

13. Reggio Emilia-benadering: 'Il futuro è una bella giornata...'²

*Margot Meeuwig en Tienke van der Werf
Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7*

Duizenden pedagogen, leerkrachten en begeleiders uit de hele wereld komen naar de kindercentra van Reggio Emilia. Wat maakt deze stad met zijn scholen voor jonge kinderen zo bijzonder? Hoe komt het dat de meeste bezoekers geraakt en geïnspireerd de conclusie trekken: 'Zo moet het, zo zouden alle scholen voor jonge kinderen eruit moeten zien.' Waarom is het zo moeilijk om zulke prachtige plekken elders in de wereld te realiseren?

De kindercentra van de Noord-Italiaanse stad Reggio Emilia maken zichtbaar wat een diepgaande vernieuwing van de praktijk in wisselwerking met moderne pedagogische kennis en ingebed in de lokale gemeenschap kan opleveren. Zij zijn niet alleen groots als pedagogische praktijk; hun ervaringen en expertise gaan verder. De Reggio Emilia-benadering omvat een visie gebaseerd op een enorme ervaring en langdurig onderzoek naar de relaties tussen pedagogische praktijk en theorie, politiek, organisatie en ethiek en esthetiek.

Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7 houdt zich bezig met het vertalen, bewerken, experimenteren en onderzoeken van de Reggio Emilia-benadering in eigen praktijksituaties voor kinderen van 0 tot 7 jaar. Zij heeft de resultaten van deze jarenlange ervaring gebundeld in een integrale pedagogiek voor de kinderopvang en de eerste twee groepen van het basisonderwijs onder de naam 'SPOREN'. Dit hoofdstuk beschrijft uitgangspunten en elementen van deze door Reggio geïnspireerde pedagogiek. Het accent ligt hierbij op het zichtbaar maken van pedagogische processen in kindercentra. Dit zichtbaar maken gebeurt door pedagogische documentatie, zodat het werk van alle participanten verdiept en verrijkt kan worden. Pedagogiek ontwikkelen op basis van pedagogische documentatie is een werkwijze die bijdraagt tot het professionaliseren én democratiseren van de pedagogiek voor het jonge kind.

Dit hoofdstuk gaat eerst over de historische, filosofische en pedagogische achtergrond van Reggio. Die wordt vaak over het hoofd gezien, maar is essentieel om de Reggiobenadering te begrijpen. Pas daarna gaat het hoofdstuk verder over de praktijk.

13.1 De kindercentra van Reggio Emilia

Reggio Emilia is een welvarend stadje in het noorden van Italië. Het heeft een linkse, socialistische geschiedenis en het gemeenschapsdenken is er sterk ontwikkeld. De streek is beroemd om haar vernieuwende bewegingen, bijvoorbeeld in de psychiatrie (de antipsychiatrie) en de architectuur (de Domus Academie). De eerste crèche werd direct na de Tweede Wereldoorlog door ouders zelf opgericht, gebouwd en gefinancierd. Deze ouders wilden hun jonge kinderen een goede en positieve start in het leven geven na alle ellende van de oorlog. De moeders vonden dat het ook voor jonge kinderen belangrijk is om veel en vaak met elkaar te zijn en hun leven te delen. In dezelfde tijd werkte Loris Malaguzzi, pedagoog, filosoof en politicus, met kinderen die door de oorlog getraumatiseerd waren. Zijn therapie bestond niet zozeer uit praten met individuele kinderen, maar veel meer uit het geven van gelegenheid aan de kinderen om met elkaar dingen te maken, te doen, zich

te uiten. De samenwerking die in deze tijd ontstond tussen de ouders en Malaguzzi vormde het begin van wat nu wereldwijd bekend geworden is als de 'Reggiobenadering'.

Ook na vijftig jaar is er geen 'Reggio Emilia-methode'. De Reggiomedewerkers zien zichzelf niet als uitvoerders of toepassers van theorieën, of als ontwikkelaars van een bepaalde methodiek die voorschrijft hoe een kindercentrum eruit zou moeten zien en wat begeleiders zouden moeten doen. De Reggiobenadering is een pedagogische filosofie die in de praktijk is en wordt ontwikkeld door de mensen die deel uitmaken van die praktijk: kinderen, ouders, begeleiders, pedagogen, kunstenaars, burgers en politici van de stad.

De organisatie

Tegenwoordig zijn er in Reggio Emilia ruim veertig gemeentelijke kindercentra voor nul- tot driejarigen (*assilo nido*) en voor drie- tot zesjarigen (*scuola materna*). De crèches bestaan uit drie horizontale leeftijdsgroepen met twee vaste begeleiders per groep en een eigen groepsruimte. Vrijwel alle kinderen komen vijf hele dagen per week. De begeleider-kindratio verschilt niet veel van de Nederlandse of Vlaamse situatie.

Iedere groep vanaf twee jaar heeft een eigen mini-atelier waar kleine groepjes kinderen rustig kunnen werken aan hun eigen projecten. Ook heeft ieder centrum een *piazza*, een centrale hal waar ouders, begeleiders en kinderen elkaar kunnen ontmoeten om te spelen, te praten en te kijken, en een groot atelier, een werkplaats vol materialen en gereedschappen. De kindercentra zijn volledig ingebed in een gemeentelijk voorzieningenstelsel en voor iedereen toegankelijk. Veel organisatorische taken worden centraal, op gemeentelijk niveau, uitgevoerd. De verschillende centra participeren in een door de gemeente ondersteund pedagogisch netwerk, waardoor de scholen inhoudelijk kunnen uitwisselen en nieuwe inzichten delen.

Andere rollen, nieuwe functies

Kenmerkend in de kindercentra van Reggio zijn de andere rollen en nieuwe functies van de pedagogische medewerkers. De groepsleiders zijn zich bewust van hun rol als opvoeder. In de groep staan begeleiders meer op de achtergrond; ze scheppen voorwaarden waarbinnen de kinderen samen kunnen spelen, werken en leren. Ze zien zichzelf als onderzoekers: samen met de *atelierista* (de pedagogisch beeldend kunstenaar), de *pedagogista* (pedagoog) en de ouders onderzoeken en documenteren zij wat de kinderen in hun groep bezighoudt en hoe de volwassenen daar zinvol op kunnen inspelen. In de kindercentra nemen het atelier en de *atelierista* een belangrijke plaats in. In het atelier zijn de materialen en de mogelijkheden aanwezig voor verbeelding en verdieping van de ideeën, gedachten en fantasieën van de kinderen. De *atelierista* ondersteunt de kinderen in deze processen. De *atelierista* vervult ook een belangrijke functie in de professionele ontwikkeling van de groepsleiding en heeft een actieve rol in de totstandkoming van de pedagogische documentatie. Zij of hij is dagelijks op het kindercentrum aanwezig en is degene die een voortdurende uitwisseling met alle betrokkenen ondersteunt en begeleidt. Er is geen vestigingshoofd of leidinggevende zoals bij Nederlandse en Vlaamse kinderdagverblijven. Wel is er dus een *pedagogista*. Zij of hij is de pedagogisch coördinator. De *pedagogista* komt iedere week een dag op de crèche. Zij of hij is bij uitstek degene die zorgdraagt voor de inbreng en verbinding van de verschillende soorten kennis en de verdieping van het pedagogisch werken. De *pedagogista* werkt, kijkt en luistert mee, neemt deel aan het wekelijkse pedagogische werkoverleg, en geeft ondersteuning en draagt kennis aan. Ook wisselt zij of hij ervaringen uit met andere kindercentra. Zij of hij heeft overleg met de andere pedagogista's en met de pedagogisch directeur van alle kindercentra. Daarnaast zorgt deze persoon voor de verbinding met bijvoorbeeld wetenschappers, architecten, vormgevers, politici en het gemeentebestuur.

Participatie

‘Hoewel we focussen op de kinderen, vinden we kindgericht zijn niet genoeg. We stellen ook begeleiders en ouders centraal in de opvoeding van kinderen. Ons doel is het bouwen van een vriendelijk centrum waar kinderen, begeleiders en ouders zich thuis voelen. Een centrum met drie hoofdrolspelers.’ (vrij naar Loris Malaguzzi)

Jonge kinderen kunnen niet los gezien worden van hun ouders. In Reggio Emilia is de nauwe samenwerking met ouders diepgeworteld. Men ziet ouders als partners die samen met de pedagogisch werkers de kindercentra vormgeven op veel verschillende niveaus en manieren. Ook op bestuurlijk niveau spelen ouders een belangrijke rol. Zo heeft elk kindercentrum een adviesraad, waarin vooral ouders, maar ook personeelsleden van het kindercentrum en inwoners van de stad zitting hebben. Een aantal van hen worden gekozen om in het gemeentelijk overleg mee te beslissen, waar zij een gelijkwaardige positie innemen naast het team van *pedagogista's*, de directeur van de kindercentra, de – gekozen – ambtenaar voor onderwijs en de burgemeester van Reggio Emilia. Reggiomedewerkers benadrukken dat de hoge graad van ouderparticipatie niet alleen een traditie is, maar vooral een zaak van hard werken en vindingrijk zijn in het aanspreken van ouders.

Geen experiment

De kindercentra van Reggio zien zichzelf niet als experimentele crèches maar:

‘Zij zijn veeleer een onderdeel van een publieke dienstverlening die streeft naar het combineren van het welzijn van kinderen en de sociale belangen van gezinnen met de fundamentele rechten van het kind. Deze aanpak combineert de concepten van welzijn met die van educatie.’ (vrij naar Carla Rinaldi).

Een dergelijke organisatiestructuur en visie garandeert dat ervaring en kennis gedeeld worden, dat de werkwijze en inzichten groeien, dat er een continu proces van onderzoek en reflectie op het werk plaatsvindt, en dat men van elkaar leert, elkaar ondersteunt en men zich verbonden voelt in een gemeenschappelijk gedragen project dat staat voor een gedeelde overtuiging, ongeacht de positie die men heeft in de organisatie.

13.2 Van kleine pedagogiek naar integrale pedagogiek

Vaak wordt ervan uitgegaan dat het opvoeden en verzorgen van jonge kinderen in kindercentra een zaak is van veel liefde en zorg. Het lijkt vanzelfsprekend: zo worden toch ook in de meeste gezinnen kinderen opgevoed. De opvoeding van jonge kinderen kan op veel manieren vorm krijgen. Maar iedere opvoeding, thuis dan wel in kindercentra, impliceert vele keuzes. De opvoeding van kinderen binnen het gezin is een integraal onderdeel van het gezinsleven. Het is een relatief spontane opvoeding, gesitueerd in het privé-domein en gebaseerd op persoonlijke en cultureel bepaalde uitgangspunten. Kindercentra daarentegen zijn publieke professionele pedagogische centra. Er is sprake van een pedagogische opdracht; ongeacht of overheden die nu wel of niet stellen. Er moeten pedagogische keuzes gemaakt worden. Als ze niet expliciet gemaakt worden, liggen ze toch impliciet onder het dagelijkse werk. Als in een centrum de nadruk ligt op hygiëne en voeding en de begeleiders ‘verpleegsters’ heten, impliceert dat een specifieke visie op jonge kinderen en hun ontwikkeling. Het kleurt de relaties met de ouders en heeft effect op de organisatie.

In het debat over pedagogiek voor jonge kinderen worden de verschillende kennisniveaus door elkaar gebruikt. Dit levert verwarring op. Er zijn drie verschillende niveaus te onderscheiden:

- de wetenschap: de opvoedkunde of pedagogie;
- de pedagogiek: een pedagogische visie in een bepaalde praktijk;
- de opvoeding zelf: het opvoeden en het pedagogische proces.

Opvoeding, het pedagogische proces, vindt altijd plaats binnen een bepaalde sociale, economische, historische en culturele context. Deze context maakt deel uit van het pedagogische proces. Opvoeding is ook altijd, onbewust of bewust, gekleurd door ideeën en visies. De wetenschap, de opvoedkunde of pedagogie, houdt zich niet alleen bezig met kennisontwikkeling over kinderen of over de pedagogische relatie tussen opvoeder en opvoeding, maar ook met de contexten waarbinnen opvoedingsprocessen zich afspelen, dus met disciplines zoals sociologie, economie, psychologie, en geschiedenis. De opvoedkunde is multidisciplinair en ook binnen de wetenschap zijn diverse visies en stromingen te onderscheiden.

Opvoeden is niet mogelijk door eenvoudigweg theoretische pedagogische kennis in praktijk te brengen. Op basis daarvan kan geen pedagogiek ontwikkeld worden. In concrete opvoedingssituaties zoals in kindercentra wordt onder andere pedagogische kennis vormgegeven. Deze kennis kan nooit rechtstreeks de receptuur voor de praktijk leveren. Pedagogische praktijken zijn complex, multidisciplinair, ethisch geladen en niet eenduidig, neutraal en technisch.

Tot nu toe is er van een explicitering van de pedagogiek niet veel werk gemaakt. De meeste 'kinderopvangpedagogieken' verkeren nog in een onderwaterstadium: je voelt het met je voeten, je weet dat het er is, soms zie je een stukje boven water komen, maar het is niet helder en volledig zichtbaar. Er wordt wel steeds meer theoretische kennis ontwikkeld door bijvoorbeeld het verrichten van onderzoek naar hechttingsrelaties tussen kinderen en begeleiders of naar sociale relaties tussen kinderen onderling. Ook wordt er veel praktische kennis vergaard op het gebied van personeelsbeleid, oudercontacten of de inrichting van ruimten. Dit zijn allemaal deelaspecten van het totale complex kinderopvangpedagogiek, die samen nog geen pedagogiek maken.

Een oplossing voor deze pedagogische leegte, deze gefragmenteerde pedagogiek, wordt meestal gezocht in twee richtingen: de nabootsing van de gezinsopvoeding óf die van het schoolse model. Het betreft vaste methoden en programma's, speciaal ontwikkeld voor jonge kinderen, die overal, ongeacht de context, geïmplementeerd en uitgevoerd kunnen worden. Iedereen, begeleiders, ouders en kinderen, wordt gereduceerd tot consument van de methode in plaats van producent van de pedagogiek. Dit consumeren biedt geen mogelijkheden om werkelijk te participeren en met elkaar de pedagogiek te ontwikkelen: het creëert eerder vervreemding. Mensen worden kunstmatig gelijkgeschakeld, de rijkdom van de verschillen tussen mensen en kinderen – een bron van kennisopbouw – wordt niet aangesproken. Het normatieve, het relationele, het multidisciplinaire en de context van de pedagogische situatie van het kindercentrum worden buitenbeschouwing gelaten. Het gezinsmodel en het schoolse model zijn schijnoplossingen, want wat er werkelijk gebeurt in kindercentra wordt niet onderkend. Het gevolg daarvan is dat de concrete pedagogiek onzichtbaar blijft en dus onbespreekbaar.

Een pedagogiek van relaties

Een pedagogiek voor een kindercentrum omvat een keuze voor een stelsel van pedagogische concepten, een concrete werkwijze vanuit een expliciete visie op de pedagogische en maatschappelijke opdracht en een bijpassende organisatie. Daarnaast heeft ieder centrum een heel eigen context: buurt, populatie, omgeving, ruimten, personeel en historie. Er is altijd sprake van een dynamische wisselwerking tussen pedagogische visies, werkwijzen en een context. De ideeën, ervaringen, mensen en kinderen zijn immers continu in beweging en staan in relatie tot het pedagogische proces.

Een kinderopvangpedagogiek gaat over veel meer dan alleen de opvoedingsrelatie tussen begeleiders en kinderen. Dit noemen we een 'kleine pedagogiek'. Op basis van keuzes en in de wisselwerking tussen theorie en concrete praktijkcontexten ontwikkelt zich een grotere, een integrale pedagogiek die alle domeinen verbindt. Een integrale pedagogiek doet recht aan de

enorme verscheidenheid aan opvoedingswijzen en opvoedingsvisies. Alleen door continue reflectie, onderzoek en explicatie wordt pedagogiek zichtbaar, bespreekbaar en transparant. De kindercentra van Reggio zijn een uniek voorbeeld van een plaats waar daadwerkelijk pedagogiek ontwikkeld wordt. De praktijkontwikkeling, die theoretische reflecties impliceert, staat centraal, en al onderzoekend en experimenterend wordt een pedagogische situatie gecreëerd, waarvan iedereen deelgenoot is: begeleiders, kinderen en ouders. De Reggiobenadering is dan ook niet een bepaalde methode of een vaststaand programma dat elders geïmplementeerd kan worden, maar een levende contextgebonden pedagogiek. In Reggio Emilia is ieder kindercentrum anders. Wel delen ze een gemeenschappelijk ontwikkelde pedagogische filosofie en organisatie. De door de hele wereld (h)erkende kracht en schoonheid van de kindercentra komt voort uit de bewuste keuzes en de niet aflatende zorg voor alle dimensies die deel uitmaken van het ontwikkelen van pedagogiek: theorie, praktijk, cultuur, politiek, organisatie, ruimtegebruik, ethiek, esthetiek: een pedagogiek van relaties.

13.3 Pedagogische concepten

De Reggio Emilia-benadering heeft een aantal pedagogische concepten ontwikkeld die theoretisch geladen zijn, maar ook zijn gebaseerd op jarenlange ervaringen. Zij hebben daardoor een praktische bruikbaarheid en geven richting en steun aan het dagelijkse pedagogische werk. Er is als het ware een eigen pedagogische taal ontwikkeld, waardoor er een gelijkwaardige dialoog kan plaatsvinden. Iedere pedagogiek begint met het maken van keuzes, zo hebben we in de vorige paragraaf aangegeven. De Reggio Emilia-benadering heeft zichtbaar gemaakt hoe belangrijk het is om vragen te stellen, om vooral alle vanzelfsprekendheden te bevragen.

Wie is het kind?

‘Ieder kind is intelligent’, stelt Loris Malaguzzi. Met zijn adagio wijst hij ons meteen op de eerste en belangrijkste vragen die meestal overgeslagen worden: wie is een kind? En daarop volgend: hoe zie ik een kind; wat verwacht ik van een kind; hoe leert een kind; hoe ontwikkelt een kind? Kinderen zijn vanaf hun geboorte gericht op communicatie. Zij zijn door en door sociaal. Ook voor hun ontwikkeling zijn ze aangewezen op hun mogelijkheden tot communicatie. Ze zijn nieuwsgierig en leergierig. En ze zijn allemaal verschillende personen met unieke genen, mogelijkheden, cultuur en historie. Hun ontwikkeling en leren zijn niet van tevoren te voorspellen en verlopen grillig. Kinderen zijn, ook heel jong al, vol van ideeën, gedachten en fantasieën en stellen zichzelf continu vragen. Ze zoeken naar betekenissen en onderzoeken hun wereld met alles wat in hen zit. Zo zijn ze de actoren van hun ontwikkelingsproces. Zij zijn makers: producenten van hun eigen theorieën en kennis. Jonge kinderen zijn competent, krachtig en intelligent.

Dit krachtige kindbeeld is een keuze en staat in tegenstelling tot het beeld van het kwetsbare, afhankelijke en zwakke jonge kind. Dat kind zou slechts consumeren wat men hem aanbiedt en zou alleen zorg en voeding nodig hebben. Een kind zo gezien, wordt geboren met een leeg hoofd en wacht passief hoe en waarmee volwassenen zijn hoofd zullen vullen.

In Reggio spreekt men over kinderen als dragers van rechten en niet over behoeftigen. Het moedige adagio van Loris Malaguzzi is een radicale keuze om kinderen primair als zodanig te benaderen vanuit een enorm vertrouwen in hun potenties.

Niet weten maar onderzoeken

Het krachtige kindbeeld is het centrale richtinggevendende principe van de Reggiobenadering. Het is niet nieuw. Uit veel modern ontwikkelingspsychologisch en pedagogisch onderzoek komt een

soortgelijk beeld naar voren. Maar nieuw is het doordenken en uitwerken van de consequenties en implicaties van een dergelijk kindbeeld voor de pedagogische praktijk. Hoe construeer je daadwerkelijk een pedagogiek op basis van het krachtige kindbeeld?

Als er uitgegaan wordt van een krachtig kindbeeld en het serieus nemen van de grote verschillen tussen kinderen, dan betekent dit ook een andere benadering van kinderen. Als je stelt dat kinderen niet bij voorbaat te kennen zijn, dan kun je niet anders dan proberen de kinderen te leren kennen. Je moet dan onderzoeken wie zij zijn, wat zij denken, maken en voelen. Als de verwachtingen van kinderen hooggespannen zijn en het uitgangspunt is dat zijzelf actief hun ontwikkeling bepalen, dan betekent het onderzoek doen naar hun vragen, hun ideeën; naar hen als unieke personen.

Zo komt een nieuw type begeleider te voorschijn met een nieuwe pedagogische taak. Een begeleider die zich dagelijks afvraagt en onderzoekt: wat houdt de kinderen van mijn groep bezig? In tegenstelling tot: hoe houd ik de kinderen bezig? Als ervan uitgegaan wordt dat kinderen hun ontwikkelings- en leerproces zelf sturen en er alleen sprake is van ontwikkeling en leren door intrinsieke motivatie, dan zijn vaste, voorgeschreven programma's en activiteiten beslist ontoereikend. De omkering van het kindbeeld van zwak naar krachtig impliceert de omkering van weten naar onderzoeken, van vertellen naar luisteren. In Reggio noemen ze dit de pedagogiek van het luisteren. Een pedagogiek gebaseerd op het vertrouwen in de competenties van kinderen en op het kijken en luisteren naar kinderen. Het kijken en luisteren is niet zozeer gericht op individuele kinderen, maar juist op het sociale, actieve en communicatieve kind: kinderen in kleine groepjes. Daar vindt het communiceren, leren en ontwikkelen plaats. Dat zijn de situaties bij uitstek om te leren van en over de kinderen. Zij construeren hun eigen identiteit door de relaties en de communicatie met de ander (de mensen en de dingen). De eigen identiteit is geen gegeven, maar een identiteit in opbouw door ervaringen en ontmoetingen. Het is een ontwikkelproces door en met elkaar: een proces van co-constructie.

Drie pedagogen

Een implicatie van het geschetste krachtige, op communicatie gerichte kindbeeld is dat kinderen het meeste leren van elkaar. Ze zijn voor elkaar de eerste pedagoog. Opnieuw een radicale omkering: in de kinderopvang zijn niet de volwassenen maar de kinderen de eerste pedagoog. De volwassenen zijn de tweede pedagoog. De centrale rol van de begeleiders verandert hierdoor. Zij staan niet boven de kinderen, maar gaan naast, achter en om de kinderen staan. Kinderen zijn de hoofdrolspelers van hun eigen ontwikkeling. Uiteraard is er geen ontwikkeling als volwassenen daartoe geen mogelijkheden en voorwaarden zouden scheppen. De volwassenen bepalen de kwantiteit en de kwaliteit van de ervaringen van de kinderen en dus de mogelijkheden om hun competenties te kunnen actualiseren. Zij creëren situaties opdat de kinderen in groepjes van elkaar kunnen leren, kunnen spelen en communiceren. De volwassenen spreken daarbij de groep niet aan als een geheel, alsof de kinderen allen identiek zijn, maar zij gaan uit van diversiteit, van de grote onderlinge verschillen, en faciliteren de uitwisseling daarvan. Het is de kunst om niets te zeggen of te doen wat de kinderen zelf ook hadden kunnen verzinnen, de kunst van het juiste woord of gebaar op het juiste moment. Dat is, met het kind als hoofdrolspeler, een voortdurende uitdaging. Het gevolg is dat de ruimte en de materialen ook een heel eigen pedagogische waarde krijgen. Niet alleen de woorden, het vertellen van een begeleider, maar ook materialen en ruimte kunnen leren en spelen mogelijk maken en uitlokken; zij vertellen een eigen verhaal, zijn ook dragers van inhouden. Zij hebben een eigenstandige pedagogische waarde; zij vormen de derde pedagoog.

Honderd talen

Kinderen willen zich uiten en zich uitdrukken, ze willen communiceren. Ze hebben van jongs af aan in potentie de mogelijkheden om zich op heel veel verschillende manieren te uiten. Heel jonge kinderen en ook vele allochtone kinderen kennen de verbale volwassenentaal niet maar communiceren wel. In Reggio zeggen ze: 'Zij spreken een taal, maar wij volwassenen verstaan die niet.' Wij moeten kinderen dus leren verstaan. Zij kunnen zich uiten door de taal van de beweging, van de klei, van muziek, van bouwen: 'Kinderen hebben in potentie honderd talen.' Al deze talen verrijken de zeggingskracht en dus de communicatie en het leren. Ze verbinden de ratio met emoties; theorie en verbeelding zijn niet tegengesteld maar bevruchten elkaar. Voor werkelijk diep leren zijn beide, traditioneel gescheiden, domeinen nodig. Door het ontwikkelen van alle honderd talen wordt een veelkleurige en veelzijdige kennis opgebouwd die ook de verbale taal verrijkt.

Ruimte maken en gelegenheden scheppen voor de ontwikkeling van alle honderd talen is ook een van de nieuwe taken van begeleiders. Willen we de kinderen leren kennen, hen in staat stellen zich te uiten, hun eigen kennis en identiteit op te bouwen, dan zijn de honderd talen onmisbaar. Door het kijken en luisteren naar de honderd talen kunnen we van de kinderen leren wat we hun kunnen bieden.

13.4 Pedagogische documentatie

Enkele centrale Reggiaanse grondslagen zijn hierboven geschetst. Maar hoe ontwikkel je een pedagogiek die gebaseerd is op deze uitgangspunten? Een pedagogiek bestaat immers uit een stelsel van denkbeelden en concepten met een daaruit voortvloeiende werkwijze en organisatie. Doordat er geen vaste kennisinhoud wordt overgedragen en het niet langer mogelijk is bij voorbaat te weten wie de kinderen zijn en wat hen te bieden, is de nieuwe taak: 'leren kennen door kijken en luisteren'.

Hoe geef je dit kijken en luisteren vorm? Bij gebrek aan standaardactiviteiten, vaste programma's en ontwikkelingsmodellen is het belangrijk eigen pedagogisch materiaal te maken. Dit betekent manieren ontwikkelen om het kijken en luisteren en het onderzoek naar de denk-, maak- en leerprocessen van de kinderen vast te leggen. Het is het documenteren van het zien en het horen, het zichtbaar en verstaanbaar maken van dat wat er in de verschillende groepjes kinderen gebeurt. Documenteren kan bijvoorbeeld door fotoseries te maken van kinderen aan het werk, aan het bouwen, kleien enzovoort. En door geluidsopnames te maken van onderlinge gesprekken van kinderen en door op te schrijven hoe zij samenwerken, welke vragen zij stellen, hoe zij zich bewegen, hoe zij op elkaar reageren en samenspelen, hoe zij de ruimten en materialen gebruiken. Al deze verzamelde materialen zijn pedagogische documentaties.

Het onderzoeken en documenteren is de kern van de werkwijze die de Reggiaanse filosofie concretiseert. De publicaties van Reggio bestaan vooral uit uitgebreide documentaties van langdurige complexe projecten van de oudste kinderen. Het lijkt of documenteren vooral voor dergelijke projecten geschikt is. Maar documenteren is ook essentieel voor het dagelijkse werk met heel jonge kinderen met veel minder expliciete projecten of onderwerpen. En ook voor alle aspecten van het pedagogisch werk binnen een kindercentrum: ruimtegebruik, inrichting, rituelen, ouderparticipatie. Kijken en luisteren, onderzoeken en documenteren vormen de basis van het pedagogisch werk en van het ontwikkelen van pedagogiek. Ze zijn tegelijkertijd deel van het pedagogisch werk. Pedagogische documentaties hebben vele vormen en diverse inhoud en hebben betekenis voor alle drie de participanten: begeleiders, kinderen en ouders.

Documentatie voor begeleiders

De betekenis van het onderzoeken en documenteren voor de begeleiders is het open en gericht kijken en luisteren. Het zorgt voor concentratie en wekt nieuwsgierigheid op. Het is de concretisering van de onderzoekende basishouding. Tijdens het werken met de kinderen zorgt het documenteren ook voor enige distantie. De begeleider als onderzoeker betekent echter niet dat je als afstandelijke observator met een checklist aan het werk bent. Je legt vast wat je ziet en hoort en blijft tegelijkertijd deelgenoot en houdt contact met de kinderen. Een begeleider als participierend onderzoeker. Kinderen houden ervan als er zoveel aandacht is voor wat zij doen, maken of zeggen. Vooral tijdens het proces: 'Kijk, kijk, wat we doen!'. Deze aandacht is meteen waardevol en niet alleen achteraf voor het resultaat, het product. Deze zorgvuldige aandacht stimuleert en motiveert hen. Het zorgt ervoor dat je tijdens het werken gedwongen wordt direct na te denken, want je legt vast (fotografeert, schrijft, tekent) wat je ziet en hoort en je maakt dus steeds keuzes. Tijdens het schrijven wordt er niet geïnterpreteerd en worden kwalificaties als 'lief', 'agressief' of 'zeurderig' vermeden.

Reflectie

De documentaties zijn het materiaal op basis waarvan je kunt terugkijken en reflecteren. Het herinneren, het terughalen van een situatie achteraf zonder documentatiemateriaal is problematisch en weinig vruchtbaar. Ieders geheugen wordt enorm gestuurd door verwachtingen en vooronderstellingen.

Het documentatiemateriaal maakt het ook mogelijk om met collega's te bespreken wat je gezien en gehoord hebt. Door het concrete materiaal kunnen anderen echt mee kijken en luisteren, bijna alsof zijzelf aanwezig waren. Zo kan er gezamenlijk gereflecteerd worden en kunnen verschillende interpretaties en betekenissen worden uitgewisseld. De focus is gericht op de interpretatie van concrete inhoud ('Wat zeiden, maakten, deden de kinderen?') en niet op gedragsverklarende interpretaties. Begeleiders leren en verrijken elkaar door de kinderen, net zoals de kinderen van en door elkaar leren. Niemand heeft de objectieve waarheid in pacht. Maar door de documentaties is er nu wel de mogelijkheid om diverse subjectieve meningen uit te wisselen en intersubjectief overleg te realiseren. De samenwerking met pedagogen en beeldend kunstenaars voegt ook nog andere visies vanuit andere disciplines toe, waardoor het intersubjectief overleg multidisciplinair wordt. Kinderen hebben het recht op verschillende visies en interpretaties. Voorwaarden zijn dat er echt wordt samengewerkt en tijd wordt vrijgemaakt voor reflectie, interpretatie en plannen maken.

Door het gezamenlijk overleg aan de hand van de pedagogische documentaties kom je tot ideeën en gedachten over wat je de kinderen zou kunnen aanbieden met welke materialen, hoe je de ruimte kunt benutten of veranderen, welke impulsen je kunt geven. Gezamenlijk worden er nieuwe plannen gemaakt. Het zijn voornemens die wezenlijk aansluiten bij wat speelt bij de diverse groepjes kinderen, want ze zijn gebaseerd op onderzoek, documentatie en reflectie. Zo worden relaties tot stand gebracht tussen vragen, onderwerpen, gebeurtenissen en tussen de verschillende dagen in het kindercentrum. Reflecties aan de hand van documentaties stellen je in staat om de diepere onderzoeksstroom van de kinderen te ontdekken, te verdiepen en te verrijken.

Praktijkvoorbeeld

Na het verzamelen wordt het documentatiemateriaal bewerkt. Bij het bewerken gaat het bijvoorbeeld om foto's printen, vergroten of kopiëren, geluidstapes uitwerken en teksten printen, en interpretaties toevoegen. Documentaties kunnen worden verwerkt tot documentatiepanelen in de groepsruimte, verschillende boekjes voor kinderen of ouders, of andere

visuele presentaties. Er zijn vele ver- en bewerkingen mogelijk met verschillende betekenissen en mogelijke functies. De documentaties maken het mogelijk om gezamenlijk het pedagogisch werk te reconstrueren en te construeren.

De begeleiders van een babygroep hebben het plan opgevat om met een groepje van vier dreumesen (twee jongens en twee meisjes rond de 18 maanden) in het atelier te gaan kleien. In overleg met de kunstenaar hebben ze besproken hoe ze de klei aan de kinderen zullen aanbieden – het is de eerste keer dat ze met het materiaal in aanraking komen. Een grote homp klei in het midden van de tafel stelt andere vragen en lokt ander werk uit dan het aan ieder kind afzonderlijk geven van een mooie ronde bal. Ze kiezen voor het laatste; natuurlijk zijn er nog honderd manieren om met dreumesen en klei aan het werk te gaan. Ook leggen ze vast wat ze denken dat er gebeuren zal. Een van de begeleiders denkt dat de kinderen de bal klei zullen associëren met een gewone bal ('Dat kennen ze, ze gaan er vast mee gooien.').

Tijdens het werken maakt de kunstenaar een aantal foto's en de begeleider noteert wat de kinderen doen en welke geluiden ze maken, wat ze zeggen. Ook maakt ze kleine tekeningetjes van 'het proces'.

Een jongetje tilt de bal klei hoog boven zijn hoofd, laat hem op de kleiplank vallen en ziet hoe bij iedere aanraking met de tafel de klei vervormt. Dit doet hij onder het uitroepen van enthousiaste kreten: 'Bal, boem, bal, boem!'. Het andere jongetje pelt de bal als een mandarijntje, steeds verder en verder, tot er allemaal kleine stukjes zijn overgebleven. Een van de meisjes plukt stukjes van de klei en biedt die de andere kinderen aan, er ontstaat een spelletje van geven en nemen. Het andere meisje raakt de klei even aan met een vingertje, huilt en kijkt vervolgens vooral naar de andere kinderen. Haar eigen klei interesseert haar niet.

De begeleidster vertelt aan haar collega tijdens het overleg wat er tijdens het werken met de klei gebeurde. Ze gebruikt daarbij haar notities en een aantal foto's. Ook de werkstukken van de kinderen staan op tafel. Het was opvallend dat drie van de vier kinderen geconcentreerd en langdurig bezig waren. Een van de jongens maakte duidelijk de verbinding tussen de bekende bal en de klei. Maar hij had snel in de gaten dat het hier toch om iets anders ging. Hij raakte gefascineerd door de mogelijkheden van klei om van vorm te veranderen. Het ene meisje vond het duidelijk maar niets: klei is vies, nat en koud. Het was heel interessant te zien hoe verschillend en persoonlijk de kinderen met het nieuwe materiaal aan de gang gingen. Door het werken met het materiaal leer je als het ware de kinderen kennen. Er worden plannen voor een vervolg gemaakt: met een groepje jongens doorgaan met de kleiballen. De jongen die zo enthousiast ontdekte dat de klei onder druk vervormt, zou de inspirator kunnen zijn. Met een groepje meisjes aan het werk, waarbij de begeleider een impuls geeft aan het spel van geven en nemen door bijvoorbeeld bakjes te introduceren waarin de gegeven stukjes klei verzameld kunnen worden. Aan het meisje dat zo'n duidelijke afkeer had van de klei kan ander materiaal worden aangeboden: boetseerwas of brooddeeg.

Documentaties voor kinderen

Documentaties kunnen zo bewerkt worden dat ze teruggegeven kunnen worden aan de kinderen. Voorbeelden daarvan zijn het ophangen van foto's van henzelf aan het werk of van de ontwikkeling van een bouwwerk, diverse ontwerptekeningen van de kinderen bij elkaar met onderschriften van uitspraken, kleine kriebeltekeningen heel ver uitvergroot en op kinderooghoogte ophangen, en het verzamelen en bundelen in boekjes van werken rond een bepaald onderwerp. Allerlei manieren om de kinderen de gelegenheid te geven en te inspireren om opnieuw te kijken naar en te leren van hun eigen werk en dat van andere kinderen.

Voor kinderen kunnen documentaties een uitnodiging zijn om zich opnieuw te verdiepen, een stapje verder te gaan of tot nieuwe associaties te komen. Het werkt als een levend zichtbaar

geheugen en als inspiratiebron. Alle aandacht en zorg voor hun werk, ideeën en verbeelding door het selecteren en bewerken van documentaties betekent ook dat de volwassenen het belangrijk en waardevol vinden wat de kinderen maken, zeggen en doen. Het resulteert in een groepsruimte met wanden die vertellen over de kinderen van de groep en over wat hen bezighoudt. Het is onmiskenbaar hun ruimte.

Documentaties voor ouders

Bij de reflectie, selectie en bewerking van documentaties worden steeds keuzes gemaakt. Die keuze kan zijn dat bepaalde documentaties en werken van kinderen bij uitstek geschikt zijn voor de ouders. Teksten van de kinderen, interpretaties van de begeleiders, werkstukken en foto's vertellen verhalen over wat er plaatsvindt in de groep. Dergelijke speciaal voor de ouders samengestelde documentatiepanelen betekenen een uitnodiging aan de ouders om mee te kijken en te luisteren, mee te denken en te interpreteren. Ze zijn daardoor niet meer alleen afhankelijk van de gesproken informatie van de begeleiders. Dit is belangrijk voor iedereen, maar vooral heel zinvol in de relatie met allochtone ouders. Ook zij kunnen zich zo, zonder taalbarrières, een beeld vormen van hun kind in relaties tot andere kinderen van de groep. De weergave van een groepsgebeuren betekent een enorme verrijking en ondersteuning voor alle ouders die hun kind vooral individueel binnen het gezin meemaken.

De documentaties vertellen ook over de manier van kijken en over de pedagogische ideeën van het kindercentrum en de begeleiders. Het schenkt ouders de mogelijkheid ook daarover mee te praten en te denken. De dialoog aan de hand van documentaties tussen begeleiders en ouders heeft een concrete inhoud, want het gesprek gaat over de eigen kinderen. Hierdoor ontstaat een echte wederzijdse betrokkenheid en weten de ouders zich gezien en gehoord.

Zo is bijvoorbeeld een groot onderwerp in ieder kindercentrum het leren praten van de kinderen. Het proces van eerste brabbels tot 'interessante gedachtegangen' is door de begeleiders van een aantal groepen vastgelegd in dialoog met de ouders. Op stroken papier op het ouderdocumentatiepaneel werd per kind bijgehouden welke woordjes te horen waren geweest. Ouders en begeleiders vulden nieuwe ontdekkingen in. Er ontstonden prachtige gesprekken tussen ouders en begeleiders en ouders onderling over vermoede betekenissen. Het systematisch in kaart brengen van dit onderwerp ervoeren veel ouders als een verrijking.

Pedagogische documentaties maken de pedagogische processen in kindercentra zichtbaar en dus bespreekbaar. Ze dragen bij tot en vormen zelfs een cruciale schakel in het op democratische wijze ontwikkelen van de pedagogiek. De keuze voor het pedagogische werk op basis van onderzoeken en documenteren maakt het mogelijk dat een kindercentrum een pedagogische gemeenschap kan worden, waarin begeleiders, kinderen en ouders kunnen participeren. Vandaar dat in Reggio niet over een centrum vóór kinderen, maar over een kindercentrum ván de drie participanten wordt gesproken.

13.5 En niets zonder plezier...

Hoewel de Reggiaanse opvattingen een revolutionaire verandering van de pedagogische praktijk betekenen, kan het alleen door een langzame innerlijke ontwikkeling – een evolutie – tot stand komen. Uiterlijkheden, ruimtelijke veranderingen of meer aandacht voor de honderd talen zijn belangrijk, maar de kern is een mentaliteitsverandering van begeleiders. De omkering van de 'pedagogiek van het vertellen' naar de 'pedagogiek van het luisteren' betekent een totale verandering van de benadering van kinderen.

Het omdraaien van de rol van (activiteiten)begeleider naar onderzoeker en plannenmaker is een groots project dat tijd kost om werkelijk te slagen. En zoals kinderen allemaal een eigen onvoorspelbare ontwikkelings- en leerweg doormaken, geldt dat ook voor volwassenen. Er is geen methode of leerboek waarin beschreven staat hoe een mentaliteitsverandering kan worden aangeleerd. Het is ook niet mogelijk door lessen te volgen af te leren lessen te geven.

Ook begeleiders hebben er recht op dat naar hen gekeken en geluisterd wordt en op basis daarvan in samenspraak bedacht wordt hoe ze hun leerproces kunnen verrijken en verdiepen. Het is belangrijk dat zij de tijd en gelegenheid krijgen zelf te ervaren wat de competenties van jonge kinderen zijn, zodat zij geïnspireerd kunnen raken door de rijkdom en creativiteit van de kinderen en van hen zelf. Feitelijk is er sprake van parallele processen. De pedagogische principes en werkwijze bij de kinderen zijn dezelfde als die bij de begeleiders.

Het kijken en luisteren, onderzoeken en documenteren, het reflecteren en plannen maken is de pedagogische cyclus die alleen in stapjes ontwikkeld kan worden. Het is natuurlijk een hele hulp als er inspiratoren en andere disciplines betrokken worden bij zo'n veranderings- en vernieuwingsproces.

Humor en lachen is bijvoorbeeld een prachtig onderwerp om onderzoek naar te doen in je groep. Waarom lachen kinderen, wat geeft de grootste lol? In teksten, foto's en tekeningen legden begeleiders het plezier en het lachen in een babygroep vast. Het was een geweldig onderwerp, want bij baby's gaat het zo snel over het wel of niet huilen. Sommige kinderen lachten vooral om elkaar. Er bleken tweetallen te bestaan die echte grapjes met elkaar uithaalden. Kiekeboe was natuurlijk een van de favoriete spelletjes. Sommige kinderen lachten vooral om elkaar, hun gezichtsuitdrukkingen of manieren van bewegen. Anderen werden blij door heel snel te kruipen of door geluiden te maken met knisperend materiaal.

Onderzoeken en documenteren is een manier van werken en een mentale houding. De inhoud van het pedagogische werk wordt daardoor niet eenvoudiger maar juist steeds complexer. Het woord 'verveling' is dan ook het grootste taboe in de kindercentra van Reggio. Iedere dag is opnieuw een spannend gezamenlijk avontuur.