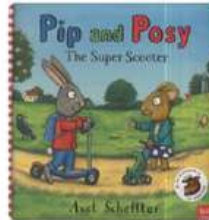
So müde und hellwach [Duits]

Susanne Strasser
 Peter Hammer Verlag, 2019
 9783779505648



A potty for Zaza [Engels]

Mylo Freeman
 Clavis, 2020
 9781605375670



The super scooter [Engels]

Axel Scheffler
 Nosy Crow, 2011
 9780857630056



Concerto di prot [Italiaans]

Guido Van Genechten
 Il Castello, 2018
 9788862584111



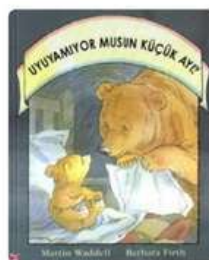
Oh! : un livre qui fait des sons [Frans]

Hervé Tullet
 Bayard jeunesse, 2017
 9782747066075



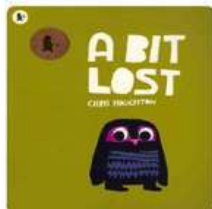
Il libro arrabiato [Italiaans]

Cédric Ramadier
 L'ippocampo, 2017
 9788867222834



Uyuyamiyor musun küçük ayı? [Turks]

Martin Waddell
 Lâle, 2001
 9071779521



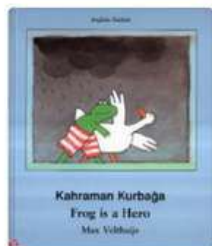
A bit lost [Engels]

Chris Haughton
 Walker Books, 2013
 9781406344257



Neue Karlichen-Geschichten: ein Vorlese-Bilder-Buch [Duits]

Rotraut Susanne Berner
 Carl Hanser Verlag, 2015
 9783446236769



Frog is a hero [Engels-Turkse versie]

Max Velthuis
 Milet, 2000
 1840592052



De leukste Boekstart-boeken

Met boeken kan je niet vroeg genoeg beginnen. Ontdek hier welke boeken geschikt zijn voor baby's en peuters van 0 tot 3 jaar! Een mix van klassiekers en recente parels. Meer weten over [Boekstart?](#)



Hallo Baby! Lekker spelen
Roger Priddy, Holly Jackman (ill.)

Veltman, 2015
9789048311514



Dikkie Dik Babyboekje
Jet Boeke

Gottmer, 2018
9789025768829



Nijntje aankleedboek
Dick Bruna

Mercis, 2019
9789056478155



In bad met boer Boris
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018
9789025768645



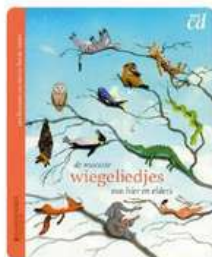
Friemeldiertjes
Guido Van Genechten

Clavis, 2017
9789044826906



Spelen met je kindje
Sabine Wisman

Ploegsma, 2016
9789021675664



De mooiste wiegeliedjes van hier en elders
Bart Voet, Esmé Bos, Martijn Van der Linden (ill.)

Davidsfonds/Infodok, 2016
9789059086951



Ik zie je wel, ik hoor je wel

Miep Diekmann, Thé Tjong-Khing (ill.)

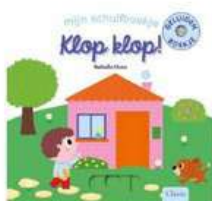
Querido, 2009
9789045106212



100 eerste woordjes
 Edward Underwood, J.H. Gever (vert.)
 Gottmer, 2019
 9789025771218



Mijn eerste koffertje
 Pieter Gaudesaboos
 Lannoo, 2019
 9789401458511



Klop, klop!
 Nathalie Choux
 Clavis, 2018
 9789044834048



Waar is Kikker?
 Max Velthuis
 Leopold, 2016
 9789025868147



Nog even achter mijn oortjes kriebelen
 Jörg Mühle
 Gottmer, 2015
 9789025760472



Het leukste kijkwoordenboek : 1000 woorden met plaatjes
 Mairi MacKinnon, Kate Hindley (ill.)
 Deltas, 2015
 9789044743319



Kapitein Winokio presenteert: handjes draaien: 36 kinderliedjes en -versjes voor peuters en kleuters
 Winok Seresia, Emily Vercruyssen (ill.)
 Kapitein Winokio, 2010
 9789490378059



Kom, we gaan een boek lezen!
 Susanne Strasser, Berd Ruttenberg (vert.)
 Hoogland & Van Klaveren, 2021
 9789089673695



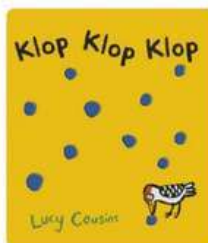
Feest voor Ilyas
 Khadija Timouzar, Mijke Coebergh
 Studio Sesam, 2017
 9789492784018



Spelen tot het donker wordt
 Hans Hagen, Monique Hagen, Marit Törnqvist (ill.)
 Querido, 2018
 9789021414287



Waar is mijn potje?
 Tony Ross
 Memphis Belle, 2012
 9789089418050



Klop, klop, klop
 Lucy Cousins
 Leopold, 2016
 9789025870492





Steek je vinger niet in ...

Peter Goes

Lannoo, 2019
9789401460668



Gonnie zegt... gak!

Olivier Dunrea

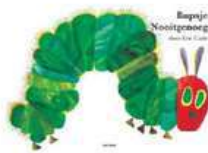
Gottmer, 2017
9789025767952



Van wie is die auto?

Jukje Akveld, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2017
9789025766818



Rupsje Nooitgenoeg

Eric Carle

Gottmer, 2011
9789025729608



Waarom lig jij in mijn bedje?

Joke Van Leeuwen

Querido, 2011
9789045112305



Een boek

Hervé Tullet

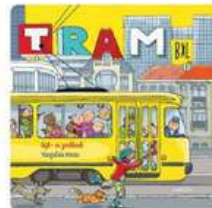
Oogappel, 2015
9789002259371



Mama kwijt

Chris Haughton

Gottmer, 2010
9789025748456



Tram BXL

Marjolein Pottie

Lannoo, 2019
9789401460934



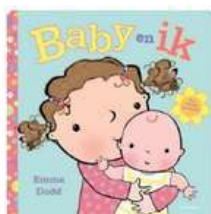
Wij gaan op berenjacht

Michael Rosen, Helen Oxenbury (ill.)

Gottmer, 2013
9789025754983

Nieuwe baby

Hartverwarmende boeken over een nieuwe baby in de familie.
 Verschillende soorten baby's en families komen aan bod.



Baby en ik
 Emma Dodd, J. H. Gevers (vert.)
 Gottmer, 2014
 9789025756543



Kareltje krijgt een zusje
 Rotraut Susanne Berner
 Querido, 2008
 9789045107424



We hebben er een geitje bij!
 Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)
 Gottmer, 2014
 9789025755966



Ik ben niet klein!
 Stephanie Schneider, Henrike Wilson (ill.)
 Lemniscaat, 2014
 9789047706212



Wolfe, het konijn
 Ame Dyckman, Zachariah OHora (ill.)
 Leopold, 2015
 9789025868369



Ik wil geen broertje!
 Lida Dijkstra, Noëlle Smit (ill.)
 Gottmer, 2008
 9789025744151



Een kleintje erbij
 Lauren Child, Veerle Moureau (vert.)
 Davidsfonds/Infodok, 2016
 9789059087262



Lance & Lot zoeken zich rot
 Linda de Haan
 Ploegsma, 2016
 9789021676593





Naar de wolven
Anna Woltz, Ingrid & Dieter
Schubert (ill.)
Querido, 2019
9789045123653



De buidelbaby
Elisabeth Brami, Tom Schamp (ill.)
De Eenhoorn, 2006
9789058383660



Er komt een baby bij
John Burningham, Helen
Oxenbury, J.H. Gevers (vert.)
Gottmer, 2010
9789025748470



Broertje ruilen
Jan Ormerod, Andrew Joyner (ill.)
Leopold, 2013
9789025864675



Baby'tje in mama's buik
Bette Westera, Jan Jutte (ill.)
Gottmer, 2016
9789025761851



De kleine: een waargebeurd verhaal
Isol, Agnes Brunt (vert.)
De Harmonie, 2016
9789076174921



Zondag
Kim Fupz Aakeson, Eva
Eriksson (ill.), Edward Van de
Vendel (vert.)
Querido, 2012
9789045113425



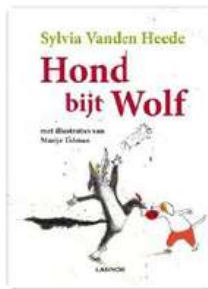
Hoe maak je een baby? : een inclusieve gids over het begin van elke familie
Rachel Greener, Clare Owen (ill.), Pipa
Billiet (vert.)
Baeckens, 2021
9789059247970



Job en de duif schrikken zich een bult
Evelien De Vlieger, Noëlle Smit
(ill.)
Lannoo, 2014
9789401415293



Takkenkind: een klein verhaal over grote wensen
Gerda Dendooven
Querido, 2012
9789045114026



Hond bijt wolf
Sylvia Vanden Heede, Marije Tolman (ill.)
Lannoo, 2012
9789401401913



Ella wil een hond
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)
Lannoo, 2021
9789401473583



Ella wil een hond
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)
Lannoo, 2021
9789401473583



Iep!
Joke Van Leeuwen
Querido, 2004
9789045110424



Prentenboeken op rijm

Lezen is leuk, je lacht je soms een deuk. Gelukkig kennen deze boeken wél de geheimen van het rijmen.



In bad met boer Boris
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018
9789025768645



Een groot drama met Kleine Lama

Anna Taube, Eefje Kuijl (ill.),
Janke Greving (vert.)

Veltman Uitgevers, 2019
9789048317370



Wakker worden, dieren!

Jonny Lambert

Veltman, 2020
9789048318377



Aan de slag!

Meg Fleming, Jarvis (ill.), Jesse
Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2019
9789047711889



Dag meneer, hebt u een hond?

Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)

Gottmer, 2015
9789025759872



Suzie Ruzie en het schaarkje

Jaap Robben, Benjamin Leroy
(ill.)

Gottmer, 2016
9789025761646



's Avonds laat

Annie M.G. Schmidt, Marije Tolman

Querido, 2015
9789045118352



Onder de wol

Herman van de Wijdeven,
Françoise Beck (ill.)

Querido, 2019
9789045123639



Onze octopus

Peter Bently, Steven Lenton (ill.), Bette Westera (vert.)

Gottmer, 2021
 9789025773670



Mijn haar!

Hannah Lee, Allen Fatimaharan (ill.)

Pelckmans, 2020
 9789463830348



Het prinsesje zonder stank

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Buijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2022
 9789000381159



Abel en Ad

Emily Gravett, Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2021
 9789047713258



De moestuin van Heer Hermelijn en Kereltje Konijn

Elle van Lieshout, Erik Van Os, Marije Tolman (ill.)

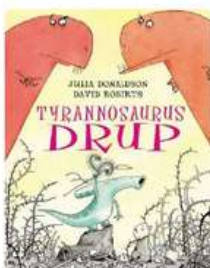
Hoogland & Van Klaveren, 2021
 9789089673602



Ukkie

Lu Fraser, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2020
 9789045125053



Tyrannosaurus Drup

Julia Donaldson, David Roberts, Bette Westera (vert.)

Gottmer, 2008
 9789025743598



Monster in mijn huis

The Umbilical Brothers, Johan Potma (ill.)

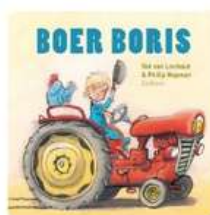
Volt, 2022
 9789021461687



Suzie gaat tekenen

Jaap Robben

Gottmer, 2018
 9789025769543



Boer Boris

Ted van Lieshout

Gottmer, 2015
 9789025761707



Wie durft? zegt Sinterklaas

Bette Westera, Barbara De Wolf (ill.)

Levendig, 2018
 9789491740565



Robot maakt vrienden

Tijn Snoodijk

De Eenhoorn, 2017
 9789462912083





Tien bolle biggetjes keken naar de maan

Lindsay Lee Johnson, Carll Cneut

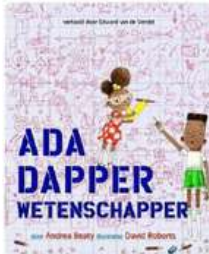
De Eenhoorn, 2011
9789058387479



Boer Boris gaat naar oma

Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2016
9789025765828



Ada Dapper, wetenschapper

Andrea Beaty, David Roberts (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)

Nieuwezijds, 2018
9789057125119



De grote gevaarlijke grompel

Claire Freedman, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2015
9789045118192



Dino aan de deur

Caryl Hart, Nick East (ill.)

Clavis, 2018
9789044831924



Mannetje Tak

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

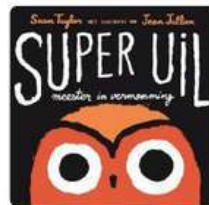
Gottmer, 2016
9789025766436



Mijn mama heeft geen slurf

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

Gottmer, 2014
9789025758851



Super Uil: meester in vermomming

Sean Taylor, Jean Jullien (ill.)

Lemniscaat, 2014
9789047700296



Waar is de draak?

Leo Timmers

Querido, 2019
9789045124049



Zo zijn ouders

Peter Bently, Sara Ogilvie (ill.), Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2015
9789047705369



De ridder zonder billen : in het heetst van de strijd raakte hij zijn billen kwijt

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2020
9789000370368



De prins zonder billen

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2021
9789000376391



Mijn huis staat in de dierentuin
 Sylvia Vanden Heede, Pieter Gaudesaboos (ill.)
 Lannoo, 2018
 9789401453172



Feodoor heeft zeven zussen
 Marjet Huiberts, Sieb Posthuma (ill.)
 Gottmer, 2008
 9789025740856



Het verhaal van Slimme Krol en hoe hij aan de dood ontsnapte
 Gerda Dendooven
 Querido, 2006
 9045103001



De verhuisdieren
 Pieter Van Den Heuvel
 Gottmer, 2020
 9789025772055



Alfie & Zed: een ABC zoekboek
 Liesbeth Elseviers, Astrid Yskout (ill.)
 Van Halewyck, 2019
 9789461319623



Een toren van koe
 Pieter Van Den Heuvel
 Gottmer, 2021
 9789025773502



Gele kajak
 Nina Laden, Melissa Castrillon (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)
 Boycott, 2022
 9789492986382



Waarom? Daarom!
 Rudyard Kipling, Marta Altés (ill.)
 Lemniscaat, 2018
 9789047710042



SuperSint
 Maranke Rinck, Martijn Van der Linden (ill.)
 Leopold, 2019
 9789025878160



Voor papa
 Daan Remmerts De Vries, Marije Tolman
 Hoogland & Van Klaveren, 2017
 9789089672490

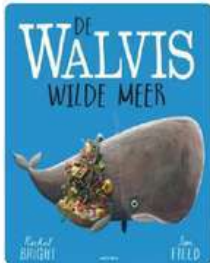




Piraten in de straat
Jonny Duddle, Bette Westera (vert.)
De Fontein, 2013
9789026134203



Het piratenmaal
Jonny Duddle
De Fontein, 2012
9789026132704



De walvis wilde meer
Rachel Bright, Jim Field (ill.), Bette Westera (vert.)
Gottmer, 2021
9789025774257



Held op sokken
Bette Westera, Th  Tjong-Khing (ill.)
Gottmer, 2013
9789025749996



Piet en Sint en het slimme kind
Gerda Dendooven
Querido, 2018
9789021414911



Mootje
Hakima Elouarti, Rosa Vitalie (ill.)
Rose stories, 2016
9789082470109



Soctopus
Jowi Schmitz, Nastia Cistakova (ill.)
Volt, 2022
9789021461823



De heldensage
Jeffrey Alan Love, Jesse Goossens (vert.)
Lemniscaat, 2019
9789047711704

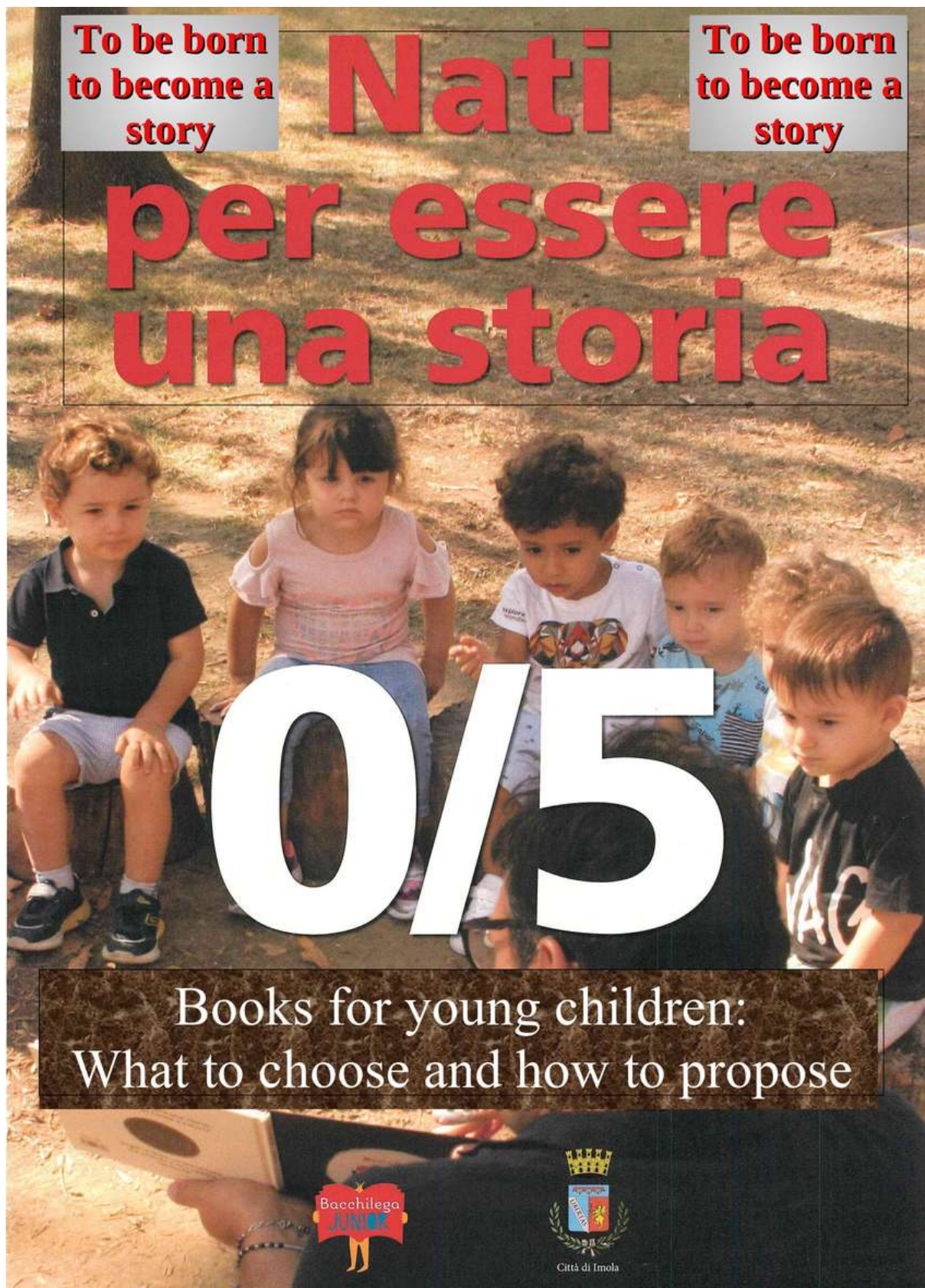


De NEEhoorn
Marc-Uwe Kling, Astrid Henn (ill.), Jaap Robben (vert.)
Volt, 2020
9789021422954



Er was eens...
Geert De Kockere, Benjamin Lacombe (ill.)
Abimo, 2011
9789059327771

IMOLA





To be born to become a story

Nati per essere una storia

To be born to become a story

0/5

Books for young children:
What to choose and how to propose



Operating instructions

Telling stories and reading children's books to girls and boys helps them grow. In this regard, we recall the profound, vast and indispensable awareness-raising work of the "Nati per Leggere program" www.natiperleggere.it, aimed at spreading storytelling and reading in families with preschool children, launched in Italy in 1999.

This is what the exhibition is about. However, there is a novelty of a scientific nature, not yet sufficiently disclosed, that we tell you about. For several decades, neuroscientists have been using non-invasive techniques, capable of providing images of the brain (functional neuroimaging), which make it possible to understand what happens to the brains of children, even of preschool age, while listening to a voice that tells or reads a story, while observing images or having other experiences. The results are very interesting.

This bibliographic exhibition is aimed at parents and grandparents of girls and boys of the age group 0/5 years, educators and educators of the Services 0/6 and all interested persons. It is structured in 10 sections, which offer three levels of reading.

Si nasce per leggere?

Dire che i bambini nascono per leggere è uno slogan che ci piace, ma sappiamo che non è così. Mentre la visione e la parola hanno una base ereditaria e si trasmettono geneticamente, il nostro cervello non è programmato per leggere. Per questa ragione ogni essere umano deve imparare a leggere da capo: all'età giusta, con un certo impegno e con il tempo che serve. Affinché ciò avvenga, sono necessari un ambiente educativo accogliente e rispettoso dell'infanzia.



Quando sono nato
Bianca Maria Marino, Illustrazione
Molise, Quando sono nato, Togrifini, 2009
Con mamma e papà in attesa e per bambini da 4 anni

Finalmente qui
Silvia Vecchi, Finalmente qui
Cinema per bambini, mamma e papà per bambini appena nati
(Pubblicato di Scabini), Barchiese
Juni, 2005
Con i genitori e per i bambini dalla nascita

Le mani di papà
Ennio Jabbu, Le mani di papà,
Babilini, 2013
Con i genitori e per i bambini da un anno

Per saperne di più
La lettura è un'invenzione

Intervista immaginaria a Maryanne Wolf, neuroscienziata statunitense studiosa della lettura e della dislessia, che insegna alla Tufts University (Massachusetts, USA) e dirige il Center for Reading and Language Research.

- Siamo nati per leggere?
- No, non siamo nati per leggere!

- Perché?
- Perché la capacità di leggere non si trasmette geneticamente, è un'invenzione umana che ha solo poche migliaia di anni. Un'invenzione straordinaria che ha portato e porta con sé una parziale riorganizzazione del cervello e ha allargato i confini del nostro modo di pensare, mutando l'evoluzione intellettuale della nostra specie.

1. The main theme of the exhibition is developed in the opening texts of each section.

2. Images of quality children's book covers are accompanied by captions.

N.B. References to the ages of boys and girls are purely indicative. A child who from the earliest months experiences listening to stories and observing images and books, acquires the ability to understand books recommended for ages above her. The same thing happens to children who, as happens with toys, like books they see used by older brothers and sisters.

Some books are for adults only, all others are suitable for adults and children. In fact, quality books for children are liked and have something to say to adults too.

3. Insights for those who want to know more.

0



How much we love stories!

We are continuously immersed in stories: we see them on big screens, on monitors or in the theatre, we listen to them from those who tell us about them, we read them in books, we imagine them we tell them. At night our mind stays awake to tell itself dreams and when we are awake we daydream.

Grandparents tell stories and even mothers and fathers tell them, teachers tell and advertising tells short stories, to convince us to buy its products.

"Tens of thousands of years ago - writes Jonathan Gottschall, professor of English literature at Washington and Jefferson College in Pennsylvania - when the human mind was young and our ancestors were still few in number, we told each other stories."

Even then, we were addicted to stories. Maybe our mind uses stories to train for life? Or to put some order into complexity?



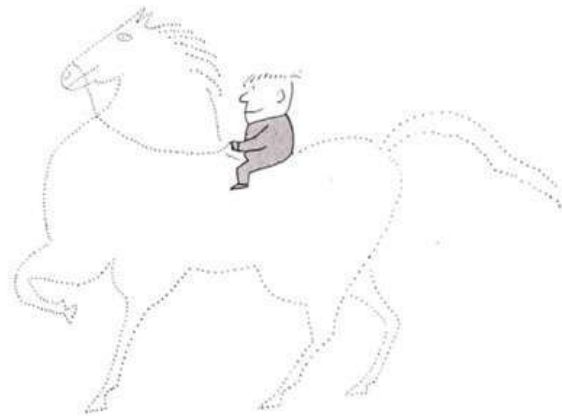
Jonathan Gottschall, *Narrative compulsion. How stories made us human*, Bollati Boringhieri editore, 2014.

The author starts from the observation that human beings spend more time immersed in a world of fiction than in reality. Then, the author - after analyzing the narration from various points of view - arrives at the conclusion that our confidence in the fantastic world and the power of imaginations offer us many advantages, allowing us, among other things, to live countless lives at the same time.



If we observe how children play, starting from the age of two, we see them continually inventing stories in which their experience and their imagination are reflected, which are thus reworked and enriched. Their game of invention is irrepressible and there is an age when it seems inexhaustible. Children seem to have been born to listen and watch stories, to invent them, tell them and also to play them.

Does it mean they are born to read them?



disegno di Saul Steinberg

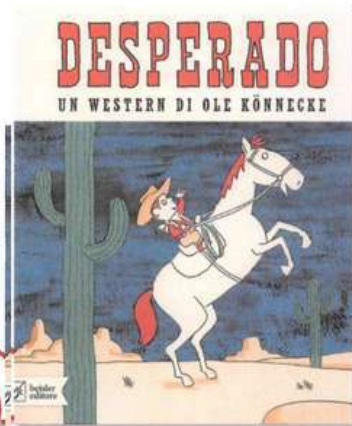


Picture from: Peter Bently, Helen Oxenbury, *Three little pirates*, Mondadori, 2016 (from 3 years)

Leo, Teo and Tommi build a galleon out of sand. They set sail like real sea wolves, but in open waters they meet a pirate ship... A book that tells a little big story with protagonists in which children can easily identify and an adventurous imagery full of twists...

Ole K nnneke, *Desperado*, Beisler Editore, 2019 (for parents and children from 3 years)

How did it go today, in kindergarten? They ask mom and dad. It is good that they know that they may be told a wonderful, adventurous, dangerous western story where their little one defeated the bandits and saved the teacher, with the help of his trusty steed.



Antoinette Portis, *It isn't a box!*, Kalandraka, 2011 (for parents and children from 2-3 years)

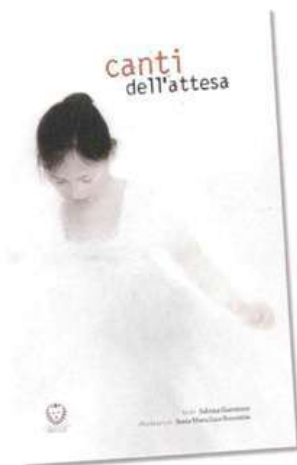
A book about imagination, which reminds adults how many things a box can become and how many games can be played with it. Children already know this.

Children is born to read?

Saying that babies are born to read is a slogan we like, but we know it isn't. While vision and speech have a hereditary basis and are passed on genetically, our brains are not programmed to read. For this reason, every human being must learn to read from scratch: at the right age, with a certain commitment and with the time it takes. For this to happen, a welcoming and child-friendly educational environment is needed.

"All boys and girls have skills and competences that deserve to be recognized and valued. The children are able to express them on them own if the adults around them know how to create conditions in which they feel recognized and valued, [...] Knowing yourself and accepting who you really are favours the development of those skills and competences much more than being solicited and stimulated. "

Parents expecting a baby today have the opportunity to prepare for the birth by reading books dedicated to them and to those about to be born.

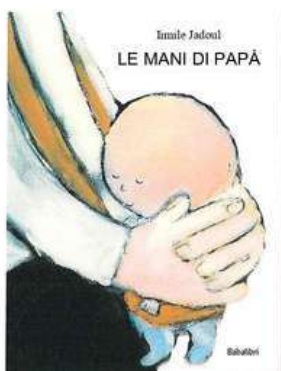


Sabrina Giarratana, Sofia Maria Luce Possentini, *Pregnancy songs, Il Leone Verde, 2020* (for parents)

For expectant mothers, a poetic story to accompany the journey of those who are about to be born. To embrace and caress the baby inside her with her voice.

Émile Jadoul, *Dad's hands, Babalibri, 2013*, (for parents and children from 1 year)

A hardcover for dad, to help him imagine when his big hands will gently accompany his baby from birth to first steps.



Beatrice Alemagna, *What is a child? Topipittori, 2008* (from 3 years)

A child has small hands, small feet and small ears, but that doesn't mean he has small ideas. A child is a small person.

He is small for just a little while, then he gets big. It grows without even noticing.



Silvia Vecchini, *Here you are! (poems for childrens, moms and dads), Bacchilega Junior, 2016* (for parents and children since their birth)

A little book for mothers, to imagine what it will be like to have a baby in your arms and prepare to welcome them from the earliest days with nourishing words such as milk, kisses and caresses.

O



To know more

Reading is a human invention

Imaginary interview with Maryanne Wolf, an American neuroscientist who studies reading and dyslexia, who teaches at Tufts University (Massachusetts, USA) and directs the Center for Reading and Language Research.

Are we born to be able to read?

No, not at all!

Why?

Because the ability to read is not transmitted genetically, it is a human invention that is only a few years old. An extraordinary invention that has brought and carries with it a partial reorganization of the brain and has broadened the boundaries of our way of thinking, changing the intellectual revolution of our species

How was it possible?

Visual cells have the ability to create new circuits between existing structures and this allows children to come into the world with their eyes almost ready to function. Reading was made possible precisely by recycling the properties of visual circuits: it was invented and can only be learned thanks to the plasticity of our brain, capable of creating new neuronal connections and nerve pathways, if appropriately stimulated.

How are new neural connections created?

To form efficient circuits or new nerve pathways, neurons need instructions from genes: this is what normally happens for activities such as vision and speech, but there are no specific genes for reading.

I see ... then, how can we do that?

When someone learns to read, they do it because their brain creates from scratch the indispensable brain connections I mentioned earlier and so their brain changes forever, both physiologically and intellectually.



Isabel Minh s Martins, Maddalena Matoso, *When I was born*, Topipittori, 2009

(for expecting parents and children from 4 years)

«When I was born I had not yet seen the sun or a flower or a face "so says the protagonist, starting an exciting list of what he discovered coming into the world, step by step, until the day he discovers that things can be called with their name. Almost a poetic catalog of the discoveries and surprises that parents will experience with their children. A reading that will help expectant mothers and fathers to imagine how exciting it will be to accompany their and their little one in their growth from birth.

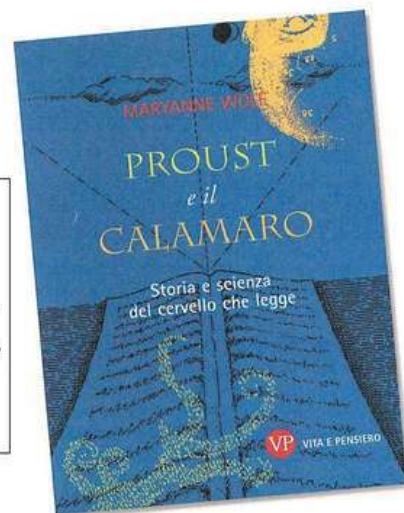
 l onore Thuillier, Clotilde Goubely, *An unsuspected guest*, la Margherita edizioni, 2017 (parents and children at the right moment)

A tiger cub arrived at the farm this morning. Everyone is afraid. Even the tiger cub is frightened by the reaction of the other animals, so he asks his mother for help, who comes running. Surprise! Not a tiger arrives, but a mouse: the mother of life who consoles her cub. An adoption story that helps parents talk to their families without secrets.



Maryanne Wolf's answers are loosely taken from the First Chapter of her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Vita e Pensiero, Milano, 2009

The book begins by paying homage to the beauty, variety and inventiveness of the earliest forms of writing; it continues with the spectacular, new scenarios of the development of the reading brain and ends with the difficult questions relating to the merits and dangers of what we face. The author hopes that "cognitive patience and the slow learning process of reading from birth to maturity, up to fluid and silent understanding (and related inference, analysis and critical evaluation skills), coexist with the immersion of children. and kids in the digital world and with the speed of its processes.



It's time to discover

The first weeks, the first months and the first years of life are an extraordinary time of discovery and growth on the emotional, affective, motor, cognitive level .

The little ones soon learn to recognize familiar looks, sounds and voices, to recognize shapes and objects, to attribute meaning and meaning to environments and situations, they learn to sit, crawl, stand up, balance and finally to walk. They learn many other things and they do it slowly, together with the adults who take care of them with respect and love and with the little ones of all ages that they meet every day.

What about reading?



Michel Van Zeveren, **Who are you?**
 Lapis edizioni, 2020.
 (from 6 months – cardboard pages)

A baby and a kitten meet for the first time. They want to play and be pampered. How many discoveries!



Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, **Little one**, Il Leone Verde edizioni, 2017.
 (from 6 months – cardboard pages)

A boy and a girl, as soon as they come into the world, begin the journey of life in small steps. They try their hand at the first companies, they encounter obstacles, but they don't give up. They know that the hands of mum, dad and grandparents are ready to support them.



Kamako Sakai - Hatsume Nakawaki, **Wait for me!** Babalibri, 2002.
 (from 1 year – cardboard pages)

A baby in the park begins his exploration. "Wait for me butterfly! "And she flies away." Wait for me lizard!" and she darted among the rocks. The discoveries continue until the father arrives who gently lifts him up, puts him on his shoulder and they set off.

HELEN OXENBURY Batti le manine



Helen Oxenbury, **Clap your little hands**, Mondadori, 2020
 (traduzione di Chiara Carminati)
 (form 1 year)

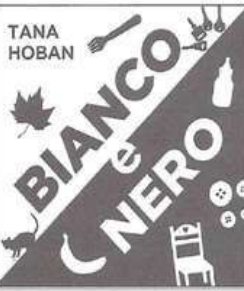
The first of four booklets that transform daily gestures into poetry, to train the mind and eyes of the little ones





Agnese Baruzzi, *Animals*, White Star, 2019. (from 2 months – cardboard pages)

The little ones already in the first months of life distinguish white, black and red. The well-defined figures help to distinguish the shapes that emerge from the background, also developing the sensitivity to color.



Tana Hoban, *Black and white*, Editoriale Scienza, 2021 (from 3 months – cardboard pages)
A book that opens like an accordion and stands up on its own, so that the child can look at it from lying down. Fourteen images that belong to his everyday world, represented with strong contrast and sharp outlines to aid visual development.



Autori vari, *Let's make face expressions*, Gribaudo, 2010. (from 10 years – cardboard pages)

Designed for the very young, so that they appreciate books from the first months of life. Each face shows an expression that suggests an emotion: joy, anger, sadness, amazement ... Moms and dads can read short nursery rhymes of which the little ones will appreciate the rhythm and musicality.

To know more

Newborns competences

Imaginary interview with neurobiologist Alberto Oliverio, emeritus professor of Psychobiology at the Sapienza University of Rome, who collaborates with numerous international research institutes and, from 1976 to 2002, directed the Institute of Psychobiology and Psychopharmacology of the National Research Council.

There are those who think that newborn babies are competent. What do you say?

I agree. Children are more competent than we imagine.

Since just after birth?

Of course, there is no doubt. From an early age they demonstrate that they have a series of complex skills through which they learn to orient themselves in the environment in which they live.

Could you give us an example?

Just a few days of life, newborns can visually follow a sound, such as that of a little bell moving in space.

What does it mean?

It means that their brain is capable of integrating the sensory perceptions of sight and hearing, linking them to movements. At around 4 - 6 months, infants are also able to represent relationships between objects in three-dimensional space and realize if there is a hidden object.

In other words?

During the first months of life, babies acquire the ability to understand that something does not cease to exist just because it disappears from sight. A fundamental aspect of the development of the infant mind, defined by psychologists with the term object permanence.

Alberto Oliverio's answers are freely taken from the article Children are more competent than we imagine, published on 12/11/2020 (and updated on 09/07/2021) on the magazine's website Uppa: <https://www.uppa.it/medicina/fisiologia/bambini-sviluppo-capacita-per-cettive/>

Reading before reading

We use the word “read” to refer usually to the deciphering and understanding of a written text, but this word can also be used in reference to a landscape, a painting or a photo, a human face. To say that a face or an image can be read means to think of reading as an activity of interpretation and attribution of meaning, not referring to words. We can therefore say that you can read before reading and that children do it, in their own way, from birth.

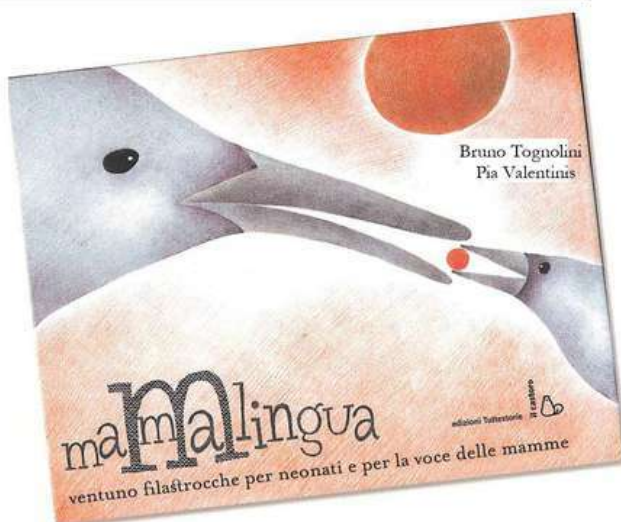
As for the words, we know that children, even before they are born, perceive those of their mother that resonate in them. And when they are born, from the earliest days they listen to her and her father's voice talking, singing, sometimes screaming or whispering. If so, then we can say that children are born to look and touch and, of course, also to listen.

To know more

What the pediatricians say

Pediatricians suggest talking to children, describing what is happening around them, repeating nursery rhymes, singing songs and lullabies. And if they don't understand the meaning of the words?

Bruno Tognolini, referring to his book *Mother tongue, twenty one nursery rhymes for newborns and for the moms' voice*, (Tuttestorie, Il Castoro, 2008) he states that the rhythm and sound of nursery rhymes are for children, meanings for mothers. Here are some examples.



water

Anima, alito,
 esci di bocca /
 Grida pescetto,
 che l'aria ti sciacqua /
 Mano di mamma,
 balena ti tocca /
 Vieni nel sole,
 esci dall'acqua

mouth

Bocca che beve,
 becco che batte /
 Bava di luna, bevi
 il mio latte /
 Burro di stelle,
 quanto mi piaci /
 Bocca di bimbo di
 babbo di baci

Poop

È un fiume
 nutriente /
 Questo tempo
 incantato /
 Dove il latte è
 il presente / E
 la cacca il
 passato

tongue

Mamma lingua batte
 e bacia parolina /
 Fa li-là e fa li-là
 tutta mattina /
 Ora sembra solo
 un tonto girotondo /
 Ma parolina dopo
 fa girare il mondo

O



Dance, dance leg!

Tango salsa twist e samba
balla in aria la mia gamba
Mambo rumba e cha cha
cha piega stende sta a metà
Tip tap polca valzer lento
sono sempre in movimento

An un buttoned button

C'è una rosa in mezzo al prato
Un bottone sbottonato
Una tana di leprotto
Il picciolo di un'arancia
L'ombelico sulla pancia

Chiara Carminati, Massimiliano Tappari. *Close to the skin, Lapis, 2018*
(from birth – cardboard pages)

Small rhymes to play with children, to move and massage the parts of the body. The skin is the border, but also the point of contact between us and the world. On the skin you can feel, touch, play. And with cuddles and caresses the world is named with the music of words.

Lullaby

Ninna nanna dei fringuelli
vola il sonno sui capelli
Ninna nanna del bisonte
corre il sonno sulla fronte
Ninna nanna dei ranocchi
salta il sonno in mezzo agli occhi
Ninna nanna della triglia
nuota il sonno tra le ciglia

Fingers' ant

La formica delle dita
sul tuo braccio va in salita
sale sale fa fatica
è una piccola formica
Sulla spalla si riposa
poi comincia la discesa
corre corre sulla schiena
e tu ridi a pancia piena!



To know more

Emotions and learning come together

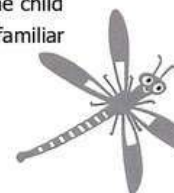
Marianne Wolf says that the child's brain begins to prepare to read much earlier than is usually believed, using all the experiences of early childhood: sensations, concepts and words. You affirm, in this regard, that a child begins his learning path of reading the first time he is picked up and listens to a story with a book in front of him.

At first, the child associates the act of reading with the feeling of being loved: this is an important step, because emotions and learning travel together.

He then learns to recognize the images in the books.

This happens because he has a visual system that works perfectly from six months. The attention system, on the other hand, matures more slowly, while the system of concepts is enriched day by day.

As the months pass, the attention span of the child grows and, with this, also his knowledge of familiar images and his curiosity for new ones.



See: Marianne Wolf, Proust and the Squid. History and science of a reading brainpag. 91 e 92

Books to read, to touch, to listen

At first, in the face-to-face relationship, words will be perceived above all as reassuring sounds, intonations and rhythms, but very soon (around 4 months and maybe even earlier) these words can also be said in the presence of soft and funny objects, colorful and of different materials, interesting to touch and look at, which will become familiar and will be much loved by the little ones over time: we are talking about books.

For such young children, books are first and foremost objects to be explored. Therefore the first books are made in such a way as to stimulate the senses. Then, thanks to the dialogue that adults and children exchange around the book, little by little a meaning is built and the words acquire meaning.

Italian publishing today offers a wide selection of cloth, plastic, hardcover books with rounded tips, with or without holes and more. They usually reproduce everyday objects, children, baby animals, family life situations, with clear images and bright colors. They are small books designed to be handled by the small hands of children, who will surely also try to taste them. Sometimes they are accompanied by simple texts: adults can read them or improvise the words that best suit the situation.



Mojca Dolinar, *Everybody travelling*, Gallucci, 2019
 (from 9 months – cardboard pages with moving parts)

"Brum! Pè pè! Biiip! Vrum!" The onomatopoeias of the rhombus of cars, trains and other vehicles accompany the images colored in red, black and white.



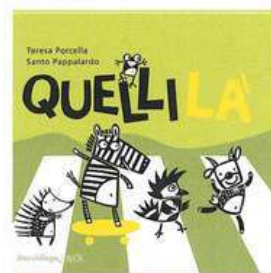
Autori vari, *Who are you?*, Gallucci, 2020
 (from 6 months – cloth book)

In the hands of children this book will be the subject of continuous discoveries of visual, tactile and auditory sensations. Leafing through the pages of fabric produces very interesting rustles, without the risk of the book tearing.



Autori vari, *I play*, La Coccinella, 2019
 (from 6 months – cardboard pages with rubber cornes)

As children begin to use both hands to grab objects, this book will become a source of experience. You can browse, bite into the rubber corner, look at the images and listen to the rhythms of the words read by an adult.



Teresa Porcella, Santo Pappalardo, *Those ones*, Bacchilega Junior, 2019
 (from 10 months – cardboard pages with QR-code to listen to stories)

"Those ones" are that many, actually! And they are black and white, all of them! "Those ones" is also a song.





Raffaella Castagna, Gabriele Clima, *Dad, Peek-a-boo, La Coccinella*, 2018
(from 9 months – cardboard pages with flowers)

Pages with holes to play with the little ones. Leafing through the book, the father's face changes: first the sun, then the gorilla, then the dormouse ... a continuous disappearance and appearing reassuring: it is always about dad.

Ma Mazzoli, Marianna Balducci, *The Little Foot's Journey*, Bacchilega Junior, 2018
(from 6 months – cardboard pages)

Little Foot has just started walking and with great curiosity embarks on a journey. He goes to the garden and to the beach. He sees the sea, then a crab: better go home, where his dad Big Foot is.



Linne Bie, *Rosalie goes walking*, Erikson, 2018
(from one year – cardboard pages)

Rosalie goes to the park with her mom. On the lawn, there are many fun games. Here is Rosalie on the slide with Pecorella following her everywhere. Even everyday life has its pleasant surprises.



To know more

Things' names: books, computer, smartphones and TVs

Let's resume the imaginary dialogue with Maryanne Wolf

When does language development start??

It begins with the increase in perceptive and attention skills, when children begin to sense that things have names. A fundamental intuition, which normally consolidates around 18 months.

Why this intuition is fundamental?

Because this intuition is based on the brain's ability to connect and integrate some of its systems: sight, cognitive processes and languages.

The brain then realizes something new.

Yes, he realizes something new and thus begins a new phase: the more you talk to the child, the more he understands the spoken language, the more you read him, the more he understands written language, more complex than spoken one, and his lexicon is enriched..

Maryanne Wolf's answers are loosely drawn from her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Op. cit. pag. 93 e 94

John Hutton compares the time spent listening to reading and the time spent in front of a screen.

In a study, John Hutton, professor at the Center for Reading and Literacy at the Children's Hospital of Cincinnati (Ohio, USA) compared listening time to reading and time spent in front of a video, with children aged 3 to 5. He thus highlighted that brain connectivity in children increases with the time they spend listening to reading books and decreases with the time spent in front of screen-based media.

These results are published in the Magazine *Acta pediatrica* aprile 2018, n. 107)

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation_for_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC



One book for two; one book together mates

Let's imagine a parent leafing through one of the first books with his one-year-old baby on his lap: both of them turn their gaze to the same pages. Mum or dad reads, tells, plays nursery rhymes, while his little one says the first words; his hand points to the book, he tries to touch a page, until he manages to leaf through it, aided by his adult hand. The books stimulate a dialogue made up of words, smiles and tenderness, curiosity and mutual understanding.

One step after another, the little ones get ready to browse, listen and tell the first stories with girls, boys and other puppies as protagonists.

Even at the nursery and kindergarten, you leaf through books and tell stories. The narrations are shared: they are listened to together and little by little they become everyone's, they belong to the children who bring them into their games, they elaborate variations and dramatizations. They do it spontaneously, adults do not need to teach them: they need curious people, willing to be fascinated by their resourcefulness, able to support their ideas by offering opportunities, time and objects so that the stories can continue.



Beatrice Alemagna, *Have a nice trip, my little baby!* Topipittori, 2017 (from 2 years – thick pages)

A child says that every evening he goes on a long journey: you don't need to forget anything, the rattle, the diaper, the bottle, the games ... finally everything is ready. Mom turns the engine on and drives away.



Jeanne Ashbé, *Where is Meo?* Babalibri, 2018 (from 18 months – thick pages with mobile parts)

Michi is looking for Meo and is crawling around the house in search of his puppet. He is not under the bed and not even in the kennel. Where will he be? The illustrations show the child's point of view, the text proposes sounds and rhymes, assonances and alliterations.

Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, *I play (with) the world*, Il Leone Verde edizioni, 2017 (from 2 years – thick pages)

"I put my mouth in it, I put my face in it, I put my eyes, my skin and my arms in it." "I'll put my hands on it, I'll put my effort into it, follow me mom I'll take you." A journey begins that can be told with the boys and girls who leaf through the book with us.



Tonka Uzu, *Olga e Olaf*, Bacchilega Junior, 2020 (from 2 years – cardboard pages)

Olga and Olaf play on the beach and have fun together. Olga decides to take a bath and the little dog is left alone, because she doesn't like water. When Olga goes out, Olaf is gone. Where will he be? The lifeguard makes his fast boat available and begins the search.





Beatrice Alemagna, *Little Big Bubo*, Topi-pittori, 2014 (from 2 years)

Bubo is no longer small; he already knows how to ride a bicycle and walk backwards without falling, he is not afraid to climb high, at the restaurant he only asks for a cushion to sit on and he knows how to choose for himself what to eat ... But little Bubo is really as big as it says it is?



Jeanne Ashbé, *See you later, Babalibri*, 2019 (from 2 years – cardboard pages)

Milo and Anna go to kindergarten in the morning and spend the day away from their parents. In the evening it is very nice to get together and, reading this book, to rethink the day and reinforce the idea that after each separation there is the happiness of getting back together again.

Barbro Lindgren, Eva Eriksson, *Max's Bath*, Bohem press Italia, 2018 (from 18 months)

It's bath time. Max gets ready by putting his toys and a cookie in the tub. It's the dog? Bau Bau! The dog is afraid of water but in the end, they will all have fun together in the tub.



Oli, Marc Taeger, *Arturo*, Kalandraka, 2011 (from 2 years)

The chick Arturo is born and sets out for the world, but at some point something scares him. Is that shadow really that spooky? Yes, but after a while Arturo begins to find her interesting.



TO LEAN MORE

As they leaf through books, listen and converse, children improve their language skills.

In the family and at school, listening to stories, dialogue, games and the autonomous use of books evolve slowly, are enriched and continue with more complex books, up to picture books and, after three years, even with books that tell stories only with images (silent book).

The interview with neuroscientist Maryanne Wolf continues

What happens in these early years when children listen to words spoken, narrated, read and in dialogue with people and stories?

Any experience concerning the spoken language makes an essential contribution to the development of children's understanding of words and their multiple uses in speech and writing.

Can you explain what happens, more specifically?

In this period, without adults setting it as a goal, but only by proposing the experiences that are usually made in families attentive to the well-being of children and in preschools with competent educators and educators, the development of children proceeds in different areas.

Their ability to hear, distinguish and manipulate words, whose meaning they increasingly understand, grows.

They become more and more able to use the "rules" of the language.

They are able to understand the differences between masculine and feminine, singular and plural, past and present ... This improves the understanding of the sentences heard.

They recognize the ways in which the language is used in various social contexts and in books.

What promotes these language skills?

First and foremost are the changes in the developing brain. At the same time, knowledge of reality and therefore of concepts increases.

Finally, the emotional development, which manifests itself in the intuition of the moods of the characters and opens the way to understanding others: to empathy.

Three aspects of development that can be hindered or favored by the environment in which a child grows up!

Maryanne Wolf answer are freely got from her essay, *Proust and the Squid. History and science about the reading brain*, Op. cit. pag. 94 e 95

Books' characters make me excited

Each book in its own way tells a story and is a great opportunity to experience emotions and to think. If a parent, reader or narrator, is not in a hurry to get to the end of the story but takes time, creates expectation and curiosity, talks and listens, children actively participate, entering and exiting the story, creating a bridge between narration and life. .

At the nursery and kindergarten, the sharing of emotions together with the companions favors an exchange of ideas. The children comment and ask questions: they listen to each other, the question of one meets the answer of the other, each enriches their point of view and questions arise that do not necessarily find an answer immediately and thus nourish a climate of curiosity and research.

The stories heard at home and at school, that are two protected environments, are like gyms that allow you to train yourself to experience strong emotions, without suffering them passively, and help children to give voice to their feelings and to discover those of their classmates.



Émile Jadoul, *Through the window*, Pulce Edizioni, 2018 (from 2 years)

Big Deer looks calmly out of his window. Suddenly, one after the other, Bunny, Pig and Bear rush into his house anxiously. They seem to be running away from the wolf. That's it? The final twist will reveal the mystery.



Lemony Snicket, Jon Klassen, *Darkness*, Salani Editore, 2016 (from 3-4 years) Lucio is afraid of the dark, but the dark is not afraid of him. Lucio lives in his apartment and the darkness is in the cellar. At night, however, darkness rises and hides behind doors and in other corners of the house. Lucio is worried, but one night he decides to solve this problem and overcome his fear.

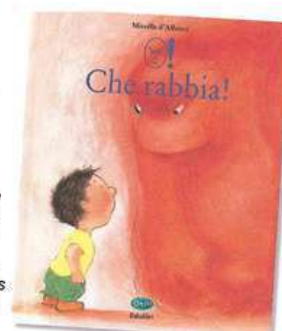


Guilherme Karsten, *Run away!* Terre di mezzo Editore, 2020 (from 3 years)

In the forest everyone runs away and looks for a place to hide so as not to be found. They make no noise, they leave no traces. Only one does not run away. Will he be the bravest?

Mireille d'Allancé, *That anger!* Babalibri, 2016 (from 4 years)

Roberto had a very bad day. He enters the house with dirty shoes, refuses the spinach that dad cooked for dinner. He is very rude. "Go up to your room!" says the dad "and come down only when you have calmed down!" Calm down? When he is in the room Roberto's anger suddenly explodes like a raging beast...



To learn more

The others' feelings and points of view

According to neuroscientist Maryanne Wolf, three and a half year old boys and girls have already understood that stories, depending on the case, can give joy, fear, sadness. By means of books, children become so familiar with a repertoire of emotions, which are experienced, named, imagined. Here emotional development and reading influence each other.

By listening to read aloud, young children may recognize feelings they have already experienced and experience new emotions, which prepare them to understand more complex feelings and to see things from the point of view of others as well.

Without the insight that others also think and have feelings like him, a child cannot take into account what others are feeling.

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of a reading brain*, op. cit. pag. 95 - 96

Reading aloud trains social skills

Federico Batini and Marco Bertolucci, researchers at the University of Perugia, cite international studies and research carried out by pediatricians and neuroscientists with children aged 4-8 years. They claim that there is documented evidence of emotional activation at the neuronal level when reading and listening to stories, so much so that they can talk about reading aloud to children as a real training of social skills. Understanding the intentions of the characters and their emotions and sympathizing with them are experiences that promote the development of empathy and affectivity.

Empathizing with a character doesn't just mean understanding her emotions, but also experiencing them with him.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.



Anne Wilsdorf, *Jujube flower*, Babalibri, 2017 (from 3 years)

Jujube flower finds a child in the jungle and saves him from the jaws of a terrible snake. When she takes him home, Mom says, "You were very brave and I am proud of you. But I can't welcome this baby." How will it end? What will become of this helpless puppy?

Anais Lambert, *Giant's steps*, Pulce Edizioni, 2019 (from 2 years)

The protagonist tells of his adventure in the garden, where he discovers fierce fights, stinging monsters, a marching caravan, helicopters flying over rivers and forests, until ... at a certain point he feels observed, someone chases him. Could it be a hungry beast? Two heavy footsteps are heard approaching. Could it be the bear? Reality is sometimes simpler and happier than the imagination suggests.



Jon Agee, *The wall in the middle of the book*, Il Castoro, 2019 (from 3 years)

Right in the center fold of an open book is a high wall. On the one hand the protagonist stays safe, on the other there is the danger: a terrible ogre. But the story develops in a different way from how the protagonist expects. A story with a happy ending, where images contradict words.



A book to tell about yourself

You understand a story, to be listen to, browsed or read, putting your experience into play. The more varied and richer the experience, the more chances are that a child will relate his life with the characters, identifying with them, broadening his gaze and, at the same time, focusing on narrative clues that allow him to understand the story.

The book thus becomes a powerful opportunity for dialogue and listening to children, who show interesting aspects of themselves, which do not always emerge in everyday life situations in the family or at school. A book, in fact, can help children ask questions and say things about themselves that otherwise they would not be able to express. With a book in hand, you can talk about everything.



Angelo Mozzillo, Marianna Baldacci, *I am leaf*, Bacchilega Junior, 2020 (for adults and children from 5 years)

One day I'm joy, one day I'm bored. One day the adventure, one day I'm a little afraid ... This is life. Better to know: a book that helps to talk about it, to find the words together.



Cori Doerrfeld, *Listen, Il Castoro*, 2020 (from 2-3 years)

A bad day for Timmy, until he meets a friend who can listen to him. And everything is reminiscent with enthusiasm.

Letizia Iannaccone, Sonia Maria Luce Possentini, *My dog is like me*, Terre di Mezzo Editore, 2020 (from 3-4 years)

How do you live without a dog who thinks he's like you? You understand each other very well even if you don't speak the same language. Those who do not have it cannot understand: with this book, you can explain it



Jorg Muhle, *Two to me, one to you*, Terre di Mezzo Editore, 2019 (2-3 years)
 Fighting happens to everybody. What's the matter? It happens to bear and weasel as well, that, thanks to fox's strong intervention, can make up their problem



Emma Adbåge, *The hole*, Camelo-zampa, 2020

(da 4-5 anni)
 In the school yard there is a hole where you can play anything. All the girls and the children love it, but the adults hate the hole. And so, a bad day ...



Fran Manushkin, Lauren Tobia, *Happy in our skin*, Pulce Edizioni, 2020 (from 3 years)

A wonderful day that each of the characters lives happy and content in his own skin. The text travels parallel to the images, while we discover, page after page, where the protagonists are and what they do.





Valeri Gorbachev, *Thomas and one hundred naughty wolves*, edizioni Arka, 2020 (from 3 years)
It's one of those stormy nights when naughty wolves go hunting for babies. Thomas shouts that there are at least a hundred, or perhaps fifty, and they want to eat him. Don't worry, mom will take care of myself! Now everyone can sleep peacefully.



Komako Sakai, Yukiko Kato, *in the grass*, Babalibri, 2011 (from 3 years)
Yuchan is at the river with mum, dad and older brother. One step after another she walks among the stones, in the meadow, as far as the grass is as tall as she is. "Where am I?" she asks herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.



Stephanie Blake, *No, no sleepy-bye! Babalibri*, 2010 (from 2 years)

Simone has a lot of courage to go out at night to retrieve the cover herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.

Komako Sakai, *Snow day*, Babalibri, 2007 (from 3-4 years)

On a cold winter day, all you can hear is the silence of the falling snow. As soon as it stops snowing, you can finally go out to play with snowballs and make puppets. Waiting for dad to come back.



Chris Haughton, *Don't worry little crab*, Lapis, 2019 (From 2 years)

Little Crab and Big Crab come close to the sea water. Little Crab clings to the rocks because very big waves are coming. Look, a giant wave! Hold on tight!



To know more

How we put our experience into play to understand stories and what relationship exists between fiction and reality .

From a research by Colorado Boulder University (USA)

Nicole K. Speer, a researcher at the University of Colorado Boulder, together with some colleagues has carried out research that demonstrates how readers understand a story heard or read, simulating it in their mind and integrating with the information that the text offers the their broadest knowledge of the world. In support of the research conclusions, functional neuroimaging evidence is presented that shows how neural systems in different regions of the brain track changes that occur during the development of history. It is interesting to note that some of these regions, including the motor ones, are the same ones that are activated when people imagine or observe similar activities in the real world or experience them first-hand.

Speer, NK, Reynolds, JR, Swallow, KM e Zacks, JM, *Reading stories activates the neural representations of perceptual and motor experiences*, published on the magazine *Psychological science*, 20 August 2009.

Learning to understand stories beyond pictures.

Some studies cited in the in-depth analyzes (Read more) tell how in children subjected to early reading practice, frequently and with quality choices, more robust neural circuits are stimulated and developed to support the understanding of texts and narrative skills. In particular, Batini and Bertolucci point out that the activation of the brain areas that support mental images (those that help the child to "see the story beyond the pictures") will be fundamental when children begin to read books without images and will have to understand. relying only on the text.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.

To know more

As adults read stories and converse with the children they listen to, they learn to understand and use the language.

The virtual interview with the neuroscientist Maryanne Wolf goes on

In your book "Proust and the Squid" you argue that before the age of 5/6, by reading books aloud to children and leafing through them with them, without explicitly teaching them to read, they learn many important things for the future learning of reading..

I will give you some example.

- In the period in which children begin to recognize the feelings that bind them to others and also draw the boundaries that separate them from the others, an intuition of a cognitive nature arrives: in books there are more or less long words, which, like illustrations, at each reading are always the same. That is, they discover that books have their language. They also realize that (in Italian) the words are read from left to right and from top to bottom. In the meantime, they keep learning the meanings of words: the lexicon of books is one of the sources of approximately 10,000 words that five-year-olds know. And the more words they learn, the more children are able to understand spoken and written language, read aloud.
- The children then become familiar with metaphors and similes and, by increasing their lexicon mastery, they progressively refine the conceptual ability linked to the use of analogies.
- The ability to imagine probable scenarios opens the way to the development of inferential capacities: they make deductions and guesses based on the information that the text provides.
- Furthermore, some children realize that there are written words that represent words of the spoken language and that the written letters correspond to the sounds that form the words.
- Hidden in nursery rhymes and poems, it is the latest example, there are alliterations, assonances, rhymes and repetitions that help develop phonetic awareness and rhythm.

(from 3-4 years) A book to the Everyone stands

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of the reading brain*, Op. cit. pag. 97 - 110

Benji Davies, *The Storm-Whale in winter* EDT - Girangolo, 2017 (from 4-5 years)

Nico is a brave child. When his fishing dad doesn't come home, he goes looking for him. A story of adventure on the frozen sea, a thrilling rescue and a friendship that resists the passage of time.



Nadine Robert, Valerio Vidali, *Listen to me, Elephant, Terre di Mezzo Editore*, 2020 (from 5 years)

The elephant is very sad and everyone would like to distract him, but no one can, until a lost mouse stops to rest next to him. A simple and true encounter, capable of demonstrating the power of listening, reciprocity and friendship.

Trish Cooke, Helen Oxenbury, *So much!*, Pulce Edizioni, 2019

rhythm of rap. there doing nothing, but her aunt arrives and kisses, cuddles and scrambles her nephew. Thus the party begins. Then all the others arrive who, one after the other, kiss, cuddle and scramble the little protagonist. The party goes on, until...



Nicola Smee, *Fanny Face, Ape Junior*, 2016 (from 3 years)

What do you look like when you are happy, then surprised, angry, worried, scared, and then happy again? The protagonist experiences all these emotions and shows us his expressions. A simple and attractive cover hides a story that requires a little experience to understand.



A book for everyone

Children always surprise us: from an early age they have very specific preferences and choose stories they want to hear and listen again. It is important for the children to find many quality books at home and at school, in the library and in the bookstore ... where they can meet the stories that fascinate them. We can't always understand the reasons. Books always open a window on the inner world of the child, on his thoughts, sometimes on his fears. It is not always necessary to interpret, we can accept that we do not know everything, that we do not have all the answers. As adults, we should accept the children's message without judging, without criticizing their preferences, even when they are far from our expectations.



Lena Anderson, TempeStina,
Lupo Guido, 2018 (since 5 years)
TempeStina spends her summer holidays on the island where her grandfather lives. Every day she sets out on her explorations, in search of the objects that the sea brings to shore. Curious as she is, on a stormy night she ventures towards the rocks to see the storm coming. There her grandfather finds her, cold and crying. What do you do now?



JonArno Lawson, Sydney Smith,
City flowers, Pulce Edizioni, 2020
(since 4-5 years, silent book)
While walking around town with her father, a little girl collects colorful wild flowers that are born in a hostile environment. Each flower becomes a gift ... A silent book on the importance of small gestures and small things that appear insignificant to most.



André Dahan, The cat and the fish, Equilibri Editrice, 2017
(since 3-4 years)
A story of respect and understanding, of trust and friendship. Certainly not easy to cultivate, because the surface of the sea is the only place where the fish and the cat can meet.



Mo Willems, Shall we go out and play?, Il Castoro, 2013
(since 3-4 years)
Reginald and Tina are happy: it's time to play outdoors, but suddenly it starts raining. But anger! What if I tried to play in the rain? The two friends try and when they start having fun the sun comes out. And now? Reginald takes care of finding a solution.

Lúcia Hiratsuka, The snail race, Pulce Edizioni, 2019
(since 3 years)
For Lia and Nico it is enough to go to the garden to find themselves in a forest facing a mountain. They leave for a futuristic journey guided by the wake of two snails and their imagination.



Fabian Negrin, Let's go to the park?, Il Castoro, 2008 (da 4-5 anni)
Nothing can disturb daddy's rest. Nobody can wake him up, not even the noisy attempts his son has made. Yet there is something unexpected that can wake him up. A book full of colors, sounds, noises and irony.



Jerry Spinelli, Jimmy Liao, I can be everything, Camelozampa, 2020 (translation made by Bruno Tognolini) (since 4 years)

"What would you like to do when you grow up?" adults always ask that to the children. This book wants to help them, offering a fantastic and ironic vision of the unlimited possibilities offered by life.



John Hare, trip under the ocean, Babalibri, 2020 (since 5 years, silent book)
The main character of this silent book goes on a trip under the ocean with the class. He comes out of the submarine together with his friends and his teacher to explore the ocean. Attracted by the wreck of an old ship, he approaches with the hope of finding a treasure, but he discovers a submerged city. Everything is at the same time interesting, and dangerous. What will he do?



Marc Barnett, Jon Klassen, Sam e Dave dig a hole, Terre di Mezzo Editore, 2015

(since 5-6 years)
One day Sam and Dave decide to dig a hole in search of something spectacular. They dig, they dig, but they find nothing. Hope is not badly placed, the place is interesting and their dog knows it! But, at a certain point, a chasm opens and they fall. Fall, fall, fall... until they are on another page and return to the beginning of the story.

To do

Girls and boys have the right to meet quality books and stories.

What is a quality story like?

"The story - write Federico Batini and Marco Bertolucci (*), researchers from the University of Perugia - must be clearly accessible for the child's age level and adequately stimulating contents. If the child is able to follow the story, he will be motivated to interpret the contents and the emotional states of the characters, putting them in relation with his own emotional states of the moment or with those experienced in particular situations, thus triggering a sort of recognition / reconfiguration of the same. . "

When we manage to understand a story that involves us, in fact, we put our experience into play and we feel interested, entering into a relationship with ourselves. It's the same for the children! If the story is too difficult, the motivation to listen slowly fades away. But it is also tiring to listen to a story that appears foreign, says nothing and is not passionate. For this reason, strong narratives must be chosen, which allow children to follow a character to which something happens, has to solve a problem, encounters obstacles or imagines something that turns out to be illusory, there is a surprise, a twist.

.. Finally, and this is fundamental, a quality story (**) has no didactic purpose, it teaches nothing.

Its richness lies in the ability to capture the attention of a child, to call him into play and to help him remember or discover something about himself, finding the words to think about it and, perhaps, to tell about it. Between a fairytale (with morals) or a fairytale (of magic, with a happy ending), we choose the fairytale. The adult reading does not have to worry about the "message". If there really is one, let the children discover it, with the confidence that every story is like a seed: perhaps it will not become a seedling, but if it grows we will see after a while, how the water of a karst river. If we are impatient, we risk ruining the game. Because reading and storytelling are a game. Sure, a fundamental game to grow, but if it's not free, it doesn't work.

**) Federico Batini, Marco Bertolucci, Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions, in Carlo Andrea Bollino and others (edited by), Emotions in individual and social contexts, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.*

****) Although we are not talking about it here, the quality of a book depends not only on the text, but also on the images (a book, as we have seen, can also consist of images only), on the relationship between text and images, on the graphics, format, choice of paper ...*



To do

How should we read a story?

While reading or telling a story to a child or group, it is interesting to observe and listen them. Grasping the reactions of the listener allows us to understand when it is convenient to take a break, to answer some questions, to re-launch a comment or to ask us some questions in front of an expression of surprise or on what it is expected to happen in the continuation of the story. The aim is to transform reading into a dialogue and listening to children into a narrative.

During the readings at the nursery or kindergarten, in fact, if a participatory modality is adopted, the children insert their personal stories on the main story. First of all, when they are very young, are family scenes or small daily actions; as they grow, they add comments and opinions on a growing variety of topics.

These dialogues allow us to understand if a child is mature to understand the moods of the characters and find elements of his personal story in the story, managing to understand and live the narrative, to put himself in the shoes of the characters, to make inferences, enriching his skills.

A rich and stimulating narrative climate is kept alive, especially if we do not replace the children and if we show genuine interest and fun. Children, as we know, have antennas capable of understanding if we do something with pleasure or with difficulty, or if we read or narrate with a didactic objective, which risks cooling their involvement and extinguishing the ferment of their mind.

Therefore quality stories are needed!



Polly Dunbar, *Why you don't speak?*, Mondadori, 2008 (since 4 years)

Ben unwraps a package and finds Penguin inside. He would like to play with it, but Penguin stands still, motionless and silent. Ben Tries everything to get him to say something, but there seems to be nothing to be done. Only exasperation and a twist will resolve the situation



Matthew Cordell, *A wolf in the snow*, Edizioni Clichy, 2018 (since 5 years)

Struck by a blizzard, while returning home from school, a little girl in a red cape discovers a lost wolf pup. He is alone, helpless and desperate. A meeting of friendship, generosity and courage.

Where can we find quality book for children?

Children usually encounter quality books at daycare and preschool, in a library and in a children's bookstore. However, it is important for them to find books even at home. Parents can therefore inquire with the educators and educators, but also by talking with the librarians and librarians and with the booksellers and booksellers experts in literature and books for children and teenagers. In Imola, the Casa Piani children's library and the Mosaico children's library are a sure point of reference. Furthermore, a fundamental tool is the Bibliographic Guide of Born to Read.



AA.VV., *Nati per Leggere. Una guida per genitori e futuri lettori*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma, 2021



Beatrice Alemagna, *A big day of nothing*, Topipittori, 2016 (since 5-6 years)

The protagonist of this story is on vacation in a lonely place, surrounded by nature. It's raining cats and dogs. His mother has hidden from him the video game with which he tries to pass the time, so with a raincoat and a pair of boots our hero ventures along the path that leads to the pond and ... discovers the world.

PITEÅ

SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Where children grow



SI. Swedish
Institute

sbi SVENSKA
BARNBOKS
INSTITUTET
THE SWEDISH INSTITUTE FOR CHILDREN'S LITERATURE

EMBASSY OF SWEDEN



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Can you introduce any topic in children's books?

Many Swedish books for young readers deal with subjects that adults may consider too advanced for children. There are books about loneliness and death, but also about friendship and fantasy.

Children like being able to identify with the things they read. But that doesn't mean the books have to be set in the child's own environment. One of the greatest assets of literature is that the stories broaden your horizon.

Among the characters in the exhibition are smart kids who solve mysteries, tough princesses who rescue princes, and young children who are envious, angry and sad. There are children who wonder where they were before they were born, lonely children and children who want to decide over their own lives. The children have the opportunity to be different, to make their voices heard and to develop.

Access to literature that all children are included in and feel a part of is an important issue for Sweden. To this end, international exchange is vital. Ensuring that books are translated and reach readers in different parts of the world is to further our awareness and understanding of one another. This is particularly important in the case of young readers.



Astrid Lindgren perhaps put it best herself: 'Good literature gives the child a place in the world and the world a place in the child.'



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Pom and Pim

Tripping over a stone and bursting your balloon is bad luck, but finding a coin that will buy you an ice cream and coming out into the rain just when you've made a raincoat for your cuddly toy is of course good luck. That's how eventful and fluctuating a day in the life of **Pom** and **Pim** can be. The books are sparing, focused stories for the very young about an independent child and a floppy cuddly toy. We never learn whether Pom is a girl or a boy, and nor does it matter. Lena Landström's texts are short and simple and Olof Landström's illustrations clear and easily understood by the youngest readers.



Max

In the innovative books about Max, Barbro Lindgren adopts the child's earliest use of language, where each utterance is just a few words long. By this simple device she lets Max himself describe his dramatic day-to-day life with his bow-wow. He is a strong-willed, inventive child who sometimes gets into unexpected situations. If things become too exciting, Mum is there in the background and can step in.

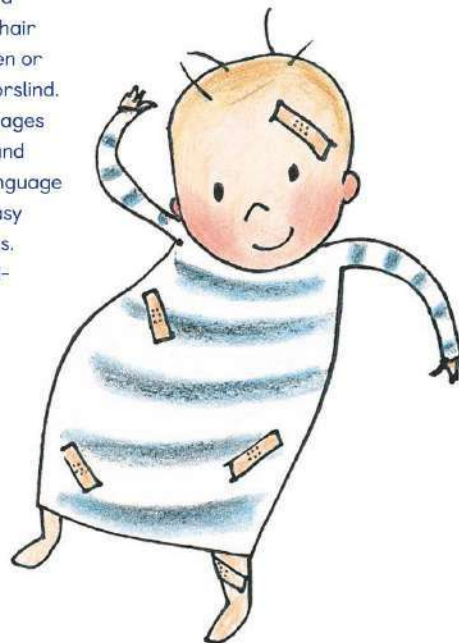
The action in each book is in real time so the reading takes the same length of time as the course of events.

Eva Eriksson's illustrations match the text perfectly and the result is a humorous, expressive series of adventures for the very young.



Baby

The gender-neutral **Baby**, dressed in a striped nightshirt and with strands of hair sticking up, is the protagonist in a dozen or so books for the very young by Ann Forslind. Words are few and the simple, vivid images reflect emotions such as fear, anger and curiosity by means of precise body language and facial expression. This makes it easy for a young child to relate to the books. Ann Forslind's thickly contoured mixed-media images skip the detail and go straight for the emotions.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Bridget

Bridget is a preschool child who has a knack of landing in strange situations while wandering about on her own. When she loses touch with her preschool group and has to spend the night in the woods, she meets a flock of wolves and tames them without fuss. Other episodes concern dopey sheep and rowdy elks. With unflagging optimism and ingenuity, Bridget works through her fears and shortcomings. As always, Pija Lindenbaum's books bring together text and illustrations in her own special, unerring brand of comedy.



Micke and Manne

In the books about **Micke** and **Manne**, it is Micke who talks about himself and his friend Manne. Micke would love to be brave but in all honesty he has to admit that Manne is braver. In *I Watch the Dog* (*Jag vaktar hunden*), Micke would love to give the dog sweets, to throw sticks and to put a collar on it, but on second thought he'll let Manne do it. The story is actually told in Pija Lindenbaum's humorous illustrations, and the text is almost superfluous.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Alfie Atkins

Alfie Atkins is a well-known figure for many children, both in Sweden and abroad. Gunilla Bergström describes in words and pictures the everyday lives of Alfie and his father. The books are set in an urban environment and Alfie has both an imaginary friend and real friends. His world is full of flights of fancy, games, ideas and inventions, but also of emotions such as anxiety, jealousy and fear. These, too, are a part of everyday life, all described without any finger-wagging or moralism.



Leni

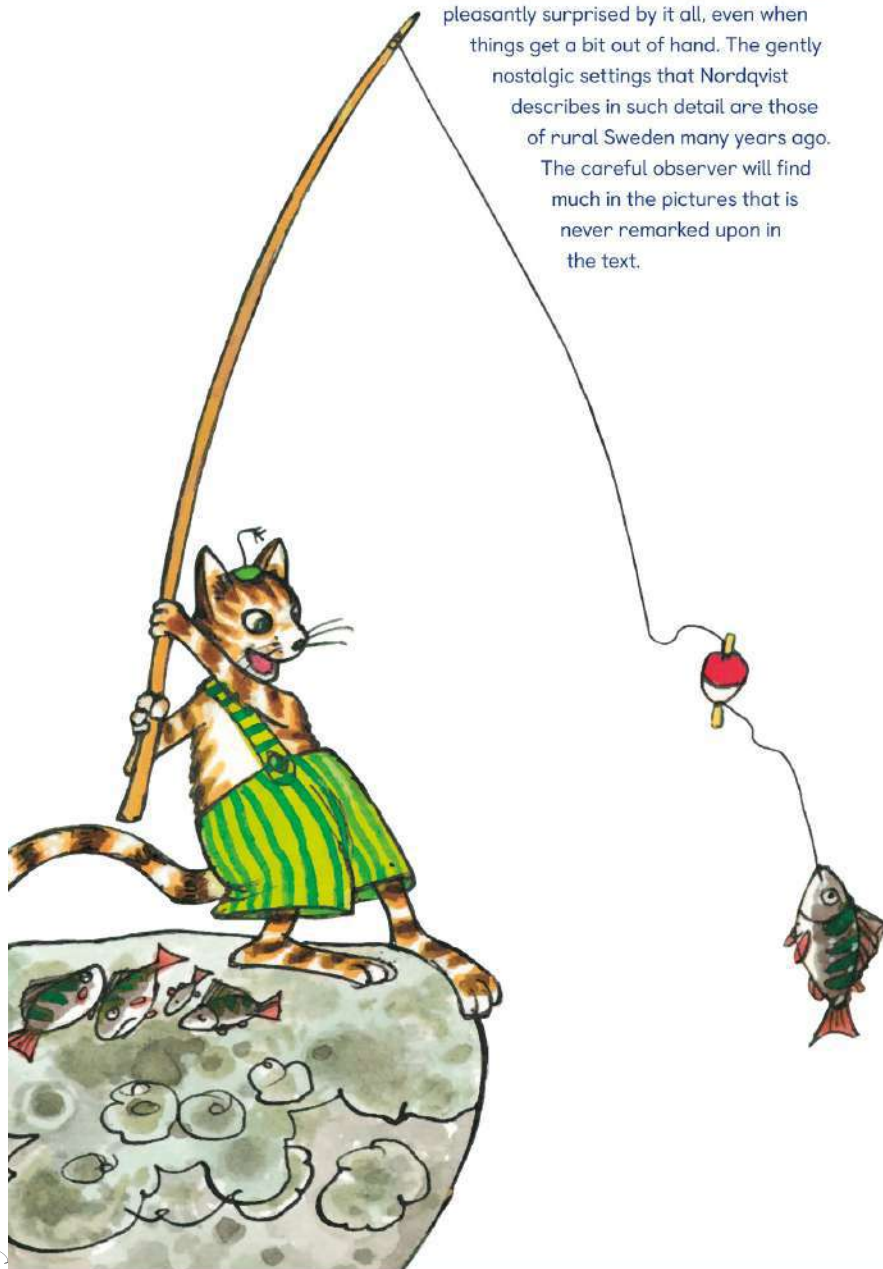
Sometimes Leni pretends she's a baby and sometimes she wants to be a grown-up. She gets upset when the ladies at the pastry-shop call her sugarplum and she's jealous of her younger brother who rides in a pram while she has to walk. Emotions present in everyday life, such as jealousy, anger and uncertainty, are described with a comic touch. Emma AdBåge uses a wealth of period detail to help create a personal picture of a home in which a child is allowed to grow and develop both physically and emotionally.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Findus

While **Findus** may be a mischievous little cat and **Pettson** a kind, patient old fellow, it feels natural to view Sven Nordqvist's books as stories about a boy and his father. Findus wants to try out new things while Pettson prefers the status quo. Findus often gets his way, however, and Pettson is sometimes pleasantly surprised by it all, even when things get a bit out of hand. The gently nostalgic settings that Nordqvist describes in such detail are those of rural Sweden many years ago. The careful observer will find much in the pictures that is never remarked upon in the text.



Pippi Longstocking

The most famous character in Swedish children's literature, **Pippi Longstocking** has already reached the ripe old age of 70. When Astrid Lindgren's first book about this strong, rebellious girl appeared, it brought both acclaim and controversy. Pippi is not a well-mannered child – she says what she thinks and does what she likes. Also, she's so strong that she can lift a horse. But, like Astrid Lindgren herself, she always sides with the weak. The illustrations for Pippi Longstocking were by Danish artist Ingrid Vang Nyman. Her image of Pippi is that of an independent, outspoken girl with plaits that stick straight out at the sides.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Princesses

Princesses in fairy tales usually sit at home in the castle waiting for a prince to come and propose marriage. But **The Princess** in Per Gustavsson's picture-books prefers adventure. When a magician makes the guests at her party disappear, she immediately sets off to rescue them. She may wear a pink dress but she rescues princes, vanquishes dragons and plays ice hockey as energetically as she organises parties and inaugurates bridges. Employing an equally playful approach, Per Gustavsson has also written a couple of books about princes who don't fulfil their traditional roles.



Princes





Sirkka and Margareta

The two stand-alone books *A Star Called Ajax* (*En stjärna vid namn Ajax*) and *The Sister from the Sea* (*Systern från havet*), written by Ulf Stark and illustrated by Stina Wirsen, are about friendship, grief and loss. **Ajax** the dog is seven years old when **Johan** is born and they become the closest of friends right from the start. When Ajax grows old and dies, Johan refuses to accept it. His longing for Ajax is so great that he travels through the universe and brings him back. The sister from the sea is called **Sirkka** and she arrives on her own from the war. At first, **Margareta**, the daughter in the family that takes her in, is not at all kind to her. She'd wanted a dog instead. But when the war is over and Sirkka is due to go back, they feel like sisters and are sad to say goodbye. Both books discuss serious and important issues in a sensitive and respectful way.

Johan and Ajax



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Zackarina

One day when Zackarina is angry at her dad, she digs a hole in the sand – and the Sand Wolf suddenly appears. They become friends and playmates and meet on the beach every day. He's happy to listen to Zackarina's reflections on all kinds of subjects, such as where she was before she was born. Zackarina gives expression to many of the things that occupy an imaginative child's mind, and even if the Sand Wolf doesn't have all the answers he helps her to move on. Åsa Lind's read-aloud books about the Sand Wolf inspire both children and adults to engage in philosophical discussion. Kristina Digman's illustrations nicely complement the text in a gently humorous tone.



JerryMaya

Unstoppable private eyes Jerry and Maya solve crimes in the small town of Valleby. Whether it concerns stolen dogs, fires or spooky mummies, they always clear up the mystery. In *The Whodunit Detective Agency* (LasseMajas detektivbyrå), Martin Widmark has found a form that suits both beginner readers and much older children. Helena Willis' artful illustrations reflect Widmark's humorous approach. More than twenty books about the two young sleuths have appeared so far.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Vita and Windsor

Vita is a little girl who paints the white lines in the middle of roads. She paints them completely straight. But one day she meets **Windsor** who is blowing about with the wind, and he wonders whether lines couldn't be made crooked sometimes. Sara Lundberg depicts the various worlds in which Vita and Windsor move in bright colours and whirling brushstrokes. Her books about the friendship between these two lonely children can be read in differing ways – as existential meditations or as fairy tales. In both cases, they allow free rein for both reflection and imagination.



A new generation

A generational change in children's book publishing in Sweden has opened the door to artistic innovation and new characters. Writers and illustrators are continuing to emphasise the right of children to make their voices heard and express thoughts and feelings. Here, too, we find characters that represent contemporary Swedish society in all its ethnic and cultural diversity. Below is a selection of the new generation's literary figures.

Selma has a little bird that pecks at her body because she's lonely. In Ellen Karlsson's read-aloud book, *String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Selma acquires a friend in the girl next door, String. This little neighbour does what she likes and no bird is going to peck at her. Eva Lindström's quirky drawings effortlessly capture the tone of the story.

Those Left Behind are unnamed people – a father, two children and a granny. Mum has died. Fortright and in very few words, Karin Saler describes how grief affects people differently. Siri Ahmed Backström's illustrations vivify a family who have managed to survive and move on.

Moa writes a letter to the moon, which she thinks looks so lonely. When she gets no reply she goes there in a rocket. In Emma Virke's picture-book *Letter to the Moon* (Brevet till månen), with its subtle illustrations, we realise that it's probably Moa who feels lonely.

Big Brother is supposed to put his younger sibling to bed in the picture book *The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren). Instead, however, the two make up a daring tale of wild adventure to help combat their fear of thunder and lightning. Jonatan Brännström's efficacious text is well illustrated by Joanna Hellgren's dramatic, brightly coloured images.



String, the Bird and Me (Snöret, fågeln och jag), Ellen Karlsson and Eva Lindström.



Those Left Behind (Dem som är kvar), Karin Saler and Siri Ahmed Backström.



Letter to the Moon (Brevet till månen), Emma Virke.



The Lightning Gobbler (Blixtslukaren), Jonatan Brännström and Joanna Hellgren.

www.sweden.se

For more information about the authors and illustrators, scan the QR code.



A Tribute to Children's Books

The light falls across the page. You've found a place of your own, some time to yourself and you'd prefer not to be disturbed, for the story has come alive. It speaks to you. You live with and feel for the people in the book. You see the places, hear the rustling of the leaves and the pounding of the waterfall. And all of this has come to life inside you through words and illustrations in a book. What a gift!

Through all ages and in all cultures, we have used stories both as entertainment and in search of knowledge, to strengthen our ties with others—both those who are like us and those who are unlike us—and not least in order to understand our own existence.

Children's books are often the first contact we have with literature and art, and they make a powerful impression. Doubtless you recall one or the other of the first books you read. Do you still remember having the feeling of time and space having ceased to exist?

We know today that reading develops the brain. It takes us to a new level of abstraction. Our children's future will test their ability to solve problems and conflicts, to think in new ways and understand people and cultures.

The Swedish Academy for Children's Books is an association with no political or religious affiliation that seeks to enable children to have access to powerful and enriching reading experiences.

In this exhibition the Swedish Academy for Children's Books has collected 17 reasons for children's books and 17 illustrations by Swedish illustrators.

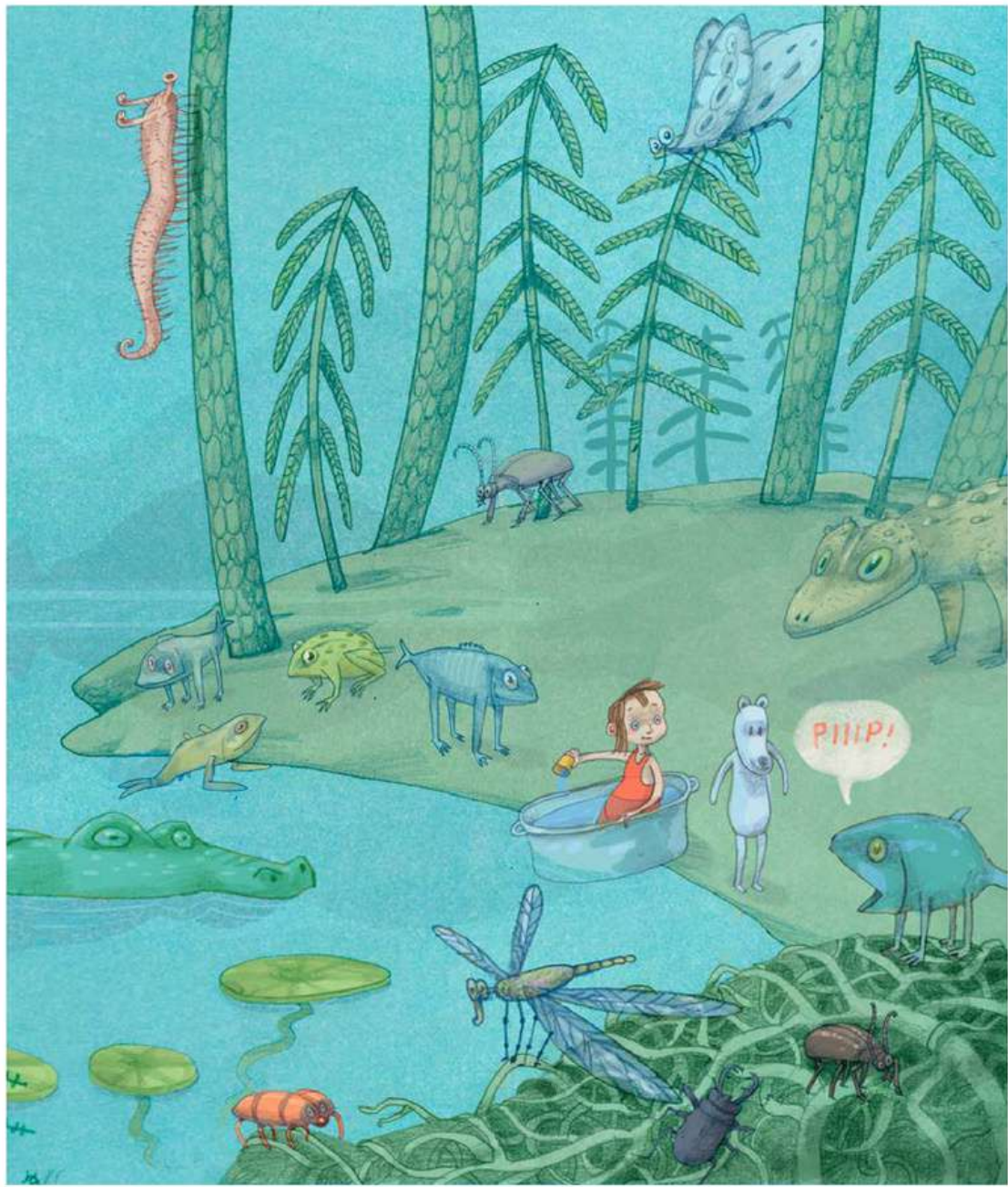
Svenska Barnboksakademin 





Stina Wirsén

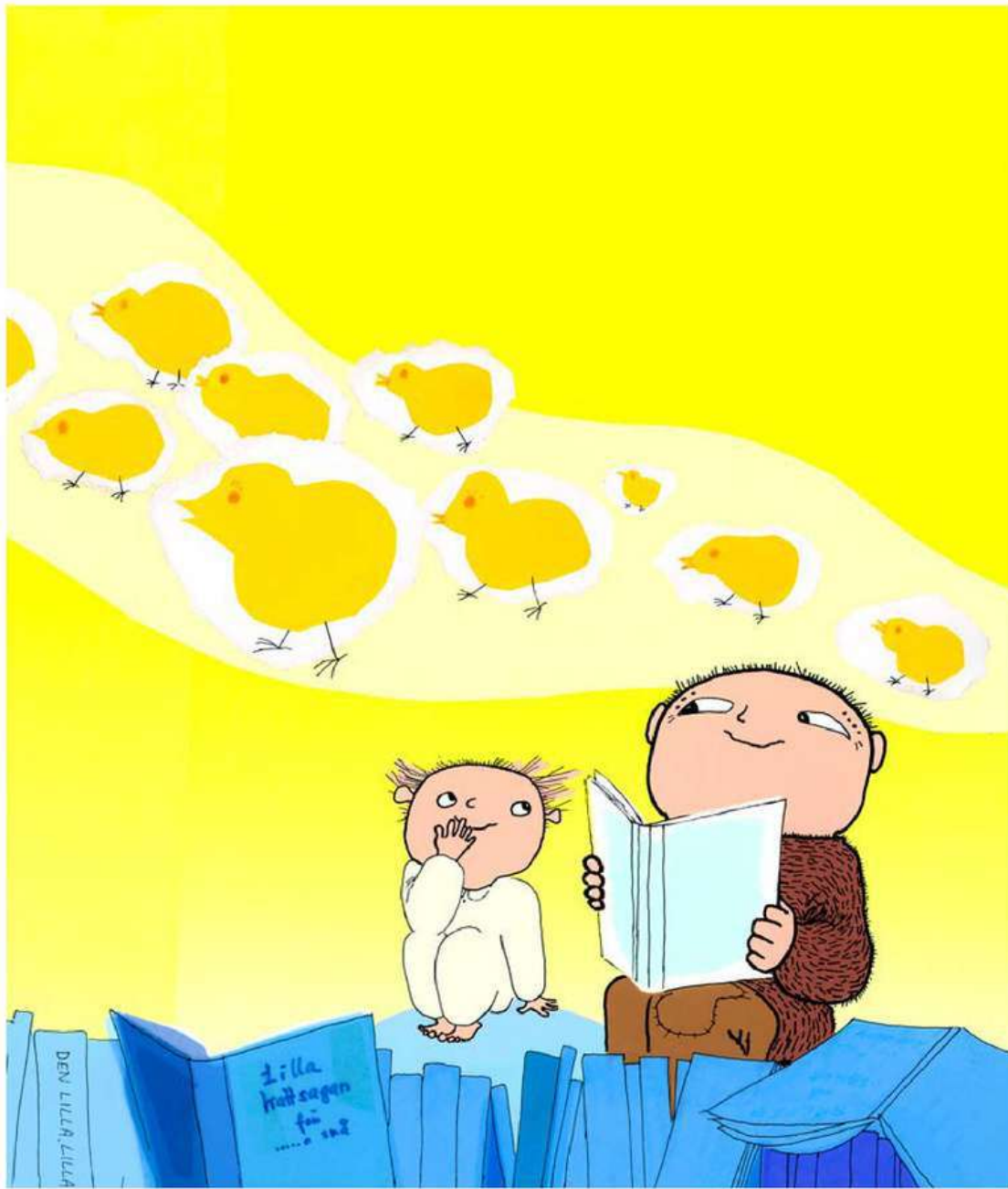
**Books can make us laugh and cry.
They can comfort us and show us
new possibilities.**



Per Gustavsson

**Books help us develop our language
and our vocabulary.**





Gunilla Bergström

**Books fire our imagination and
train us in finding inner images.**



Ann Forslind

**Books can ask fresh questions that
arouse our interest and cause us to
reflect further.**





Johan Unenge

**Books give us concepts to think with.
They broaden our consciousness
and our world.**



Lena Andersson

**Books give us knowledge about nature,
technology and history, and about other
countries and other ways of life.**





Pija Lindenbaum

**Books enable us to become someone else.
They develop our ability to empathise
and to feel compassion.**



Gunna Grähs

Books make us reflect on what's right
or wrong, good or bad.





Sara Lundberg

Books can explain reality and help us understand how things are connected.



Cecilia Torudd

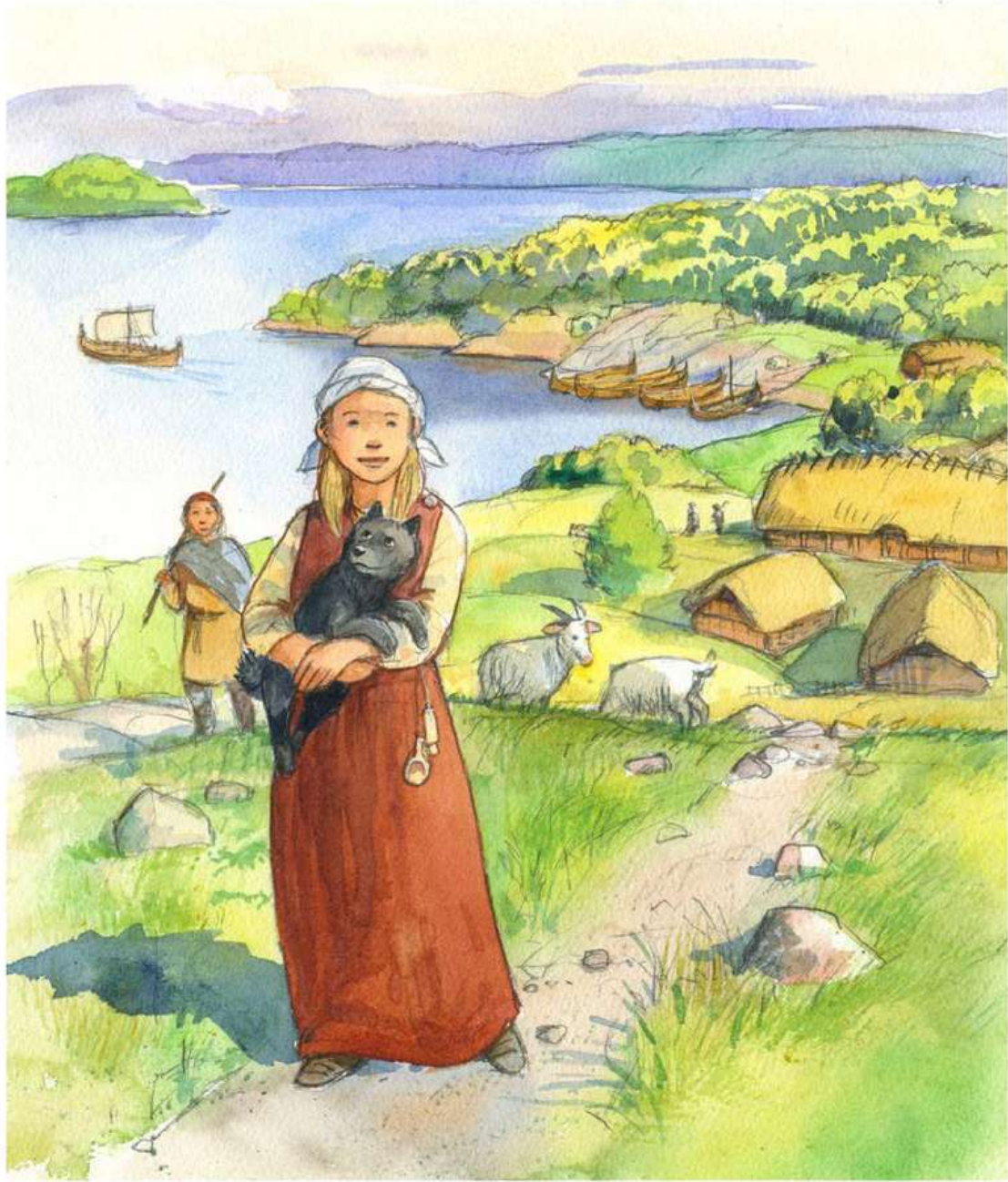
**Books can show us that most things can
be seen from different points of view.**





Sara Gimbergsson

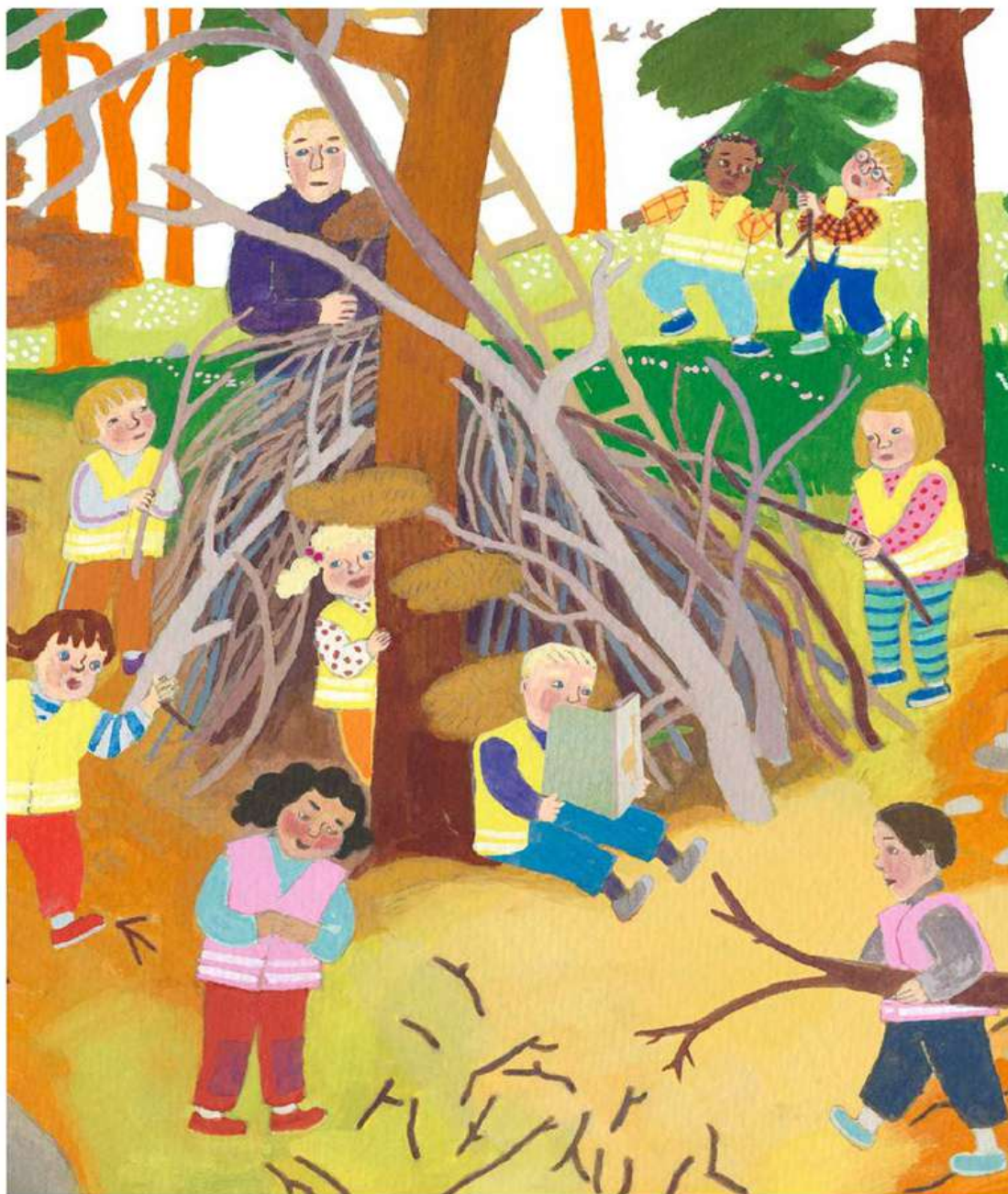
**Books boost our self-confidence
when we realise that others think
and feel as we do.**



Jens Ahlbom

Books help us understand that we are both similar and dissimilar.





Anna Bengtsson

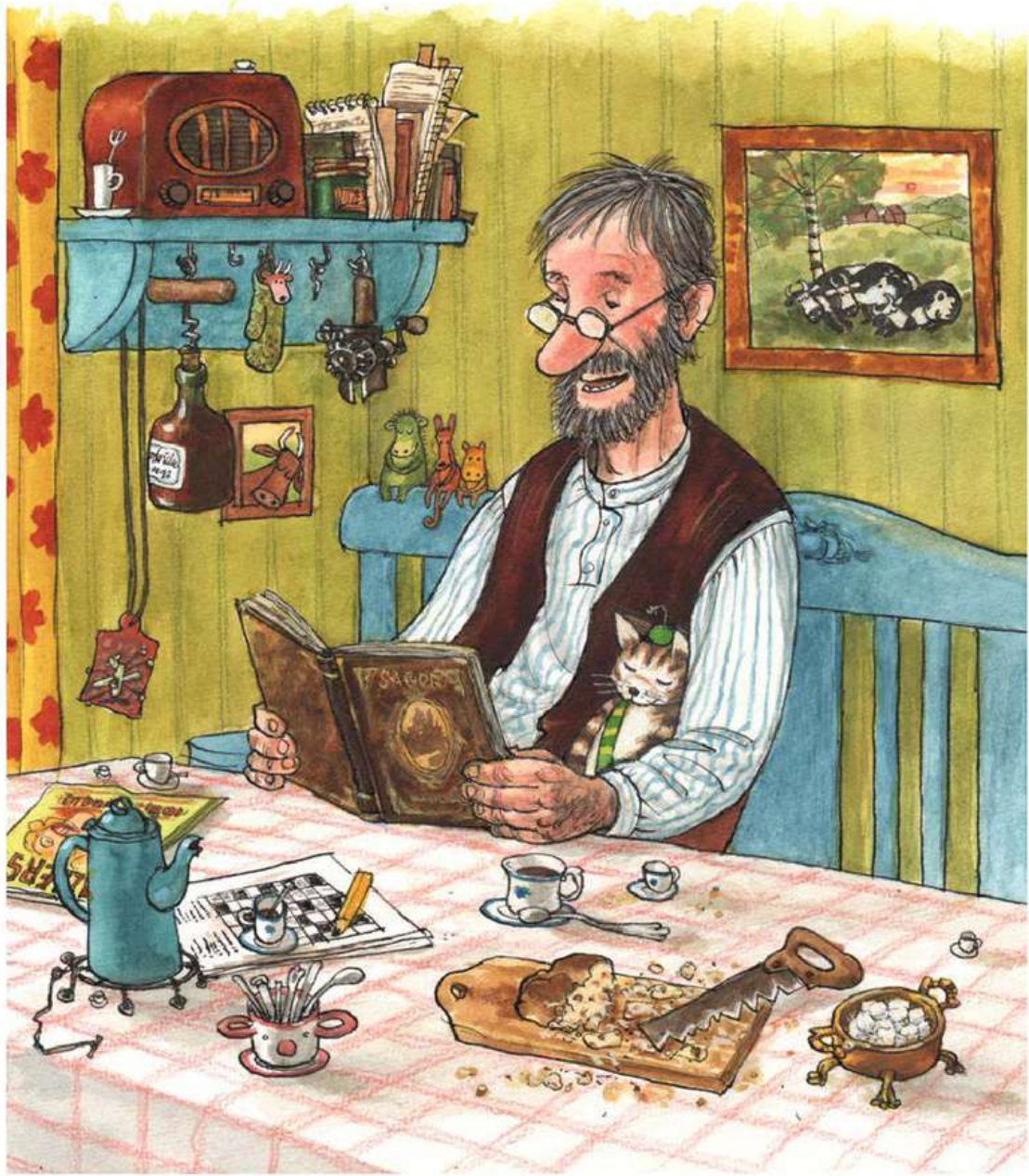
**Books offer company when
we're lonely.**



Pernilla Stalfelt

**Books are part of our cultural heritage.
They give us shared reading experiences
and common frames of reference.**





Sven Nordqvist

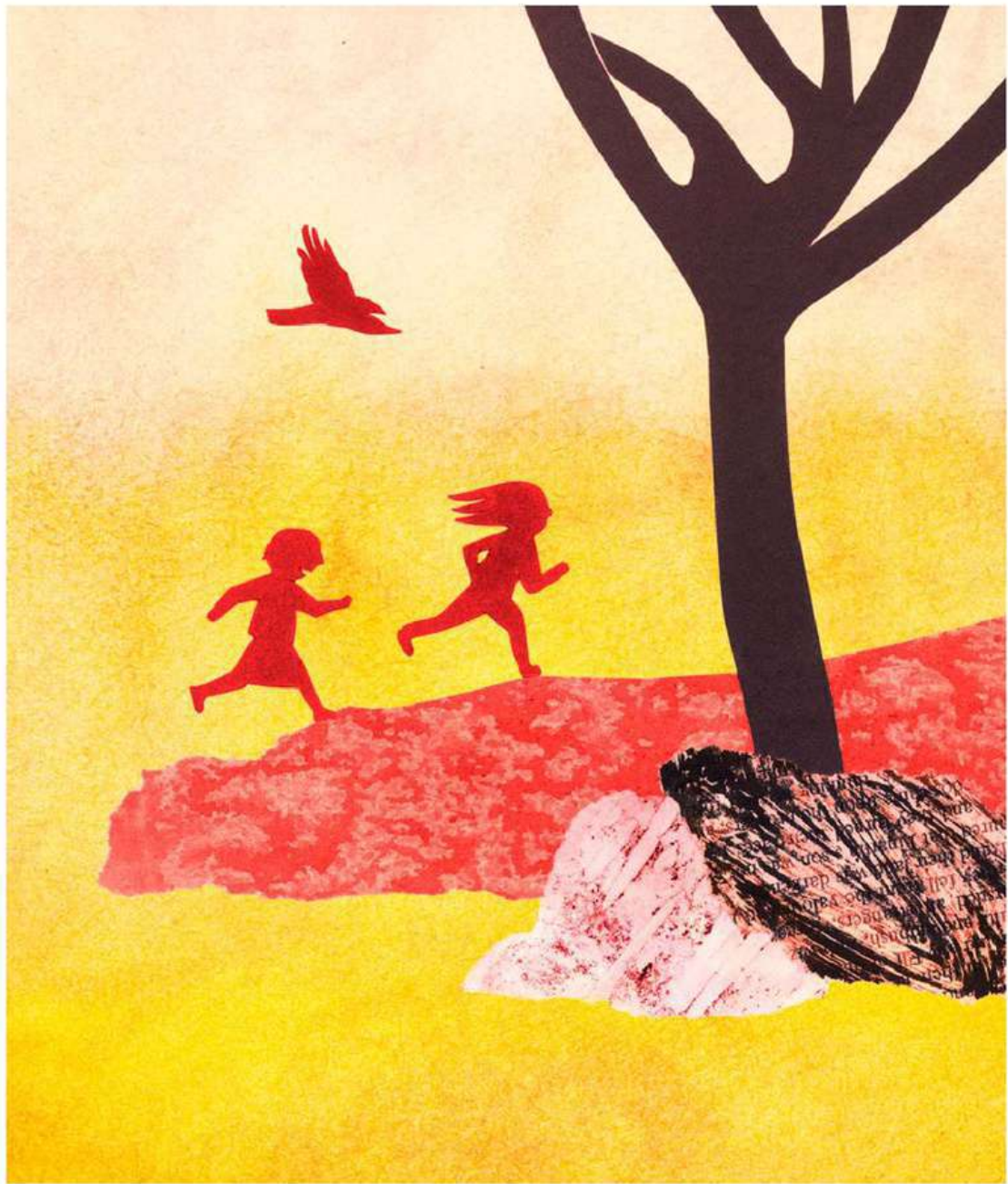
Books that are read aloud bring children and adults together.



Barbro Lindgren

Children's books give us access to different artistic forms such as illustration, photography, poetry and drama.

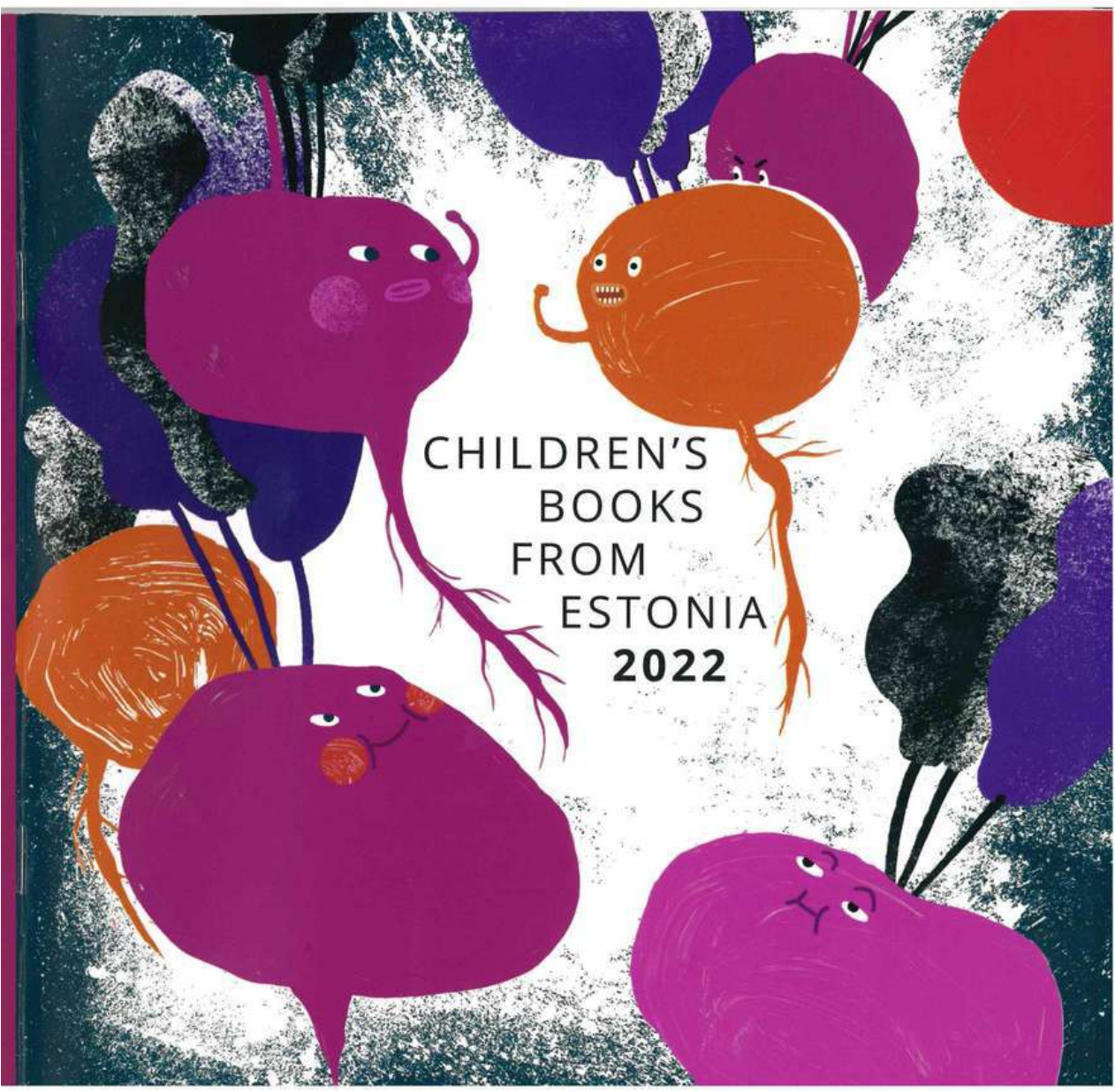




Emma Virke

**Children's books represent our first
contact with literature—an unending
world that lasts all our lives.**

TALLIN



THE ESTONIAN CHILDREN'S LITERATURE CENTRE

The Estonian Children's Literature Centre is a specialised competency organisation that promotes the country's most outstanding children's works abroad. This includes representing Estonian children's authors at the world's largest book fairs, organising their appearances abroad, maintaining a database of Estonian children's literature, and producing publications on the topic. The Centre collaborates on a large scale with publishers, researchers, translators, teachers, and other specialists.

How can we help? We ...

- provide information on Estonian children's writers, illustrators and translators from Estonian.
- publish topical information in print and at www.elk.ee.
- send newsletters to publishers and translators.
- help interested parties contact Estonian authors.
- assist in the selection of suitable translators for Estonian children's literature.
- inform publishers and translators about opportunities for financial support.

The TRADUCTA grant programme

Traducta offers grants to translators and foreign publishers to promote the translation and publishing of Estonian literature abroad.

Norsk Pengepung supports the translation of Estonian literary works into Norwegian, Icelandic, Swedish, and Danish, and their publication in Norway, Iceland, Sweden, and Denmark.

Application deadlines are 20 February, 20 May, 20 August, and 20 November of each year.

Apply here:
<https://www.kulka.ee/programmes/traducta>
traducta@kulka.ee



Contact us:

Estonian Children's Literature Centre
Pikk 73
10133 Tallinn
Estonia

Ulla Saar
Director of Foreign Relations
E-mail: ulla.saar@elk.ee
Phone: +372 617 7238
www.elk.ee

Published by the Estonian Children's Literature Centre
Texts: Ulla Saar, Jaanika Palm, Annika Aas, Ülle Väljataga
English translation: Adam Cullen, Susan Wilson, Robyn Laider
Photos: Piia Ruber, Dimitri Kotjuh, Hele Hanson-Penu, Aldo Luud, Kaari Saarma, Hedi Jaansoo, Krõõt Tarkmeel, Mare Kortsini, Merle Värvi and private collections.

Graphic design: Katrin Kaev
Cover illustration: Anne Pikkov

Printed in Estonia by Printon
© Estonian Children's Literature Centre, Tallinn 2022
ISSN 1736-812X

3+

Tia Navi. *Karl the Bumblebee Waits for Rain*. Illustrated by Regina Lukk-Toompere 4

4+

Kertu Sillaste. *Help!* Illustrated by the author 5

Johanna-lisebel Järvelill. *Leo and the Bogey-Man*. Illustrated by Kristina Tort 6

Liis Seir. *Timid Little Fox*. Illustrated by Catherine Zarip 7

Piret Raud. *The Sea*. Illustrated by the author 8

Tiiu Kitsik. *Who's There?* Illustrated by Pamela Samel 9

5+

Liis Sein. *My City*. Illustrated by Gerda Märtens 10

Kristi Kanglaski. *The Great Knight*. Illustrated by the author 11

Aino Pervik. *The Kite Spreads Friendship*. Illustrated by Ulla Saar 12

6+

Ilmar Tomusk, Georg Voldemar Tomusk. *Saving Christmas*. Illustrated by Karel Korp 13

Indrek Koff. *Where'd the Kids Go?* Illustrated by Elina Sildre 14

Indrek Koff. *If I Were a Grandma*. Illustrated by Kadi Kurema 16

Helena Koch. *The Potato's Kingdom*. Illustrated by Anne Pikkov 18

7+

Kairi Look. *Piia Biscuit and the Word-Snatcher*. Illustrated by Ulla Saar 20

8+

Sandra Heidov. *My Robot*. Illustrated by Toomas Pääsuke 22

Kätlin Kaldmaa. *Lydia*. Illustrated by Jaan Rõõmus 24

Tiiu Kõnnussaar. *Meow, the King of the Cats*. Illustrated by Katrin Ehrlich 26

9+

Helen Käit. *The Ghost of Pirita Convent*. Illustrated by Sirly Oder 27

Anti Saar. *How I Didn't Become a Writer*. Illustrated by Hillar Mets 28

Kadri Hinrikus. *The Elephant*. Illustrated by Kadi Kurema 30

12+

Reeli Reinaus. *Rahe!, Anders and the Wormholes*. Illustrated by Marja-Liisa Plats 32

Graphic Novel

Andrus Kivirähk. *November*. Illustrated by Veiko Tammjärv 34





Karl the Bumblebee Waits for Rain

Written by Tia Navi

Illustrated by Regina Lukk-Toompere

Päike ja Pilv, 2021

183 x 266 mm, 32 pp

ISBN 9789916630020

A little bumblebee named Karl is buzzing across the lawn, which is mowed as straight as a board and hasn't a single blossom. Suddenly picking up a sweet scent, he follows it to a wondrous second-floor balcony. There are blossoms galore! Runner beans, nasturtiums, vervains, snapdragons – each and every one holds a magical power that makes them grow. A sprinkling of water is needed, too, but that's no problem. Oskar, the boy who lives in the apartment, is very responsible about watering the flowers. Yet, one day, the family goes on vacation to the countryside, leaving the potted plants high and dry. Karl is at a loss for what to do to prevent the incredible blossoms from losing their vibrancy.



Tia Navi (Tiia Kõnnussaar, 1965) is a children's author, editor, and columnist. She studied media and communications at the University of Tartu, and works at the University's Centre of Ethics. Navi has written five children's books, a wealth of journalistic articles, a book of parenting advice, and a young-adult play. She also runs creative writing courses. The writer's books contain humour, wordplay, and a projection of the world as seen by sharp-eyed children.

Regina Lukk-Toompere (1953) graduated in 1981 from the Estonian State Art Institute's Graphic Art Department in illustration and book design.

She is a member of the Estonian Artists Association, the Estonian Graphic Designers Association, and the Estonian Section of IBBY. She has illustrated and designed more than 90 books and textbooks, as well as posters, record covers, postcards, magazines, and packaging. Lukk-Toompere was on the 2014 IBBY Honour List and has received several awards in annual Estonian book design and illustration competitions.



4+



Timid Little Fox
Written by Liis Sein
Illustrated by Catherine Zarip
 Tammerraamat, 2021
 206 x 256 mm, 24 pp
 ISBN 9789949690718



The Fennec family is busy at night and asleep during the day. Only Suzu, the little fennec girl can't fall asleep when the sun is shining so disarmingly on the entrance of the family's hiding place. If she could only see how the world looks in broad daylight! Suzu recalls the stories she's been told by her relatives – Giraffes' ruleless football game, Elephants' ear-splitting song festival, scary story-time with the Ostriches and other daytime dangers that are just waiting to happen. If only she could gather her courage to peek outside, if only she could take a glance...

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Liis Sein (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

Catherine Zarip (1966) is an illustrator and graphic designer. She graduated from the Estonian Academy of Arts in ceramics, after which she worked at the publisher Avita as a book designer and art director. Zarip has illustrated dozens of textbooks, more than 30 children's books, and has designed about 200 works in total. She has been awarded twice at the Tallinn Illustrations Triennial and ten times in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. Her art is fresh and elegant – simultaneously animated and restrained, detail-rich and simplified.

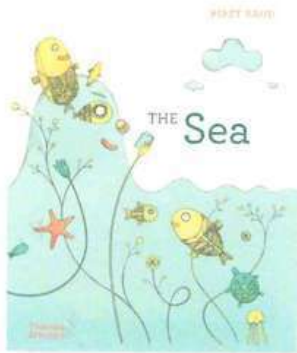


family • being afraid • rumours • prejudice • exploring the world • brawery



4+

sea • fish • books • relationship • importance of reading



The Sea

Written and illustrated by Piret Raud

Taanapäev, 2021

195 x 240 mm, 32 pp

ISBN 9789949859689

Rights sold: English, German, Slovenian

Mother Sea loves her family and everyone in it – the fish, the starfish, the turtles, the worms – and her family loves her back. The only problem is... they are so loud! So, the Sea takes a vacation to clear her head and enjoy some peace and quiet. In her absence, the fish run amok, loving their newfound freedom, but they soon realise that their favourite part of the day is missing: there is no one to read them a bedtime story! Enter a very naughty cat with ill intentions who promises to read to them. Once the sea animals realise their mistake, their tears bring their mother back and she promises to teach them to read so they can always enjoy a bedtime story.



Piret Raud (1971) is the most successful contemporary Estonian children's writer and illustrator. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic arts, and initially set off on the same path. After trying her hand at writing, Raud has since become the most renowned and widely-translated children's author in Estonia. She has written 19 titles (six of which were commissioned by Japanese, French, and British publishers), has been translated into 18 different languages, and has illustrated more than 50 titles. Her writing has received spectacular recognition both at home and abroad. She was included on the 2012 IBBY Honour List as writer and in 2018 as illustrator; in the 2010 and 2013 White Ravens catalogue; and was awarded the Estonian Order of the White Star, IV Class in 2016.



4+



Help!

Written and illustrated by Kertu Sillaste

Koolibri, 2021
 250 x 251 mm, 24 pp
 ISBN 9789985046425

A girl walks in a meadow. The sun is shining and the flowers nod to greet her. She hears a cry for help and starts searching for the source of the call. From inside the battered forest, she finds all kinds of creatures great and small who need nurturing and care. The girl wants to help them all. She fills her pockets and arms; those in need find a place on her shoulders and in her hair. Carrying the precious cargo, she finally arrives home and falls onto the lawn, exhausted. Luckily, she receives help. The joy of those she has saved returns a smile to her face.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Kertu Sillaste (1973) graduated from the Estonian Academy of Arts in textile design in 1996 and from the Tallinn University with a Master of Arts in Education in 2017. Sillaste has illustrated books and textbooks; written and illustrated seven picture books and one silentbook; designed books, posters and more; and has collaborated with children's magazines. She teaches art to kids in the Estonian Children's Literature Centre. Kertu Sillaste is a member of the Estonian Graphic Designers Association and the Estonian Section of IBBY.



silent book • climate change • migration • helping • care for those in need



4+

getting a cold • toddlers refusing to blow their noses • imaginary friend • bullying • kindness



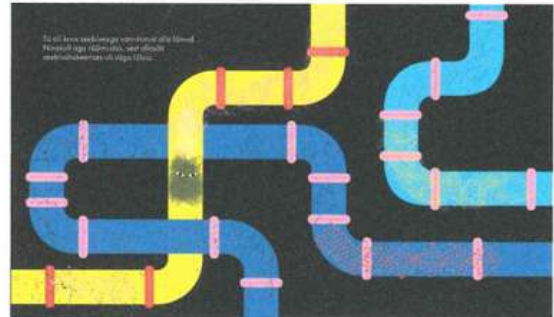
Leo and the Bogey-Man

Written by Johanna-Iisabel Järvelill
Illustrated by Kristina Tort

Varrak, 2021
210 x 241 mm, 32 pp
ISBN 9789985351017



Leo went for a swim at the pool, but on his way home he caught a chill and is now down with the flu. Leo doesn't like to blow his nose and refuses to take any medicine. Instead, Leo wipes his nose on the sofa. The Bogey-Man, who Leo wiped out, doesn't want to stay put on the sofa, he wants to play with Leo instead. Leo is kind enough to agree, but it turns out the Bogey-Man is rather horrible and mean. What on earth should Leo do now?



Johanna-Iisabel Järvelill (1987) was born in Võru, and holds an MA in geocology from Tallinn University and a PhD in ecology. Järvelill began writing children's stories while working on her doctoral dissertation, ideas that were already spinning around her head and had been told to her own children long before. *Leo and the Bogey-Man* is her first children's book.

Kristina Tort (1985) grew up on the island of Hiiumaa and received a degree in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated and designed children's books and collaborated with magazines including *Täheke*, *Hea Laps*, *Pere & Kodu*, and *Mesimumm*. Tort designs posters, postcards, educational materials, brochures, large-scale illustrations, and much more. She has taught illustration at the Estonian Academy of Arts since 2019, and also works as a freelance illustrator.





Who's There?
Written by Tiiu Kitsik
Illustrated by Pamela Samel
 Koolibri, 2022
 210 x 286 mm, 22 pp
 ISBN 9789985047996



Three little elephant kids, Stella, Leo, and Karl, play together in the woods near their home. It's so fun to build forts and play hide-and-go-seek! The hours fly by and, before they know it, it starts to get dark. Now is the elephants' last chance to go home. On the way, Karl realises his key is no longer in his pocket. "What now?!" he cries in dismay. "You're the one who lost it, so you're the one who has to find it," Stella says as she grabs their little brother Leo's hand and marches away. Karl has no choice but to head back into the woods alone, even though he's terrified. The wind sighs in the trees and he starts to hear creepy noises. Who is rustling in the brush, refusing to come out?



feelings • emotions • fear • speaking up about emotions • siblings



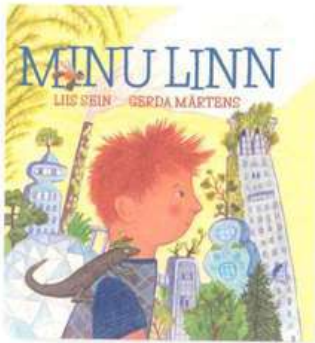
Tiiu Kitsik (1981) is a visual artist, illustrator, and children's author. She graduated from Tallinn University in advertising and media and has also worked in the field. Kitsik is a co-founder of the Estonian crowdfunding platform Hooandja, where she has worked for several years. She has written four children's books and contributed to the children's magazines *Hea Laps*, *Täheke*, and *Mesimumm*. She lives and works as a freelance artist in Berlin.

Pamela Samel (1985) graduated in art education from Tallinn University in 2007 and acquired a second bachelor's degree in textile design from the Estonian Academy of Arts in 2014. She has illustrated newspapers, magazines, and internet publications. Samel received third place in the Kneehigh Book Contest, which encouraged her to dabble more in the field. *Who's There* is her debut as a children's book illustrator.



5+

climate change • green environment • caring • greenhouse • awareness



My City
Written by Liis Sein
Illustrated by Gerda Märtens

Päike ja Pilv, 2021
 214 x 216 mm, 36 pp
 ISBN 9789916630044



Hugo has built a grand city. He has filled it with skyscrapers, shopping centres, and gas stations. There is even a little greenhouse made from a small, see-through cake box. His great city fills an entire room! When Mom asks Hugo to get some herbs from the real greenhouse outside, he jumps up with a start and the city collapses. In the greenhouse, Hugo notices that the plants are no longer as lush as they used to be, that the bugs and birds, and mice and moles have disappeared. Hugo gets frightened and rushes back inside. Now he starts to build a totally different city. The kind where everyone can live happily.



Liis Sein (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

Gerda Märtens (1987) is an illustrator and an art teacher. She holds a master's degree in printmaking from the Estonian Academy of Arts; has studied illustration at the Academy of Arts in Macerata, Italy; and participated in the New York School of Visual Arts' Summer Illustration Residency Program. Märtens has illustrated seven children's books and regularly collaborates with the Estonian children's magazine *Täheke*. She is a highly unique, talented illustrator whose visual style blends influences from the Estonian and Italian schools in the best way imaginable.





The Great Knight

Written and illustrated by Kristi Kangilaski

Päike ja Pilv, 2021
 195 x 257 mm, 32 pp
 ISBN 9789916630006

Rights sold: South-Korea

The King gave the Knight a sword and a shield before he left on a long journey. While the King is away, the Knight feels it's his duty to protect the Queen, a difficult task, indeed! Today, they are going out on a dangerous errand. The great Knight dons his knight's jacket, pulls on his knight's pants, and crowns his head with a knight's hat – pom-pom and all. Before he goes, the Knight grabs his sword and shield – now, he's ready to defend his Queen. He bravely guides her to the library through the city so they can check out books about tractors, backhoes, and dinosaurs. Once they finally return home to the castle, the Knight is all tuckered out. Now, it's the Queen's turn to take care of him!

Award: 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



bravery • care • responsibility



Kristi Kangilaski (1982) is an illustrator, book designer, graphic designer, and author of children's books. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design, but loves writing as much as she loves drawing. She also illustrates for various magazines, designs posters, and teaches art at the Viljandi Art School. Her books have been translated into several languages and she has received numerous awards for the works she has written and/or illustrated. Kangilaski's book *Tiu and the Dove* was included in the 2015 White Ravens catalogue. Her illustrations are inquisitive and experiment with a rather wide range of techniques. Kangilaski is a member of the Estonian Graphic Designers' Association.





The Kite Spreads Friendship

Written by Aino Pervik

Illustrated by Ulla Saar

Taanapäev 2021

150 x 216 mm, 64 pp

ISBN 9789916171066

One fine day, a kite is born. This kite is over the moon about himself. And why shouldn't he be? He has big eyes that show him quite a lot, a mouth that lets him speak, and a tail of colourful ribbons that wave proudly behind him in the breeze. The kite doesn't like being tied to his master's string, so he decides to break free and explore. One new encounter after another shows the kite how diverse the world can be and how many different beings live here. The discovery makes him consider who he really is, what he yearns for, and what's important in life.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Special Prize of the Jury



Aino Pervik (1932) is one of the most influential authors of modern Estonian children's literature. She graduated from Tartu State University in 1955 with a degree in Finno-Ugric philology. Pervik has lived in Tallinn since 1955. She worked at the Estonian State Publishing House as an editor of children's and young-adult literature, and at the Estonian Television studio as an editor of programs for the same age group. Since 1967, she has also worked as a freelance writer and Hungarian translator.

Ulla Saar (1975) is an illustrator and graphic artist. She graduated from the Estonian Academy of Arts in product design. Her first illustrated book *Lift* achieved immediate widespread recognition and was listed in the 2014 White Ravens catalogue. Since then, every one of her books has received international attention. Saar practices a contemporary, design-like approach to book illustration: her spirited and playful art is often more a part of the work's overall design than free-standing pictures.





Saving Christmas
Written by Ilmar Tomusk and Georg Voldemar Tomusk
Illustrated by Karel Korp

Tammerraamat 2021
 207 x 274 mm, 36 pp
 ISBN 9789949690893

Snow has blanketed the little town of Viljandi. The smell of gingerbread drifts in the air. Everyone's waiting for Santa! The clock strikes eight, then ten, but the big man in the red coat still hasn't shown up. Mirjam, Taavet, and Naatan start to lose hope, so they decide to climb up to the attic and see if he's on the roof, too shy to come in. There's no one there, but they do notice strange lights on the town's water tower. When they arrive, they find that Santa landed his sleigh there. Why did Old St. Nick stop at the water tower instead of the main square, and how can they get him down so that Christmas can go on?



Christmas • Santa Claus • collaboration • helping

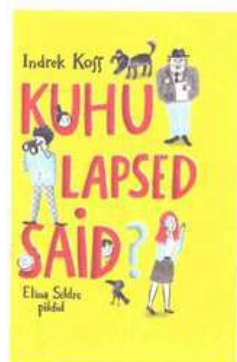


Ilmar Tomusk (1964) graduated from the Tallinn Pedagogical Institute in Estonian language and literature education, and currently works as Chief Director of the Estonian Language Inspectorate. Tomusk has written more than 30 children's books. His humorous stories, which alternate between elements of realism and fantasy, tell of clever, busy children's everyday activities and adventures. Testament to his popularity among young readers are his three Nukits Awards in addition to several other reader's-choice prizes.



Karel Korp (1967) graduated in art education and drawing from the Tallinn Pedagogical Institute in 1993. He is a head of the Estonian Graphic Designers' Association and the member of the board for its creative committee. In addition to illustrating children's books, Karel Korp has created illustrations for Eesti Pank, the Estonian Financial Supervision and Resolution Authority, the Chancellor of Justice, the Estonian Employer's Confederation, the Estonian Cooperation Assembly.





Where'd the Kids Go?

Written by Indrek Koff

Illustrated by Elina Sildre

Härä Tee & proua Kohvi, 2021

147 x 214 mm, 70 pp

ISBN 9789916964927

Rights sold: Latvia

Life couldn't be better in the bustling little village. That is until the day all the kids decide to run away because they've been bossed around too much; leaving their parents devastated. The grown-ups miss all the shouts of glee and the children running around, playing hopscotch, and jumping in the leaves. The mayor dispatches the army, the teacher tries luring them back with cake and candy, ornery Uncle Rein makes angry threats, and the conductor tries using Mozart and Bach, but nothing works. How can they tempt the kids to come home so there's life in the village again?

Awards: 2020 Raisin of the Year award for the most remarkable children's book of the year
 2021 25 Best-Designed Estonian Books, Certificate of Merit
 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



Indrek Koff (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

Elina Sildre (1980) is an illustrator and comic artist who graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design. She has illustrated over 30 children's books and contributed to the children's magazines *Täheke* and *Mesimumm*. Sildre has also created illustrations and comics for anthologies, textbooks, and activity books. The artist has been awarded in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books and the Knee-High Book competitions.



A Happy Town

Everybody likes our town
A visit turns frowns upside down

Our uncles smile and share their joys
As if they were much younger boys

Our aunties love to dance and whirl
As if they were much younger girls

And yet this pains the tender hearted
As our dear children have departed

Yes - yesterday they just upped and left.

They felt we thought of them as fools
And crushed their souls with stupid rules

Come over here! Go over there!
Clean your teeth! Brush your hair!

Don't make noise, or shriek or talk
Line up nicely when you walk

Make sure your clothes are properly pressed
And check you are correctly dressed
No phones for you, no friends, no fun
Well, only when your homework's done
And as for letting you go online
Well we think it's a waste of time

"That's enough! We need some space
We're leaving for a different place.

Somewhere without so much fuss
Where we can be truly us

The time has come for us to go
We're leaving now, so Cheerio!"

And there they were – gone.

Translated by Nikky Smedley





If I Were a Grandma

Written by Indrek Koff
Illustrated by Kadi Kurema

Härä Tee & proua Kohvi, 2021
168 x 231 mm, 48 pp



If I were a grandma, then I'd be a sprightly little old lady. My heart would be big enough to fit in each and every one of my grandchildren – all 77 of them, at least! And I'd have gigantic, burly muscles for tossing them all into the air at once. Still, my hands would be as soft as downy feathers so that whenever I comforted and cuddled them, they'd know any problem would go away in seconds. I'd run around and roughhouse and play with my grandkids, tell them bedtime stories, and push them on the garden swing. They'd be as good as can be and would never get into trouble! And whenever I felt worn out and needed a break, I'd throw them the best party that 77 grandkids could ever dream of.



Indrek Koff (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

Kadi Kurema (1963) is an illustrator and printmaker who graduated in graphic arts from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated 18 children's books and collaborates regularly with the Estonian children's literary magazine *Täheke*. Kurema has been awarded for her works in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. The artist's illustrations, which are entrancing and packed with provoking ideas, mix etching with other techniques while using very little colour.





How I'd Raise My Grandkids

If I were a grandma, then I'd raise my grandkids so well that they wouldn't even realise I was helping them grow. They'd always listen because they'd love me and understand that I know how things work, and know a whole lot of things in general. I'd be like their teacher! Now that I think about it, I reckon I'd sometimes listen to what they had to say because my grandkids would be very, very smart and would also have a pretty good handle on the way things work. Every time they got ready to go home, I'd be amazed by how much we'd grown in the time they were here. Not taller or wider, but kind of a little . . . more mature.

Sometimes my grandkids would pitch a fit, and I'd let them pitch it until they'd finished. I might even pitch a fit along with them, because pitching a fit alone is really no fun. It wouldn't be a very bad one, though, because a room packed with kids pitching fits is actually a pretty funny picture and we'd realise it ourselves before long, too. By the end, we'd be laughing so hard that our bellies hurt. It'd even be a little hard to breathe after that sort of good old laugh!

My grandkids would want to spend some time on their phones and computers every day. I wouldn't be all that interested, because I'd be a grandma and grandmas don't like phones and computers very much. It'd be a bit of a shame, of course, because I do like the thing that replaces your face with a cat head. That's hilarious! All in all, I'd have a lot of other fun and interesting things to do and wouldn't regret it at all. What's more, my grandkids would soon see that spending time with me was much more fun and interesting. They'd help me do trapeze tricks and juggle clubs and learn to walk a tightrope. But whenever I got tired from climbing around and doing other circus stuff (even I would get tired every now and then), I'd sit in my rocking chair and read old books or think about all

the incredible things I'd done over my life and how I might tell my grandkids about them.

At night, I'd always tuck my grandkids into bed. I'd tell them such exciting bedtime stories that they'd fall asleep right in the middle of each and every one. The only problem would be that they'd never find out how the stories end . . . After I'd finished, I'd give them each a goodnight kiss on the cheek. Goodnight kisses are a very important part of raising children.

Translated by Adam Cullen





The Potato's Kingdom

Written by Helena Koch

Illustrated by Anne Pikkov

Koolibri, 2021

170 x 226 mm, 40 pp

ISBN 9789985046227

Rights sold: Finnish



There sure is a lot going on in Auntie Tiia's vegetable patch! The cauliflower's deepest desire is to get married, the carrots are solving the mystery of the baby carrots, the onion wants to become a stand-up comedian, and the tiny pea is crying her eyes out from loneliness. The chili and the bell pepper cannot figure out who is related to whom, the pumpkin growing in the far corner yearns for a more central position, and the radish does not want to become a salad, but to go on a round-the-world trip. It's no wonder that the potato who rules over this kingdom is completely exhausted by the autumn.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Helena Koch (1989) was born in Põlva, and has a BA in literature and theatre studies from the University of Tartu and an MA from Berlin Humboldt University in European literature studies. She has completed additional training in the Free University of Berlin, in the University of Konstanz, and attended Drakadeemia playwriting courses. Helena Koch has written 3 children's books.

Anne Pikkov (1974) is an illustrator, graphic designer, and book designer. She graduated in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has worked at an advertising agency, and as a visiting professor and the Vice Rector of Academic Affairs at the Estonian Academy of Arts. Pikkov has illustrated 16 children's books and contributed to the Estonian magazines *Täheke*, *Pere ja Kodu*, and *Jamie*. She has received many awards at annual Estonian book design and illustration competitions. Her art is ornamental, laconic, spiced with humour, and evocatively expressive.



The Onion's Tears

The onion was having a hard time – all the other vegetables were avoiding him. There was a rumour going around the field that anyone who talked to him would start crying. Even vegetables who had never spoken to the onion were keeping their distance, just to be safe.

In his family, the onion was known as a jokester and the life of the party. The shallots and pearl onions were especially fond of his humour. But even though the onion tried to convince himself that the attention of his closest relatives was enough, he gradually became unhappy.

Secretly, the onion dreamed of becoming a stand-up comedian and making big crowds laugh. He knew the vegetables on the field would be more than enough for an audience. Still, all of them scurried away the moment he walked past.

On a couple of occasions, the onion tried to blend into a crowd of other vegetables, even disguising himself as a potato! But when the potatoes started counting off as they usually did, they quickly figured out who was extra and the poor onion's cover was blown.

The onion felt very sad. So sad that tears welled up in his eyes. A life without jokes seemed pointless, but what was the point of coming up with jokes when you couldn't share them with the world?

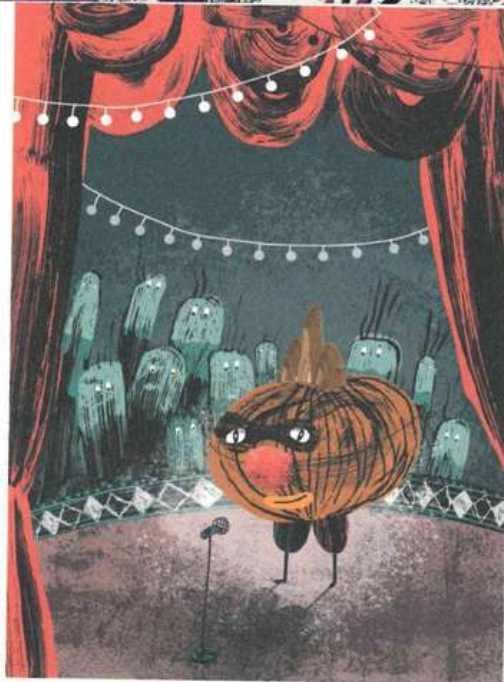
One day, a new vegetable moved onto the field – a leek. The newcomer was excited to meet everyone, so she organised a garden party and invited the whole neighbourhood.

The onion decided to show up early so he could get to know her a little better in private. His jokes were a hit with his new neighbour, and he quickly won her over. But as soon as the other vegetables showed up and spotted him, they turned right back around to leave.

"Hey, everybody," the onion called out, trying to stop them. "I only make humans cry, not other vegetables! You don't have to be afraid of me!"

The vegetables completely ignored the onion, and the number of guests kept shrinking.

Not wanting the leek's party to be ruined, the onion decided to go home himself. The leek stopped him, though, and whispered: "Tell them one of your jokes!"



So, the onion worked up his courage and said loudly:

"Lots of people cry when they chop onions. But we're the ones heading for the frying pan!"

A few of the vegetables on their way out paused and gaped at the onion. Bolder ones chuckled to themselves.

"Honey, why are you crying?" "Because of the onion!" "Jeez Louise! You vegans..." the onion continued, growing more and more confident.

Now, the guests were even laughing.

The onion kept telling more jokes. At first, he didn't dare tease any vegetables other than onions, but before long, he gave the tomatoes, green beans, and others a chance to laugh at themselves, too. Soon, the roaring laughter coming from the garden party persuaded the rest of the vegetables to return.

They all laughed so hard that there were tears in their eyes.

Translated by Adam Cullen



BIJLAGE II

VERHALEN VAN KINDEREN VOOR KINDEREN

HET MAKEN VAN EEN VERHALENBOEK VAN KINDEREN VOOR KINDEREN

Als je jonge kinderen ziet spelen, interpreteert elke toeschouwer het spel op zijn eigen manier, met zijn eigen referentiekader. Jonge kinderen kunnen nog niet uitleggen wat ze spelen. Toch vonden we het leuk om enkele van hun verhalende verhalen te verzamelen en te delen in een boek. Om de kinderen geen woorden in de mond te leggen, hebben we geïllustreerde gedichten gekozen om het spel van de kinderen te beschrijven.

Door het gebruik van poëzie geeft de lezer betekenis en interpretatie aan de woorden, zoals leerkrachten en ouders het verhaal van de kinderen interpreteren. Elk gedicht wordt geïllustreerd door een 'zelfgemaakte' visueel, gemaakt door de kinderen (4-6 jaar) zelf of, voor de jongste kinderen (1-3 jaar), door leerkrachten en ouders, afgeleid van het gedocumenteerde verhaal.

In deze "making of" delen we onze manieren om deze geïllustreerde gedichten te ontwikkelen.



Stap 1:

Documenteer het narratieve verhaal (minstens 4 delen) – zie handboek Narreren

- Het verhaal van de kinderen vastleggen door te filmen en foto's te maken
 - Verdeel het verhaal in 4 interessante delen
 - Kies welke video je voor het verhaal wilt gebruiken
- In het geval dat het verhaal erg kort was:
 - Je verhalende aanpak voortzetten/uitbreiden voor in totaal minstens 4 sessies
 - Observeer waar de kinderen in geïnteresseerd zijn / door getriggerd worden.
 - Documenteer dit spelen door middel van video en foto's.
 - Als je de eerste activiteit/interesse niet kon documenteren, wek de interesse dan opnieuw op door opnieuw te gebruiken wat de kinderen triggerde. (voorwerp, muziek, beweging, beeld, temperatuur...)
 - Observeer goed, bekijk de video, wissel uit met collega's over het spel, toon de video aan de ouders of oudere kinderen om het spel van het kind echt te begrijpen.
 - Ga door met de activiteit tot je een vervolg van 4 delen/sessies hebt. Zorg ervoor dat je elk deel van het verhalende verhaal documenteert.

Stap 2:

Gather information (when working with young children that don't talk yet)

Tijdens het verhalende verhaal:

- Vraag oudere kinderen naar de jongere (als de jongere nog niet kan praten)
 - Wat speelt hij?
 - Waarom doet hij dit?

Na het verhalende verhaal:

- Laat foto's en video's zien aan de ouders van de betrokken kinderen
 - Herken je dit toneelstuk?
 - Kun je ons er meer over vertellen?

Stap 3:

Foto's voorbereiden

- Kies een paar plaatjes die elk deel van het verhaal uitbeelden.
- Druk de plaatjes af (bijvoorbeeld op A5-formaat)

Stap 4:

Bespreek elk deel van het vervolg

- Bekijk de video die je hebt geselecteerd uit het verhalende verhaal
- Deel de informatie die je al hebt verzameld (stap 2)
- Bespreek met collega's / ouders en schrijf op

- Wat zie je?
- Wat denk je/geloof je/veronderstel je dat de kinderen aan het spelen waren/geïnteresseerd in waren?
- Organiseer de antwoorden in een tabel
- Zorg ervoor dat je 4 vervolgen van het verhalende stuk behandelt

Voorbeeld:

WAT ZIE JE?	WAT DENK JIJ?
<ul style="list-style-type: none"> • Kinderen gaan de kartonnen doos in en uit • Kinderen sluiten de doos van buitenaf • Kind probeert de doos van binnenuit te sluiten • Kind neemt een deken mee in de doos • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderen gebruiken de doos als tunnel • Kinderen spelen verstoppertje • Kinderen maken hun kleine huisje • ...

Stap 5: Gedichten bekijken

- Verzamel een paar geïllustreerde gedichten; kies gedichten met korte woordcombinaties, geen volledige zinnen (woordcombinaties, meer dan volledige zinnen, geven beter het spel van de kinderen weer + de interpretatie van de leerkracht + laat ruimte voor interpretatie door de lezer)
- Hang de gedichten voor het raam of spreid ze uit op een tafel
- Geef de deelnemers de tijd om verschillende gedichten te lezen om meer vertrouwd te raken met deze manier van uitdrukken en om inspiratie op te doen
- Besteed aandacht aan zowel tekst als illustratie

Stap 6: Verzamel woorden voor elk deel van het vervolg

- Maak een tabel van 5 kolommen op een groot papier.
- Elke kolom verzamelt een ander soort woorden, beschreven in de opdrachten hieronder.

1 trefwoorden	2 beschrijven	3 kleuren	4 alliteraties	5 rijm
weg kartonnen doos in - uit open - dicht deken gezellig huis ...	Kan hem niet meer zien	bruin roze(c)astle klinkt aïe aïe bezem	doos voorbij fles bruine doos breng	Sluiten, roos, dosis, slang, brose

"TREFWOORDEN"

Schrijf in de eerste kolom ongeveer 20 trefwoorden op die je associeert met het verhalende toneelstuk dat je hebt gezien. Denk aan verschillende soorten woorden: werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden. Het mogen ook korte beschrijvingen zijn van 2-3 woorden, maar geen zinnen.

Laat je inspireren door

- wat je hebt opgeschreven in de 'Wat ik zie/denk'-tabel
- de woorden die de kinderen gebruikten
- de triggers die je hebt waargenomen/gebruikt

Zorg ervoor dat je het hele vervolg van narratief spel behandelt. (min. 4 delen)



"BESCHRIJVEN"

Beschrijf woorden als verdrietig, blij, spelen ... nauwkeuriger: 'wil niet opstaan', 'rijdt de auto rond', 'lacht hardop', 'rent naar vrienden'...

Schrijf ze op in de tweede kolom

"KLEUREN"

Lees de woorden die je hebt opgeschreven hardop. Bedenk kleuren die je associeert met het verhaal / de woordenlijst / voorwerpen uit het verhaal. De kleuren kunnen worden verzonnen / afgeleid van / gecombineerd met woorden die zijn opgeschreven. Schrijf ze op in de derde kolom.

*Afhankelijk van je voorkeur of van wat bij het verhaal past, kun je ook vervangen door / toevoegen: smaak, gevoel, geur, structuur, getallen, vorm

"GELUIDEN"

Nog steeds in de derde kolom, onder de kleuren, schrijf je een paar geluiden op

- Maakten de kinderen geluiden tijdens het spelen (onomatopie)?
- Welke geluiden associeer je met het spelen?

"ALLITERATIE"

Kies uit alle woorden die je tot nu toe hebt opgeschreven 4 woorden die volgens jou het meest betekenisvol zijn om het spelen te beschrijven. Omcirkel deze woorden.

Bedenk voor elk van deze 4 woorden nog eens 4 woorden die met dezelfde letter of klank beginnen. (alliteratie) Bijv. zeep - glibberige zeep, koppige zeep, glijdende zeep, stinkende zeep

Schrijf 4x4 alliteraties op in de vierde kolom.

"RIJM"

Kies uit alle woorden die je tot nu toe hebt opgeschreven 4 woorden die volgens jou het meest betekenisvol zijn om het spelen te beschrijven. Omcirkel deze woorden.

Bedenk voor elk van deze 4 woorden nog eens 4 woorden die met dezelfde letter of klank beginnen. (alliteratie) Bijv. zeep - glibberige zeep, koppige zeep, glijdende zeep, stinkende zeep

Schrijf 4x4 alliteraties op in de vierde kolom.

Step 7: Combine words

Begin niet met het schrijven van zinnen!

En als ze al opgeschreven zijn, verplicht jezelf dan om door te gaan met de oefening om de oorspronkelijke tekst die je geschreven hebt te verbeteren.

- Neem een blanco papier naast je tafel van de vorige opdrachten.
- Maak betekenisvolle combinaties van de woorden die je hebt opgeschreven:

Bijv. gladde zeep kapot slaan, witte bellen laten balanceren, ronde gezichten, vierkante dozen, ...

Je kan beslissen om de groep in 2 of 4 subgroepen te verdelen, zodat elke persoon/subgroep aan één of 2 stanza's/sequels werkt. Uiteindelijk kun je alles samenbrengen en heb je een gedicht geschreven!

Stap 8: Schrijf een gedicht

Neem nog een blanco vel papier. Je zinvolle woordcombinaties zijn je uitgangspunt. Laat blanco tussen elke regel die je schrijft, zodat je tussendoor nog meer woorden/regels kunt toevoegen. Switch your word combinations into a logic order

- Voeg losse woorden/klanken toe

(niet noodzakelijk om te combineren met woorden, het kan een aparte regel van het gedicht zijn)

- Voeg inhoud toe aan je betekenisvolle combinatie van woorden

(niet nodig om volledige zinnen te maken)

- Schrijf en herschrijf
- Combineer, voeg toe, verander, laat weg ...
- Nogmaals herschrijven

(de volgorde kan meerdere keren veranderen)

Stap 9: FEEST!

Lees je gedicht een paar keer hardop.

Als je tevreden bent met het resultaat, kun je het vieren en combineren met de illustratie die je hebt gemaakt bij elk deel van het vervolg.



LIJST MET MATERIALEN

- Video!
- Pens
- Big paper, divided into 5 columns
- Extra blank pape

HET VERHALENDE GEDICHT ILLUSTREREN - VOOR DE ALLERKLEINSTEN

Stap 1: kies een foto

Bekijk de plaatjes van het verhalende toneelstuk. Kies een plaatje voor elk van de 4 vervolgdelen. Bedenk wat het verhaal het beste weergeeft.

Stap 2: tekenen

Leg een blanco papier bovenop je foto en houd beide papieren tegen het raam. Trek met een potlood de belangrijkste lijnen over die je in je illustratie wilt gebruiken:

- Je kunt de volledige foto overtrekken
- Je kunt ervoor kiezen om alleen de delen die je wilt gebruiken over te tekenen.
- Je kunt achtergrond van voorgrond scheiden en de positionering wijzigen
- Je kunt informatie uit de afbeelding weglaten uit de illustratie (speelgoed, kinderen, achtergrond...)
- Je kunt delen van de afbeelding op een andere plaats in je illustratie zetten.
- Je kunt een detail van de illustratie uitsnijden of vergroten om als extra illustratie te gebruiken.
- ...

Stap 3: Kleur

Indien nodig kun je je tekening op dikker papier plakken.

Voor het inkleuren gebruik je de materialen van je voorkeur:

- Potloden
- Kleurpotlood
- Verf
- Tijdschriften / inpakpapier (collage)

Zorg ervoor dat je goed drukt terwijl je kleurt met potlood of krijt.

Aan het einde kun je kiezen waar je met je zwarte fine liner langs gaat.

! Pas op, de fine liner houdt niet van krijt! Als ze elkaar raken, is de fine liner onbruikbaar.

Stap 4: combineren met het gedicht

Lees het gedicht van je collega's en laat ze jouw illustratie zien. Bespreek:

- Heeft de tekst een bepaalde lay-out nodig?
- Waar wil je tekst en illustratie plaatsen?
- Wil je een detail van de illustratie elders op de pagina herhalen?

Geniet van de laatste afwerking en vier feest als je tevreden bent met het resultaat!

LIJST MET MATERIALEN

- Foto's! (afgedrukt)
- Kleurpotloden, kleurpotloden
- Schaar
- Linialen
- Potloden, rubbers
- Zwarte fijnschrijver (0,4 mm)
- Lijmstift
- Tijdschriftenpapier
- Dik papier A4
- Blanco wit papier



ENKELE VOORBEEDEN VAN HET CREATIEPROCES

"Vogel in gevaar" en 'De vier prinsessen op het feest van Rapunzel'- Zweden

Toen we in het Mamma Mia Pizzeria project werkten, vroegen we de kinderen wie ze zouden willen uitnodigen voor een etentje. De kinderen begonnen te praten over wie ze op een feestje wilden uitnodigen en welk gebak of eten ze hun gasten wilden geven. Wij leerkrachten vroegen de kinderen of ze een verhaal of een soort kookboek wilden maken waarin ze konden tekenen, schilderen en vertellen. Het werd het uitgangspunt voor de eigen verhalen van de kinderen voor een verhalenboek.

Selectie van materiaal van de docenten

We kochten zwarte watervaste viltstiften zodat de kinderen eerst konden tekenen en daarna kleuren met waterverf. Kinderen vinden het leuk om waterverf te gebruiken en verschillende tinten te mengen. We merkten dat de kinderen veel moeite deden om kleuren te kiezen, één meisje koos ervoor om het grootste deel in roze te schilderen. Ze tekenden details en decoratieve elementen. De sfeer in de kamer was vrolijk en levendig. De kinderen praatten met elkaar terwijl ze tekenden. Ze luisterden met veel interesse naar elkaars verhalen en bekeken elkaars illustraties. Ze waren echt geïnteresseerd in het werk van hun vrienden.



Eén beeld tegelijk

De kinderen werkten met één afbeelding en één reeks gebeurtenissen tegelijk. Soms ging het kind verder met een afbeelding die nog niet af was sinds de vorige keer. We boden verschillende gelegenheden voor deze creatie tot ze dachten dat ze het schilderij voor hun verhaal hadden gemaakt/afgewerkt.

Originele verhalen worden bijverhalen

De kinderen waren zo dol op de personages die ze hadden geïllustreerd en wilden ermee spelen. We hebben ze gekopieerd en gelamineerd, zodat ze deel konden uitmaken van het spel en de bouwwerken van de kinderen. Dankzij deze personages ontstonden er veel nieuwe verhalen.

Productieve vragen stellen

We wilden de kinderen niet beïnvloeden bij het maken van hun verhalen, maar soms stelden we vragen om een verhaal te maken met samenhang tussen de beelden in het verhaal. We wilden ook poëtische elementen toevoegen, zoals geluiden, beschrijvingen van hoe de personages in het verhaal zich voelden, hoe het eten smaakte of hoe iets rook. We leenden ook gedichtenbundels uit de bibliotheek om inspiratie op te doen over wat poëzie kan zijn. Eén kind wilde het verhaal ook versterken met echte geluiden. Dit hebben we opgelost door de geluiden op te nemen en als QR-code in het verhaal te zetten.

Interesse in de geschreven taal

Sommige kinderen hebben een deel van de tekst voor het verhaal zelf geschreven, maar wij leerkrachten hebben opgeschreven wat de kinderen bij de verschillende gelegenheden hebben verteld en hebben de tekst samengevoegd tot een langer verhaal. Tijdens dit werk zagen we hoe de belangstelling van de kinderen voor geschreven taal toenam en hoe ze bereid waren om zelf te schrijven en geschreven woorden te produceren.

We ontmoeten elkaar weer

De kinderverhalen waren net klaar toen het tijd was voor de zomervakantie. We bewaarden de verhalen op de kleuterschool. Toen het herfstsemester begon, waren deze kinderen begonnen met de kleuterklas op school. We nodigden hen opnieuw uit op de kleuterschool zodat ze oude vrienden konden ontmoeten en hun verhalen konden vertellen. Voordat het tijd was om hun verhalen voor te lezen aan de vrienden. We lasen ze samen voor en hoorden of ze iets aan het verhaal wilden veranderen. De kinderen veranderden wat dingen en bedachten de titels van de verhalen, "Een vogel in gevaar" en "Het verhaal over de prinses".

Toen was het tijd om de verhalen aan de kleutervriendjes (die iets jonger zijn) te vertellen en te laten zien. De kinderen wilden hulp van de leerkracht om de inhoud voor te lezen, dus hielpen we elkaar. Het publiek luisterde met veel interesse en was geboeid door de inhoud van de verhalen. We zien duidelijk dat de manier waarop de kinderen vertellen en zich uitdrukken met deze verhalen andere kinderen boeit.



Wij opvoeders stelden de vraag aan de "auteurs":

Zijn de verhalen af of kunnen ze een vervolg krijgen?

Nee, ze moeten een vervolg krijgen, antwoorden de "auteurs".

Maar we kunnen ze wel afmaken! antwoorden de kinderen die naar de verhalen hebben geluisterd.

We zien het als een geweldige kans om nieuwe verhalen te maken die een vervolg kunnen worden op de oorspronkelijke verhalen.

A new story has started

We bieden de kinderen de gelegenheid om verder te gaan met de originele verhalen die zijn gemaakt. Een leerkracht leest het verhaal "Vogel in gevaar" voor. We stellen de kinderen opnieuw de vraag:

-Is het verhaal afgelopen? Of kan het een vervolg krijgen?

"Het kan een vervolg hebben op wat er gebeurt als de vogel thuiskomt uit het ziekenhuis."





De kinderen kregen papier en pennen om te tekenen en te vertellen wat er in het verhaal gebeurt.

"De moeder wacht thuis en zegt gedag als de vogel thuiskomt. Ze speelden op de mat die toen begon te draaien maar iedereen kon blijven zitten omdat ze zwaar waren. Na het spel gingen ze aan tafel en aten koekjes".

Het is voor ons de eerste keer dat we op deze manier met kinderverhalen werken, maar zeker niet de laatste.

Het is voor ons de eerste keer dat we op deze manier met kinderverhalen werken, maar zeker niet de laatste. We zien dat de kinderen betrokken zijn met veel interesse en trots in hun verhalen. We zien grote mogelijkheden in het gebruik van individuele verhalen van kinderen om een mix van verschillende verhalen te creëren die een diversiteit aan meer een andere manier van vertellen kunnen creëren.

Vliegtuig verhaal – Estland

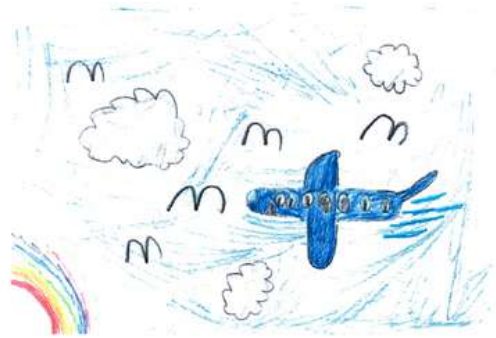
De kinderen speelden vrij. Eén jongen bedacht een vliegtuigspel en dirigeerde de anderen om het te spelen. Ik filmde ze terwijl ze speelden en een andere leerkracht nam foto's.

De volgende dag keken we samen met de kinderen naar deze film. Een paar kinderen moesten lachen. Toen ik het gedicht schreef, gebruikte ik de zinnen die de kinderen zeiden terwijl ze naar het filmpje keken.

Ik vroeg de kinderen welke zinnen we aan het begin van het gedicht konden schrijven. Een meisje zei twee zinnen en een jongen zei nog twee zinnen.

Zo ontstond het gedicht dat we opschreven.

Ik heb twee foto's afgedrukt. De kinderen kopieerden de foto op papier en kleurden ze in. We analyseerden de inhoud van het gedicht en de kinderen stelden voor welke andere dingen getekend konden worden om het gedicht te illustreren. De kinderen tekenden vliegtuigen, wolken, regenbogen en vogels.



Sea adventure of ladybirds – Estonia



Op een week hadden we in onze groep Lepatriinud ("Lieveheersbeestjes") een thema over zeedieren en zeevoertuigen – alles wat met de zee te maken heeft. De kinderen hadden het idee om met grote legoblokken een passagiersschip met een eetgedeelte te bouwen. En ze hadden ook andere ideeën en dat dreef de leerkrachten ertoe om alles vast te leggen door foto's en video's te maken. Dit spel ontwikkelde zich verder en toen werd er een nieuw personage toegevoegd – een kwaadaardige haai die de bemanning van het schip begon lastig te vallen... en daar kwam het volgende geweldige idee – snel een ander schip bouwen om te redden en men kon zien dat kinderen elkaar hielpen (zwemmend over de "zee").

Het was geweldig om te zien hoe de woordenschat van de kinderen zich ontwikkelde, afhankelijk van het onderwerp. Na het spel keken we samen naar de video en al discussiërend ontstond daaruit een klein sprookje. Dit werd gevolgd door een idee om samen een tekening te maken over het zeeavontuur. En terwijl elk kind probeerde in de huid van het personage te kruipen, werden er verbale opmerkingen toegevoegd aan elk personage en de leerkrachten namen ze op. Zo was ons gezamenlijke stripboek "Zeeavontuur" klaar. Oorspronkelijk was het een gedicht, omdat de kinderen zagen dat sommige woorden rijmde en met de hulp van de leerkrachten was dit leuke gedicht klaar. Toen ze ernaar luisterden, maakten de kinderen grotere tekeningen op basis van alle vier de passages.

Roodkapje op school – Italië

Leraar: "Ik ga iets halen..." (mysterie). De kinderen zwijgen... ze fluisteren. "In dit doosje zit iets kostbaars..."

Kind: "De foto's!!!"

Juf: "De camera's"

Kind: "Kijk ze eens"

Leerkracht: "Waarom maken we foto's?"

Kinderen: "Om mooie dingen te zien", "omdat je iets leuk vindt", "omdat we glimlachen willen zien", "als we verjaardagen doen", "zoals video's...ik maak ze", "je speelt er niet mee (met de f. machine) anders valt hij naar beneden", "zelfs als we koekjes maken". Leerkracht: "Met foto's kunnen we dingen vertellen."

Kinderen: "Ook aan de kleine zusjes", "ook aan papa's en mama's", "opa's en ooms". "Omdat ze het anders vergeten."

Leraar: "Wat vind je ervan om nu beetje bij beetje je camera te pakken en wat foto's te maken? Je kunt ze maken waar je maar wilt, binnen of buiten. Bedenk misschien waarom je ervoor kiest om daar een foto te maken en vertel ons er dan over!"



De een wijst naar zijn monsterfoto's. Sommigen gaan naar buiten en beginnen foto's te maken. Een ander kind fotografeert zijn metgezellen en zijn schaduw; één heeft niets gefotografeerd. Hij gaat naar buiten en probeert het opnieuw: "Ik heb mijn voeten en mijn broek gefotografeerd". Een ander maakt een foto van de tuin. "Dat heb ik ook gedaan!", "Als je hier opendoet gaat het open" (hij bestudeert het instrument). "een keuken omdat ik die mooi vond".



Iedereen heeft foto's gemaakt.

Samen met de leerkracht bekijken ze de foto's die ze gemaakt hebben, de leerkracht vraagt hen dan om een verhaal te verzinnen op basis van de foto's.

Een kind stelde "Roodkapje!" voor.

Leerkracht: "Laten we proberen Roodkapje te vertellen, maar op een andere manier..."



Zo ontstond het verhaal in de kleuterschool van de gemeente Sante Zennaro. De kinderen begonnen hun verhaal te vertellen. Daarna maakten we een boek met de foto's en het verhaal, zodat ze er vrij in konden bladeren. We besloten toen om het verhaal samen met de kinderen uit te beelden, zodat hun verhaal hun tekeningen zou hebben.

Roodkapje neemt op een dag een verkeerde afslag en komt aan op onze school. Hier ontmoet hij Haron en Lorenzo op de glijbaan die hun schoenen aan het aantrekken zijn... Ze zeggen "Hoi!" tegen elkaar. Ze zeggen ook dat ze vrienden zijn en dat ze gelukkig zijn! Daarna gaan ze in het park spelen en dan wil Roodkapje in Vittoria's keuken spelen. Vittoria geeft haar toestemming en samen maken ze spaghetti met ketchup voor Haron en Lorenzo. Roodkapje, Haron en Lorenzo zijn in het huisje gaan spelen en rusten.

Als ze wakker worden, zien ze Cecilia foto's maken van haar voeten en benen. Cecilia geeft haar een kus en knuffelt haar. In de school ziet Roodkapje monsters en wordt bang!

Er is ook een heks!!! Roodkapje geeft Haron en Lorenzo zijn hand en samen rennen ze het bos in. De heks achtervolgt hen omdat ze haar bezemsteel heeft en spreekt een spreuk uit om hen in kikkers te veranderen. Bij de boom vinden de kikkers de toverdrank om weer normale kinderen te worden. Dan nemen ze het drankje en geven het aan de heks te drinken en doen haar aan wat ze hen heeft aangedaan: ze veranderen haar in een kat. Na dit avontuur gaat Roodkapje, doodmoe, naar school om uit te rusten bij de schildpadden.



De Vegetaple Garden – België



Elmer West ligt naast een organisatie voor sociale economie met een stadslandbouwproject. We hebben gemakkelijk toegang tot en zijn altijd welkom in 'La Petite Senne', een grote biologische moestuin die naast de achtertuin van onze dienst ligt. Helemaal achteraan in deze moestuin ligt een composthoop. Omdat we dagelijks veel fruitschillen hebben, heeft elke groep kleine groene emmertjes waarmee de kinderen de fruitschillen zelf naar de composthoop kunnen dragen.

We proberen elke dag met twee of drie kinderen naar de tuin te gaan, hun emmers gevuld met schillen van appels, peren, sinaasappels ... Op een dag zagen we een buurtkat waar de kinderen erg enthousiast over waren. Sindsdien zijn we de kat meerdere keren tegengekomen en de kinderen zoeken hem ook als hij er niet is.

Net als de fruitschillen en de moestuin werd de kat een groot deel van ons verhaal. In de herfst waren de kinderen ook erg gefascineerd door de bruine bladeren op de grond. Ze vonden het heerlijk om erop te stappen en ze te horen knisperen onder hun regenlaarzen. Vaker wel dan niet was het moeilijk om ze bij de bladeren weg te krijgen. Daarom besloten we terug te gaan naar de tuin met lege emmers en die te vullen met bladeren. Eenmaal binnen, spreidden we ze uit op de tafel en vonden ... een slak bovenop een van hen! Nog een dier dat een essentiële rol zou gaan spelen in het verhaal. Nadat we naar de slak hadden gekeken en zijn glibberige sporen hadden gezien, besloten we wat verf op de bladeren te doen om het slijmerige gevoel van de slak na te bootsen.



Lichten uit, duisternis aan – België

Na hun dutje speelden de peuters met de lichtschaakelaar: aan-uit-aan-uit. We merkten hoe leuk ze het vonden en haalden een slinger met lampjes om mee te spelen. Toevallig hadden de hangers aan een van de slingers de vorm van verschillende vruchten.

Vervolgens experimenteerden we met een lichtbak en zaklampen in combinatie met zowel echt fruit als geplastificeerde tekeningen van fruit. De kinderen schenen met hun zaklampen in de gaten van hun houten kubusstoelen, dus besloten we om de vruchten eronder te leggen. Ze bleven met hun zaklampen zoeken naar de 'verstoppe' stukjes fruit.

We bezoeken vaak de wekelijkse fruit- en groentemarkt op het nabijgelegen stadsplein. Deze keer namen we enkele zaklampen mee. De kinderen gebruikten spontaan hun zaklampen om in de opgestapelde kratten te schijnen op zoek naar fruit. Geweldig!

Na deze reeks verhalende activiteiten zaten we samen met de kinderverzorgsters om een gedicht te maken. Aangezien onze kinderen tussen de drie en dertig maanden oud zijn, spreken veel van hen nog niet of kunnen ze nog geen samenhangende verhalen vertellen.





Onze versie van hun verhaal is altijd een interpretatie, dus poëzie leek ons een mooie vorm van vertellen. De lezer kan het gedicht dan zelf herinterpreteren, net zoals de kinderopvangmedewerkers het voor de kinderen interpreterden. We zochten naar woorden, klanken en combinaties om kernachtig uit te drukken wat de kinderen fascineerde. Tijdens het hele proces namen we veel foto's, die we koppelden aan elke strofe. Het maken van de gedichten werd een intens en collegiaal moment om onze dagelijkse activiteiten te verwerken. Poëzie schrijven was helemaal nieuw voor ons en we hadden elkaar nodig om de juiste woorden en associaties te vinden. We overtroffen onze eigen verwachtingen en werden erg trots op wat we samen hadden geschreven terwijl we door de ogen van 'onze' kinderen keken.





HANDBOEK VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN DE NARRATIEVE BENADERING IN VOORSCHOOLS ONDERWIJS

