

## HOOFDSTUK 3 CONDITIES VOOR EN INBEDDING VAN HET PROGRAMMA

### 3.1 Inleiding

Het leren op school wordt onder meer beïnvloed door de vaardigheden die het kind van thuis heeft 'meegekregen'. Is er nu een opvoedingshouding die als positief is aan te merken als het gaat om het (latere) schoolsucces? In paragraaf 3.2 bespreken we de betekenis van responsiviteit als een belangrijke pedagogische dimensie voor een optimale leersituatie tijdens de uitvoering van het programma OpStap-Opnieuw thuis.

De gezinssituatie en de omgang tussen ouder en kind kunnen onderling verschillen bij de diverse doelgroepen van OpStap-Opnieuw: allochtone en autochtone gezinnen in een achterstandpositie. De etnisch-culturele aspecten van de thuiscultuur van de doelgroepen worden daarom besproken in paragraaf 3.3. In paragraaf 3.4 zullen we ingaan op de bruikbaarheid van OpStap-Opnieuw voor analfabete ouders. Tot slot zal de inbedding van OpStap-Opnieuw in het onderwijsvoor-rangsbeleid aan de orde komen in paragraaf 3.5.

### 3.2 Ondersteuning van de pedagogische omgang

In deze paragraaf zal aandacht worden besteed aan de pedagogische omgang tussen opvoeder en kind en de betekenis hiervan voor de competentie van het kind (paragraaf 3.2.1). Daar responsiviteit van de opvoeder in het algemeen bijdraagt aan de leergierigheid en een actieve werkhouding van een kind, kan het bevorderen van een responsieve aanpak tijdens het uitvoeren van de opdrachten van het programma OpStap-Opnieuw positief werken. Een responsieve aanpak van de taakjes kan in deze zin worden gezien als een gunstige conditie waaronder het programma in praktijk kan worden gebracht. Het kind kan op deze manier worden voorbereid op het functioneren in het Nederlandse onderwijssysteem. Het bevorderen van een responsieve aanpak is niet bedoeld als een compensatie van een geconstateerd tekort; we gaan er niet vanuit dat allochtone of autochtone ouders uit achterstandssituaties incompetent of onresponsieve opvoeders zijn. De gezinscultuur van een bepaalde doelgroep kan bijdragen tot een verschillende, doch positieve ontwikkeling bij kinderen (Eppink & Janssen, 1990; Pels, 1991). Uitgaande van de 'actieve leerling' die straks op de basisschool wordt verwacht, kan een responsieve aanpak van de taakjes in OpStap-Opnieuw evenwel een betere aansluiting mogelijk maken. Aannemende dat de responsiviteit van opvoeders in de doelgroepen evenals die van ouders in andere groepen varieert, zal het bevorderen van een responsieve aanpak van de taakjes kunnen werken als een bevestiging en versterking van een toch al responsieve houding of als een alternatief voor een minder responsieve houding. Het bevorderen van een responsieve aanpak zal uiteraard moeten aansluiten bij de gezinscultuur van de doelgroep (zie

paragraaf 3.3).

In paragraaf 3.2.2 zal worden besproken hoe ondersteuning van responsiviteit en een hieruit voortvloeiende wederkerige opvoeder-kind interactie in een programma kan worden vormgegeven.

### 3.2.1 Ondersteuning van de pedagogische omgang in het gezin en de competentie van het kind; toelichting en verantwoording

Er bestaat een opmerkelijke overeenkomst bij een aantal zeer uiteenlopende theorieën, te weten de cognitieve leertheorie, de hechtingstheorie en de psychoanalyse. Al deze theorieën beamen dat responsiviteit (of sensitieve responsiviteit) van de opvoeder van groot belang is voor de vroegkinderlijke ontwikkeling. En men is het er bijna unaniem over eens dat kinderen een gevoel van effectiviteit verwerven door de interactie met responsieve volwassenen (Lamb & Easterbrooks, 1981). Dit gevoel van effectiviteit resulteert in exploratief gedrag, leergierigheid, goede samenwerking met anderen en een goede werkhouding (o.a. doorzettingsvermogen). Een responsieve aanpak van de taakjes door de opvoeder achten we van belang bij de uitvoering van OpStap-Opnieuw, omdat het kind op die manier wordt voorbereid op het 'actieve leren' op school zoals het Nederlandse onderwijssysteem dat van haar leerlingen verwacht en vraagt.

De sensitiviteit of responsiviteit van de opvoeder houdt in dat deze: signalen van het kind opmerkt, juist interpreteert, wil en kan reageren en snel en adequaat reageert (Ainsworth, e.a., 1978; Riksen-Walraven, 1978). Onder bepaalde omstandigheden is géén reactie daarbij de juiste respons. De gevolgen van een responsieve opvoedingshouding zijn voor het kind (op mentaal niveau): het ervaren van respons krijgen, het ervaren van veiligheid en geborgenheid van waaruit geëxploreerd kan worden én het ervaren van een gevoel van effectiviteit. Het kind bouwt zo verwachtingen op over zichzelf (zelfvertrouwen) en anderen (vertrouwen). Op gedragsniveau spelen deze verwachtingen een rol bij de (latere) sociale en niet-sociale competentie van het kind.

Een conclusie naar aanleiding van verricht onderzoek is dat bij de sensitiviteit of responsiviteit van de opvoeder ook de mate van stimuleren invloed heeft op de interactie tussen ouder en kind en de mogelijkheden tot exploratie van het kind (Lambermon, 1991; Riksen-Walraven, 1978). Als een opvoeder tijdens het spelen of tijdens andere interactiesituaties te vaak het initiatief neemt en het kind teveel onderbreekt, werkt dit negatief. Dergelijk interfererend gedrag kan leiden tot óverstimulering. Het resultaat ervan is dat het kind zijn eigen activiteiten niet kan ontplooiën.

In een levensloopmodel met per leeftijd wisselende ontwikkelingsmijlpalen (Riksen-Walraven, 1989; Riksen-Walraven & Geerts, 1988; Sroufe, 1979) wordt aangenomen dat de responsiviteit van de opvoeder - in het model gedefinieerd als 'sociale ondersteuning: sensitieve respons op signalen en behoeften' - ook op

kleuterleeftijd van belang is voor de verwachtingen en het gedrag van het kind. De voor het latere schoolsucces zo belangrijke gedragskenmerken bereidheid tot samenwerking, leergierigheid, persistentie en ego-veerkracht (het vermogen flexibel en volhardend te reageren met name in probleemsituaties; Block & Block, 1980) kunnen in verband gebracht worden met de opvoedingssituatie in de eerste levensjaren en met name de responsiviteit van de opvoeder.

Van Lieshout en Riksen-Walraven (Van Lieshout, 1987) toonden een samenhang aan tussen de responsiviteit van de opvoeder op de babyleeftijd van het kind en betere schoolvorderingen op 6- à 7-jarige leeftijd van hetzelfde kind. Ook komt uit een onderzoek van Van Lieshout (1987) naar voren dat de mate waarin kinderen een beroep doen op hun moeder op tweejarige leeftijd gerelateerd is aan hun Cito-eindtoetsscores op twaalfjarige leeftijd. Enige empirische steun voor het verband tussen de kwaliteit van de ouder-kind interactie en de (latere) competentie van het kind is verder te vinden bij Erickson, Sroufe & Egeland, 1985. Erickson e.a. relateerden bepaalde aspecten van responsiviteit van de opvoeder in een taaksituatie aan competentie van het kind op de kleuterschool. Het betreft de opvoedingsdimensies:

- 'respecteren van de autonomie': herkennen en erkennen van initiatieven van het kind bij het oplossen van de taak;
- 'aanmoedigen en emotioneel ondersteunen': prijzen en aanmoedigen bij het oplossen van de taak of pogingen daartoe van het kind in de goede richting;
- 'het achterwege laten van negatieve uitingen': geen negatieve kritiek uiten op de verrichtingen van het kind;
- 'een op het kind afgestemde uitleg geven': de taak uitleggen op het niveau van het kind en op het moment dat het kind toe is aan verdere uitleg;
- 'het bieden van structuur en het stellen van grenzen': bij dit laatste moet gedacht worden aan het indelen van de taak (zodanig in kleine stapjes) en aan het maken van afspraken met het kind om deze bij de taak te krijgen en te houden.

Deze opvoedingsdimensies, als specifieke uitwerkingen van responsiviteit in een opdracht- of taaksituatie, achten we van belang bij de uitvoering van OpStap-Opnieuw.

Er zijn aanwijzingen dat responsiviteit van de opvoeder leidt tot een positieve stemming of sfeer tijdens de interactie (Lay & Waters, 1989). Van der Veer e.a. (Van der Veer, Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser, 1986) concluderen naar aanleiding van een onderzoek dat er in de voorschoolse periode kennelijk ook continuïteit bestaat in de wijze waarop ouders affectief inspelen op de signalen van hun kind. De sfeer tijdens een opdracht waaraan moeder en kind samen werkten op vijfjarige leeftijd van het kind, was beter bij de paren die een goede relatie hadden op tweejarige leeftijd van het kind.

Onderzoek wijst er op dat het mogelijk is opvoeders te ondersteunen in een sensitieve of responsieve omgang met hun kind (Van den Boom, 1988; Juffer, in voorbereiding; Riksen-Walraven, 1978). Bij genoemde onderzoeken ging het steeds om opvoeders van baby's. De vorm en inhoud van de gegeven ondersteuning zijn

van essentieel belang: het programma moet aansluiten bij de doelgroep. In een onderzoek van Lambermon (1991; Lambermon & Van IJzendoorn, 1989) waarbij video-voorlichting (met rolmodellen) en foldervoorlichting werd gegeven aan moeders, kon een negatief effect niet worden uitgesloten. De interventies met een positief effect maakten gebruik van schriftelijk materiaal (Riksen-Walraven, 1978), mondelinge, persoonlijke feedback (Van den Boom, 1988) en een combinatie van schriftelijk materiaal en persoonlijke feedback met behulp van videobeelden van het eigen gedrag (Juffer, in voorbereiding). Deze laatste vorm is vergelijkbaar met 'Video Home Training' (VHT), ook Wels (1992) rapporteert positieve effecten van VHT.

De aspecten responsiviteit (het goed ingaan op signalen en het kind aanmoedigen en ondersteunen) en niet-interfereren (het kind de mogelijkheden en ruimte bieden zelf te exploreren, onderzoeken) lijken relevante dimensies als het er om gaat een goede samenwerkings sfeer tussen ouder en kind en het actieve leren van het kind te bevorderen. De opvoeder helpt het kind op de goede weg door een taak of opdracht op een aantrekkelijke manier aan te bieden, de taak goed in te delen, te structureren en uit te leggen en het kind aan te moedigen de opdracht uit te voeren. De opvoeder helpt het kind wanneer het een beroep op hem doet, zo vormt hij de basis waarop het kind kan terugvallen. De ouder prijst het kind als het actief bezig is met de opdracht of zelf initiatieven neemt. De opvoeder geeft geen negatief commentaar en onderbreekt de activiteiten van het kind niet als het niet nodig is. Hij zal bijvoorbeeld niet het kind iets uit handen nemen en iets voor gaan doen als het kind het zelf kan en wil uitproberen. Op deze manier krijgt het kind de kans zelf dingen te ontdekken, zo leert het te 'leren'.

Het bevorderen van een responsieve houding van de opvoeder bij het samenwerken en samen spelen tijdens het programma OpStap-Opnieuw kan bij opvoeder-kind paren met een goede samenwerkingsrelatie werken als een ondersteuning van de al aanwezige responsiviteit, als versteviging van het zelfvertrouwen van zowel opvoeder als kind. Bij opvoeder-kind paren met een minder goede samenwerkingsrelatie zou het bevorderen van een responsieve aanpak van de opvoeder alsnog (voor een deel) de vicieuze cirkel kunnen doorbreken, die Riksen-Walraven & Geerts (1988) signaleren. Door een gebrek aan responsiviteit van de opvoeder in de eerste levensjaren kunnen er bij het kind negatieve gedragspatronen zijn ontstaan die het voor de opvoeder weer moeilijk maken het kind voldoende steun (responsiviteit) te geven bij de volgende ontwikkelingsfase. Als de opvoeder responsiever wordt, kan de kwaliteit van de samenwerkingsrelatie veranderen en dit kan een stap op weg zijn naar een betere competentie van het kind.

We moeten ons realiseren dat we op de kleuterleeftijd te maken hebben met een al bestaand interactie- en relatiepatroon tussen opvoeder en kind. Dit patroon zal daarbij per cultuur kunnen verschillen. De etnisch-culturele aspecten van de opvoeding van een specifieke doelgroep dienen nadrukkelijk gerespecteerd te



worden. Bij de verschillende doelgroepen van OpStap-Opnieuw zullen er daarnaast ook binnen één cultuur kwaliteitsverschillen in opvoedingsgedrag bestaan. Uitgaande van een diversiteit van gezinsculturen moeten we tegelijkertijd vaststellen dat daarbinnen zeer veel variatie mogelijk is. Ook binnen bijvoorbeeld meer groepsgerichte gezinsculturen of gezinsculturen met andere gezagsverhoudingen zullen er goede en minder goede opvoedingsgedragingen bestaan, ook gezien vanuit het eigen culturele perspectief.

In het geval van een minder goede samenwerkingsrelatie tussen ouder en kind moet er in OpStap-Opnieuw gewerkt worden met een soort dubbele handicap: de opvoeder kan het kind weinig helpen tijdens het uitvoeren van de opdrachtes en het kind is weinig coöperatief. En dat terwijl de thuisinterventie er juist van uit gaat dat de samenwerking en interactie tussen opvoeder en kind het instrument tot het 'leren leren' is. Het is waarschijnlijk een moeizaam proces een minder goede samenwerking tussen ouder en kind te verbeteren. Het is echter waarschijnlijk wel zo dat opvoeders uit de doelgroep vaak gemotiveerd zijn hun kinderen goede onderwijskansen te geven. Mogelijk staan zij daardoor open voor ideeën en voorbeelden op dit gebied.

Het voorgaande laat ook duidelijk het belang van het ondersteunen van de responsiviteit van de opvoeder zien als onderdeel van het programma. De opbrengst van het programma kan bij opvoeder-kind paren met een minder goede samenwerkingsrelatie lager zijn dan bij paren met een betere relatie. De opvoeder zal in het eerste geval het kind weinig kunnen aanmoedigen en ondersteunen en het kind zal door gebrek aan samenwerking minder betrokken meedoen. In een dergelijke situatie kan het bevorderen van responsiviteit positief werken.

Tot slot een laatste opmerking over de wenselijkheid en mogelijkheid de samenwerkingsrelatie tussen ouder en kind te ondersteunen door het bevorderen van een responsieve houding tijdens het samenwerken en samen spelen. Het is aannemelijk dat bestaande thuisinterventieprogramma's een (veelal niet-gestructureerde) ondersteuning van de responsiviteit van de opvoeder te weeg brengen. Het gegeven dat de opvoeder regelmatig samen met het kind bezig is in een één op één situatie, scheidt al voorwaarden hiervoor. Het effect van sommige succesvolle interventieprogramma's zou hieruit wellicht deels te verklaren zijn (zie ook Pels, e.a., 1990, p. 31).

### **3.2.2 Ondersteuning van de pedagogische omgang in het gezin; enkele suggesties voor een praktische uitwerking in het programma**

In het voorgaande is aangegeven dat het ondersteunen van de responsiviteit van de opvoeder een conditie is om een goede samenwerkingsrelatie te bevorderen, waarbij het kind optimaal wordt gesteund actief en zelfstandig te werken aan de opdrachten van het OpStap-Opnieuw programma. In het hierna volgende zullen enkele suggesties worden gegeven voor een praktische uitwerking in het programma.

Een opvoeder kan sensitief en responsief worden genoemd als hij gebruik maakt van de volgende gedragingen in een niet-specifiek taakgerichte interactiesituatie.

a. *observeren*: zodat de signalen en boodschappen van het kind worden ontvangen.

b. *empathie, zich verplaatsen in het kind*: zodat de boodschappen juist worden geïnterpreteerd.

c. *'volgen'*: adequaat ingaan op de boodschappen van het kind.

c. *niet interfereren*: een juist antwoord op de boodschap 'ik ben bezig' of 'ik speel' is: het niet storen of onderbreken van het kind.

Wanneer opvoeder en kind samen aan een opdracht werken, heeft het responsieve gedrag van de opvoeder een drietal componenten (vergelijk ook Erickson, e.a., 1985; Van Lieshout, 1987). Allereerst een  *affectief-emotionele*  component: moeder geeft het kind tijdens het samenwerken een gevoel van veiligheid. Zij kan dit bewerkstelligen o.a. door aanmoedigen en prijzen, het emotioneel ondersteunen van het kind ("Wat kun jij dat goed!") en het respecteren en erkennen van de initiatieven van het kind. Verder heeft het gedrag van moeder een  *structurerende*  component: moeder zorgt er op een sensitieve (bij het kind aansluitende) manier voor dat het kind de opdracht gaat doen en ook bij de taak blijft. Ten derde heeft haar gedrag een  *instruerende*  component: zij zorgt voor een sensitieve (op het kind afgestemde) uitleg van de opdracht, zonodig in kleine stapjes.

De responsiviteit van de opvoeders, zoals hier beschreven zou op drie manieren via het programma kunnen worden ondersteund:

1. Via het model-leren (rollenspel) bij de groepsbijeenkomsten. Het gebruik van video zou bij de training van de begeleiders van de groepsbijeenkomsten nuttig kunnen zijn.

2. Via het model-leren (rollenspel) wanneer de buurtmoeder bij de opvoeder thuis instructie komt geven. Het gebruik van video (het filmen van opvoeder en kind, vergelijkbaar met Video Home Training) als medium zou in deze één op één situatie te overwegen zijn.

3. Via de instructie in de werkbladen en via de werkvormen. Het programma zou moeten uitgaan van tweerichtingsverkeer (reciprociteit, wederkerigheid; zie ook Wels, 1992) in de interactie: niet alleen interacties van ouder naar kind maar ook van kind naar ouder. In de instructie dient daar expliciet aandacht aan worden geschonken, door middel van vragen als: 'Wat vind jij...?', enz. De instruerende rol van de opvoeder zou aangevuld moeten worden met een interacterende, responsieve rol waarin de opvoeder het kind 'volgt' en aanmoedigt zelfstandig te functioneren. In de volgende paragraaf volgen enkele suggesties voor de werkvormen.

## Tweerichtingsverkeer in de werkvormen

De gerichtheid van het programma op de pedagogische omgang tussen opvoeder en kind houdt onder andere in dat de opvoeder gestimuleerd wordt het kind te 'volgen' tijdens zijn verrichtingen in het OpStap-Opnieuw programma, te ondersteunen en aan te moedigen terwijl hij tegelijkertijd structuur aanbrengt in de taakjes en de grenzen stelt waaronder gewerkt wordt. Het kind wordt zo gestimuleerd zelf actief deel te nemen aan het leerproces, daarbij rekening houdend met zijn leef- en ervaringswereld en zijn groeiende competentie. Bij elkaar gevoegd betekent dit dat er een wederkerige interactie wordt beoogd, een tweerichtingsverkeer. In de werkvormen van het programma kan een dergelijk tweerichtingsverkeer vorm worden gegeven. Bij responsieve ouders zal een dergelijk tweerichtingsverkeer al plaatsvinden, in zo'n geval zal het programma dit ouderlijk gedrag kunnen ondersteunen en bevestigen.

Enkele suggesties:

\* De werkvorm 'voorlezen' is een belangrijk middel bij de stimulering van de taalontwikkeling. Hierbij zou een actieve inbreng van het kind aangemoedigd kunnen worden (vergelijk het begrip 'stimulerend voorlezen' van Leseman, 1991). Dit betekent o.a. het stimuleren van 'meedoen' van het kind aan het voorlezen. Als kinderen tijdens het voorlezen de plaatjes aanwijzen of op het verhaal ingaan, zou de opvoeder het kind hierbij kunnen volgen. Het actief meedoen van het kind tijdens het luisteren kan ook worden gestimuleerd door het kind vragen te stellen. Als het kind inderdaad actief mee gaat doen, kan de opvoeder dit belonen door er steeds op in te gaan.

In deze werkvorm kan fysieke nabijheid tot elkaar de sfeer van de opvoeder-kind relatie bevorderen: het kind kan bij het voorlezen dicht bij de opvoeder gaan zitten. Dit fysieke contact moet natuurlijk niet worden opgedrongen, maar de opvoeder kan het kind wel uitnodigen bij hem te komen zitten.

\* Een aanvullende werkvorm op het voorlezen kan zijn: 'gesprekje' of 'praten met je kind'. Het kind kan hierin een actieve inbreng hebben en zo'n gesprekje kan een aansluiting op de leef- en ervaringswereld van het kind mogelijk maken. Het kind wordt hierbij bovendien gestimuleerd de taal actief te gebruiken. De opvoeder zou in de schriftelijke instructie enkele aanknopingspunten moeten kunnen vinden voor zo'n gesprekje. Ook kunnen er aanwijzingen worden gegeven om het gesprek 'volgend' te voeren en bij de gedachtesprongen van het kind aan te sluiten (bijvoorbeeld bij het model-leren met de buurtmoeder of tijdens de groepsbijeenkomsten).

De opvoeder kan ook aanwijzingen krijgen goed te luisteren naar wat het kind zegt en het kind niet te onderbreken. De opvoeder kan veel aanmoediging geven en prijzen tijdens deze gesprekjes.

\* De werkvorm 'vragen stellen' wordt snel gekenmerkt door eenrichtingsverkeer. De ouder vraagt iets en het kind kan meestal maar één goed antwoord geven. De vraag is vaak een kennisvraag. Het kind kan een actievere rol krijgen als het na zo'n vraag-antwoord keten wordt gestimuleerd tot meer persoonlijke inbreng, aansluitend bij zijn ervaringswereld. Bijvoorbeeld: de kennisvraag gaat over een dier, moeder vraagt daarna: 'Weet jij nog meer dieren? Hebben wij dieren? Hebben jullie dieren op school?' of: 'Wat vind jij een leuk dier? Welk dier zou jij willen hebben? Voor welk dier ben jij bang?' Het kind wordt dan gestimuleerd de taal actief te gebruiken en het heeft ook meer inbreng in de interactie. In het rollenspel kan worden aangegeven hoe de opvoeder in kan gaan op wat het kind aandraagt, op een bevestigende en positieve manier (bijvoorbeeld het kind zegt dat het een poes leuk vindt; de opvoeder kan dan zeggen: 'Ja, dat is ook een erg leuk dier, die kun je aaien en die komt bij je op schoot zitten.'). De opvoeder kan het kind aanmoedigen inbreng te hebben in de interactie (bijvoorbeeld: 'Wat weet jij er veel! Weet je er nog een?').

\* De werkvorm 'doe-opdrachten' geeft de mogelijkheid het kind te stimuleren tijdens het zelfstandig uitvoeren van een taakje. De opvoeder kan het kind aanmoedigen en prijzen bij zijn werk. Er zou daarbij ruimte moeten zijn voor individuele, creatieve oplossingen. De opvoeder moet bij het uitvoerende werk niet te snel iets voordoen, hij laat het kind eerst zelf zoeken naar oplossingen ('Hoe denk jij dat het moet?'). Tegelijkertijd zorgt de opvoeder ervoor dat de taak goed wordt ingedeeld en dat het kind bij de taak blijft. Deze houding kan worden voorgedaan in het rollenspel.

\* Een aanvullende werkvorm kan zijn: 'samen iets doen', waarbij de opvoeder (of meer leden uit het gezin) en het kind een eigen zelfstandige, actieve inbreng hebben in een gezamenlijke activiteit of werkstukje. De rol van de ouders (of gezinsleden) is dan niet uitsluitend instruerend maar ook interacterend. Hierdoor kan het kind leren samenwerken en als serieuze partner meedoen aan een werkstuk. Bovendien kunnen de ouders of gezinsleden een model zijn voor het met plezier en volharding ergens aan werken. De ouders of gezinsleden zouden dan wel met betrokkenheid moeten meedoen en niet voor 'spek en bonen'. In de instructie en/of rollenspel kunnen de ouders aanwijzingen krijgen initiatieven van het kind te volgen en het kind verantwoordelijkheid te geven voor het uitvoeren van de opdracht ('Hoe zullen we dat doen?'). De ouders zorgen ook voor een goede structurering van en afspraken over de taak.

\* De werkvorm 'doen-alsof-spelletjes' biedt de mogelijkheid tot een actieve inbreng van het kind in de interactie en de mogelijkheid tot samen plezier hebben. In deze spelletjes met de ouders of andere gezinsleden kunnen de ouders worden geïnstrueerd initiatieven van het kind te volgen en bij het kind aan te sluiten. De instructie kan benadrukken dat het samen plezier hebben tijdens het spelletje positief werkt.



\* Een aanvullende werkvorm kan zijn: *spelletjes met liedjes en / of expressie*. Dit kan de kwaliteit van en het plezier in de interactie bevorderen. Ook hieraan kunnen weer meer gezinsleden deelnemen.

\* Voor het stimuleren van een actieve inbreng van het kind zou een *'zoek de oplossing-spel'* kunnen worden geïntroduceerd, zoals:

- *'Wat zou jij doen als ...'*. Het kind door denken, praten en redeneren een oplossing voor een (eenvoudig) probleempje laten zoeken.

- *'Kun jij mij helpen?'*. Het kind een probleempje voorleggen dat het al doende moet oplossen (bijvoorbeeld plaatjes uitknippen en goed bij elkaar leggen zodat het een geheel wordt).

### **Aansluiting bij de leef- en ervaringswereld van het kind**

De programma-onderdelen en thema's van OpStap-Opnieuw zullen moeten aansluiten bij het dagelijkse leven van een kleuter uit de doelgroep. Dit houdt in dat het programma bijvoorbeeld in voorleesverhaaltjes niet alleen aandacht besteedt aan feitelijkheden en gebeurtenissen uit het dagelijkse leven, 'dicht bij huis', maar ook aan sociaal-emotionele thema's als 'gepest worden' of 'boos zijn', terwijl er ook aandacht is voor de culturele aspecten.

### **3.3. Etnisch-culturele aspecten**

Het is van cruciaal belang dat gezinsgerichte stimuleringsprogramma's zoveel mogelijk aansluiten bij de thuiscultuur van de doelgroep. Ook is relevant wat de doelgroep, met name het allochtone deel daarvan, vindt van de Nederlandse opvoeding en het onderwijs. Kenmerkend voor het allochtone deel van de doelgroep is dat zij zich in etnisch en cultureel opzicht onderscheidt van autochtone Nederlanders en andere opvattingen heeft over gezinsopvoeding.

Aan welke etnisch-culturele aspecten zal het programma moeten voldoen? In paragraaf 3.3.1. zal op deze vraag worden ingegaan.

Hoewel kennis over de diverse etnische groepen in ons land geleidelijk toeneemt, bestaat de neiging nog steeds de allochtonen over één kam te scheren. Zowel binnen als tussen de etnische groepen bestaan er verschillen in culturele uitingen, waarbij etnische identificatie, land van herkomst, verblijfsduur, oriëntatie op de Nederlandse samenleving, de mate van de beheersing van de Nederlandse taal alsmede het behoren tot de 1e of de 2e generatie een rol spelen.

Dors (1991) definieert etniciteit als het besef te behoren tot een groep (de etnische groep), op grond van een gemeenschappelijke historie en cultuur en het dragen van gemeenschappelijke waarden. Volgens hem zijn elementen van etniciteit: waarden en levensstijlen, talen en dialecten, non - verbale communicatie, kennis van de cultuur, perspectieven, referentiekaders en identificatie. In de