

Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang



Eindredactie Ruben Fukkink



Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang

© Bureau Kwaliteit Kinderopvang, 2017

Tekstredactie Aart Verschuur

Ontwerp en illustraties OptimaForma, Nijmegen

Uitgever Bohn Stafleu van Loghum, Houten



Niasstraat 1
3531 WR Utrecht
www.stichtingbkk.nl

ISBN 978-90-368-1860-5

NUR 847

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of opnamen, hetzij op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b Auteurswet j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Samensteller(s) en uitgever zijn zich volledig bewust van hun taak een betrouwbare uitgave te verzorgen. Niettemin kunnen zij geen aansprakelijkheid aanvaarden voor drukfouten en andere onjuistheden die eventueel in deze uitgave voorkomen.

Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang

Eindredactie Ruben Fukkink

Inhoud

Aanleiding en context 6

Hart en hoofd | Inhoudelijke keuzes 9

Ruben Fukkink

DOEL 1

Het bieden van emotionele veiligheid in een veilige en gezonde omgeving 11

- 1.1 Welbevinden en betrokkenheid 15
Bart Declercq en Ferre Laevers
- 1.2 Emotionele veiligheid 18
Mirjam Gevers
- 1.3 Gehechtheid 21
Harriet Vermeer en Marleen Groeneveld
- 1.4 'Mind-minded' in de kinderopvang 24
Cristina Colonnese
- 1.5 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 27
Ruben Fukkink

DOEL 2

Het bevorderen van persoonlijke competentie 29

- 2.1 Fysieke ontwikkeling: motorische en zintuiglijke ontwikkeling 33
Mirka Janssen
- 2.2 Taalontwikkeling 36
Folkert Kuiken
- 2.3 Denken en ontluikende gecijferdheid 39
Jo Nelissen
- 2.4 Jonge kinderen en de materiële wereld 42
Hanno van Keulen
- 2.5 Gezonde leefstijl 45
Yvonne Booij
- 2.6 Kunst, cultuur en creativiteit 48
Michel Hogenes
- 2.7 Executief functioneren en zelfregulatie 52
Petra Hurks
- 2.8 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 56
Ruben Fukkink

DOEL 3

Het bevorderen van sociale competentie 59

3.1 Sociale ontwikkeling 63

Paul van Geert

3.2 Kansarme kinderen 67

Ineke Oenema-Mostert

3.3 Ontwikkelingsstoornissen en probleemgedrag 70

Henderien Steenbeek

3.4 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 74

Ruben Fukkink

DOEL 4

Socialisatie door overdracht van algemeen aanvaarde normen en waarden 75

4.1 Socialisatie 79

Peter Prinzie

4.2 De sociale functie van kinderopvang, inclusieve kinderopvang 82

Sanne Huijbregts en Kirsten Nøhr

4.3 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 87

Ruben Fukkink

De (lerende) condities van de vakbekwame beroepskracht | Aanbevelingen voor ondernemers 91

IJsbrand Jepma

Literatuurlijst 96

Over de auteurs 109

Aanleiding en context

Veel landen kennen al een pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang, als onderdeel van een professioneel kwaliteitskader voor kinderopvangvoorzieningen ('early childhood education and care'). Nederlandse pedagogische beroepskrachten kunnen sinds 2009 alleen gebruik maken van het Pedagogisch kader: vijf boeken voor de pedagogisch praktijk, die door experts onbetwist als buitengewoon volledig en zeer praktisch toepasbaar worden beschouwd.

Tot nu toe ontbrak het in Nederland echter aan een richtinggevend 'academisch' document voor aanbieders van kinderopvang en peuterspeelzaalwerk. Onder meer de OECD en de SER hebben gepleit voor de ontwikkeling van een pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de Nederlandse kinderopvangvoorzieningen. De OECD in haar review 'Foundations for the future' (2016), de SER in haar advies 'Gelijk goed van start' (2016).

Herziening van wet en toezichtkader in 2018

De ontwikkeling van een pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang past in het in 2017 door het parlement aangenomen wetsvoorstel Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang (IKK). Met de IKK geeft de minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) inhoud aan de herziening van de wet Kinderopvang en het bijbehorend toezichtkader, vanaf 1 januari 2018. In de wet IKK krijgen houders van kinderopvangvoorzieningen de pedagogische opdracht om verantwoorde dagopvang en buitenschoolse opvang aan te

bieden. In het nieuwe toezichtkader krijgen aanbieders tevens meer ruimte voor eigen pedagogische profilering.

Dit is dus een goed moment om het kwaliteitskader voor de kinderopvang aan te vullen met een pedagogisch curriculum. In 2016 heeft Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) daarom in overleg met het ministerie van SZW het voortouw genomen voor de ontwikkeling van een pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang. Het Pedagogisch curriculum beantwoordt op academisch niveau de vraag hoe aanbieders van kinderopvang hun wettelijke pedagogische opdracht op de beste manier in praktijk kunnen brengen, op basis van onze kennis uit wetenschappelijk onderzoek.

Totstandkoming

In het voorjaar van 2016 heeft BKK in twee grote consultatierondes experts, stakeholders, partners en uitvoerenden geraadpleegd over de behoefte aan en de uitgangspunten voor het Pedagogisch curriculum. Via interviews, regiogesprekken en een online peiling hebben pedagogen, leidinggevenden van kinderopvangorganisaties, adviseurs, opleiders, medewerkers van GGD GHOR en andere belanghebbenden hun behoefte aan en verwachtingen over een pedagogisch curriculum uitgesproken.

Uit de raadplegingen bleek dat er in de Nederlandse kinderopvang een brede en uitgesproken behoefte is aan een pedagogisch curriculum dat richting geeft aan de wettelijke pedago-

gische opdracht en daarnaast het belang van kinderopvang voor het jonge kind duidelijk maakt. Op grond van de consultaties zijn de volgende uitgangspunten voor het Pedagogisch curriculum gekozen:

- » Het Pedagogisch curriculum heeft betrekking op het jonge kind in de ontwikkelingsperiode van nul tot en met zes jaar.
- » Het Pedagogisch curriculum is ontwikkelingsgericht. Het beschrijft de ervaringen die jonge kinderen nodig hebben en vertaalt deze in een gericht pedagogisch aanbod (ruimte, houding, pedagogisch medewerker).
- » Het Pedagogisch curriculum gaat uit van een holistische benadering, met een indeling op basis van ontwikkelthema's.

Functie en rol van het Pedagogisch curriculum

Dit Pedagogisch curriculum is geen praktisch boekwerk zoals het Pedagogische kader. Het maakt ook geen onderdeel uit van het wettelijk toezichtkader, maar doet een beroep op het commitment van aanbieders om kinderopvang van goede pedagogische kwaliteit te realiseren. Het Pedagogisch curriculum geeft aanbieders vooral de mogelijkheid verantwoorde keuzes te maken voor hun eigen pedagogisch beleid en pedagogische praktijk. Het biedt hen een vrijwillig normatief academisch kader dat:

- » richting geeft aan de invulling van pedagogische beleidsplannen;
- » een overzicht geeft van de diverse ontwikkelgebieden die aandacht vragen van kinderen en professionals;
- » inhoudelijke richtlijnen geeft voor de ontwikkeldomeinen die belangrijk zijn voor de kinderopvang én de manier waarop deze ontwikkeldomeinen kunnen worden vormgegeven.

De functie van het Pedagogisch curriculum is vooral de 'hoe-vraag' te beantwoorden: hoe kan de pedagogische opdracht

die in de wet wordt genoemd op de beste manier in de praktijk worden gebracht? Niet met concreet leermateriaal, referentieniveaus of toetsen. Wel met richtlijnen voor de inhoud en de wijze waarop het welbevinden, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling van kinderen tussen nul en zeven jaar kunnen worden gestimuleerd (zie schema 1 op pagina 10).

Deze holistische benadering met aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind is ook om een andere reden van belang. Recente ontwikkelingen laten meer afstemming zien tussen onderwijs en kinderopvang en de totstandkoming van integrale kindcentra. Dit leidt in veel gevallen tot inhoudelijke verbinding van kinderopvang en onderwijs. Het Pedagogisch curriculum levert zo niet alleen een bijdrage aan de eigen positionering van de kinderopvang, maar biedt de kinderopvang daarnaast handvatten voor de invulling van inhoudelijke samenwerking met het primair onderwijs.

Inhoud

Het Pedagogisch curriculum is opgebouwd volgens het raamwerk van de vier pedagogische doelen van Prof. Dr. Marianne Riksen-Walraven, die in de wet IKK zijn opgenomen:

- » Het bieden van emotionele veiligheid in een veilige en gezonde omgeving.
- » Het bevorderen van persoonlijke competentie.
- » Het bevorderen van sociale competentie.
- » Socialisatie door overdracht van algemeen aanvaarde normen en waarden.

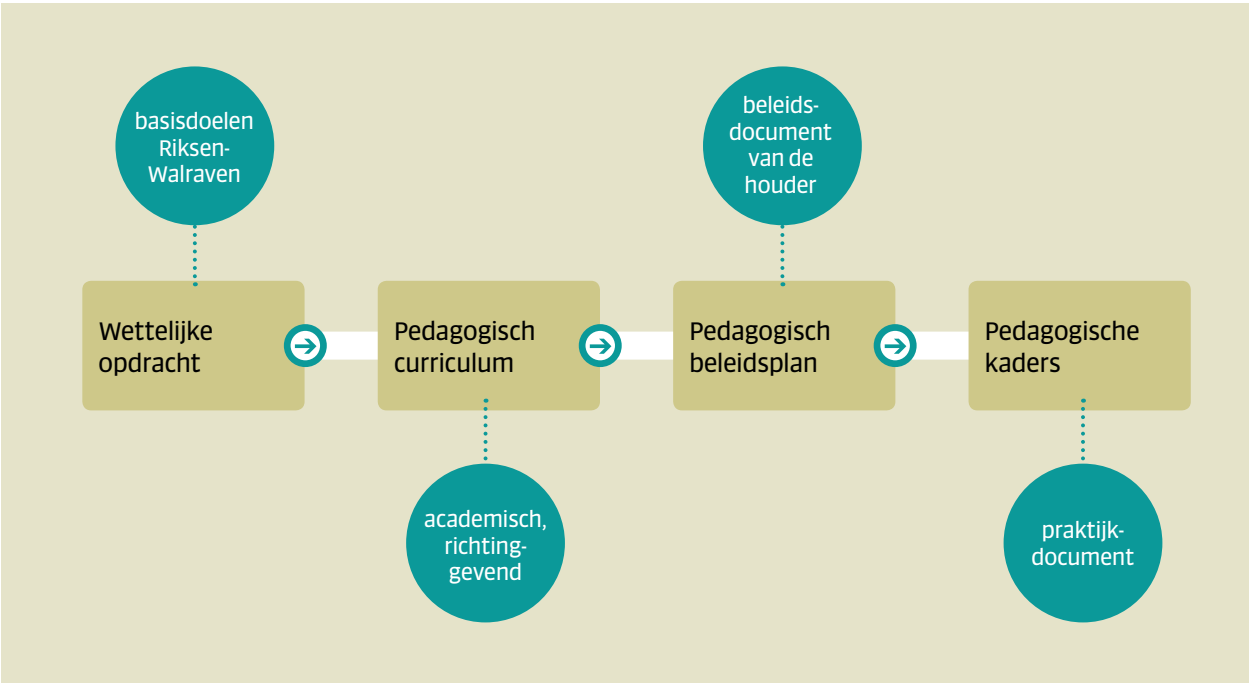
Het Pedagogisch curriculum beschrijft de behoeften van het kind op deze verschillende gebieden, in verschillende ontwikkelingsfasen. Het beschrijft tot welk aanbod dit in de kinderopvang moet leiden, wat kinderen daarvan merken en tot welke ervaringen dit nu en later moet leiden.

Aanleiding en context

Het Pedagogisch curriculum benoemt ook de vaardigheden waarover kinderen moeten beschikken om in de 21e eeuw goed mee te kunnen. Denk aan zelfregulering, creativiteit, samenwerken met mensen van verschillende achtergronden

(diversiteit), communiceren, probleemoplossend werken, kritisch denken en digitale geletterdheid. Kinderopvang is bij uitstek een plek waar de ontwikkeling van deze vaardigheden uitgebreid aan bod kan komen.

Schema 1. Positie en functie Pedagogisch curriculum



Bron: Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK)

Hart en hoofd

Inhoudelijke keuzes

Internationaal blijkt er brede overeenstemming over wat de gemeenschappelijke doelen moeten zijn in voorschoolse voorzieningen: maximale ondersteuning van het welbevinden en van de ontwikkeling van kinderen. Dit zowel in het hier-en-nu, als met het oog op een gunstige toekomst. Met dit laatste wordt bedoeld dat een kind in de toekomst succesvol moet kunnen zijn in onderwijs, carrière en deelname aan het maatschappelijk leven.

Veel aandacht voor het kind in de toekomst kan echter ook betekenen dat een pedagogisch curriculum onvoldoende aansluit bij het perspectief van het kind zelf, in het hier-en-nu. Actuele onderwerpen en thema's kunnen hoog op de agenda staan, zoals het wegwerken van leerachterstanden bij bepaalde groepen, obesitas, actief burgerschap en vaardigheden die kinderen nodig hebben in de 21e eeuw. Zo drukken zij op het curriculum en het kind zelf. Daarom moet een curriculum aandacht besteden of en hoe dergelijke thema's leeftijdsadequaat kunnen worden vertaald naar de belevingswereld van het jonge kind.

Dit curriculum kent een brede, holistische insteek. Er is expliciete aandacht voor zowel de cognitieve ontwikkeling ('hoofd') als de sociaal-emotionele ontwikkeling ('hart'). Maar ook andere domeinen verdienen aandacht, zoals motorische ontwikkeling. Dit Pedagogisch curriculum voor de Nederlandse kinderopvang is daarmee nadrukkelijk geen onderwijskundig curriculum. Deze benadering sluit aan bij de uitkomsten

van breed Europees onderzoek uit 2015 onder ouders en beroepskrachten in voor- en voorschoolse voorzieningen.

Over het algemeen blijken ouders en pedagogische beroepskrachten, ook internationaal, vooral waarde te hechten aan de bijdrage die voor- en voorschoolse voorzieningen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen tot drie jaar, de zogenaamde 'soft-skills'. Hierbij gaat het om de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden, zoals contacten en omgang met leeftijdsgenootjes, emotieregulatie, openstaan voor nieuwe ervaringen, nieuwsgierigheid, enthousiasme en zelfvertrouwen.

Voor kinderen vanaf drie jaar komt dan naarmate hun leeftijd vordert ook de cognitieve ontwikkeling in beeld, de 'hard skills'. We spreken dan over de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontlukende geletterdheid, gecijferdheid en algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen en nadenken over de omgeving. Tegelijk moet er ook in deze periode ruim aandacht blijven voor verdere ontwikkeling van de soft-skills. In de leeftijdsperiode van drie tot en met zes jaar ziet iedereen graag een duidelijk evenwicht tussen 'hart' en 'hoofd'.

Actieve rol van pedagogische beroepskrachten

Stimulering van zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling vraagt om een actieve rol van beroepskrachten (pedagogisch medewerkers, gastouders, medewerkers op

reguliere peuterspeelzalen en VVE groepen) en een gerichte aanpak. Met gerichte stimulering kan de pedagogische staf een hoogwaardig curriculum in de praktijk daadwerkelijk realiseren, met een relatief hoge proceskwaliteit. Hierdoor wordt een hogere kwaliteit van kinderopvang bereikt, die zich bovendien vertaalt in een grotere leeropbrengst voor jonge kinderen. Deze leeropbrengsten zijn zowel zichtbaar bij de cognitieve ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De voorgestelde pedagogische benadering in het Pedagogisch curriculum is dus meer sturend dan een aanpak vanuit de *laissez-faire*-opvoedstijl, dat leunt op vrij spel als enig of belangrijkste format voor de diverse ontwikkelgebieden, uitgaand van spontaan leren of een principiële weerstand tegen een sturende rol van volwassenen in de wereld van het jonge kind. Een activerende rol van pedagogisch medewerkers is een wezenlijk uitgangspunt van het Pedagogisch curriculum.

Dit kan worden gerealiseerd met een heldere balans tussen een actieve houding via leidster-gestuurd spel en openstaan voor het kind. En voor complementaire rollen van volwassenen en kinderen en hun onderlinge interactie in de kinderopvang. In termen van interactievaardigheden vraagt dit van de pedagogisch medewerkers om vanuit een sensitieve houding gericht te werken aan ontwikkelingsstimulering, structuur te bieden met respect voor autonomie en pratend en uitleggend te werken aan de begeleiding van interacties tussen kinderen.

Naast inhaken op en uitbreiding van het kinderspel en het herkennen van *teachable moments* is in het dagprogramma een doelgerichte en initiërende rol nodig van de staf. Beroepskrachten moeten activiteiten bedenken, plannen en uitvoeren op de groep. Zij moeten in staat zijn om een inhoudelijk gestuurde activiteit te starten en vervolgens ruimte bieden voor de initiatieven van kinderen en inhaken op wat kinderen ervaren en doen.

Er zijn echter ook valkuilen. Zo kunnen in de praktijk activiteiten in een te hoog tempo worden aangeboden. Pedagogisch medewerkers kunnen te afwachtend zijn of juist een te dominante rol innemen, met bijvoorbeeld frontaal onderwijs en lange monologen. Te grote groepen met kinderen werken eveneens contraproductief, zo blijkt uit wetenschappelijk onderzoek.

Een gebalanceerd dagprogramma is dus belangrijk, met aandacht voor de verschillende ontwikkelgebieden en rijke, gevarieerde activiteiten gedurende de dag. Vrij spel moet echt vrij spel zijn, met eigen keuzes van de kinderen. Gestructureerd spel moet echt gestructureerd zijn en worden voorbereid en geleid door pedagogisch medewerkers. Hier zijn samenwerkend vakmanschap voor nodig op de groep en een efficiënt dagprogramma.

Het Pedagogisch curriculum kan voor beroepskrachten en staf in de kinderopvang richtlijnen schetsen voor bepaalde ontwikkelingsdomeinen die van belang zijn voor kinderen en kinderopvang, zowel op inhoud als de wijze waarop de inhoud wordt vormgegeven. Het curriculum sluit aan op de pedagogische doelen zoals die zijn geformuleerd door Riksen-Walraven. Het sluit ook aan op de verschillende pedagogische kaders die zijn geschreven voor de dagopvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang en andere kaders voor omgaan met diversiteit en voor professionele netwerken rond kinderopvang en onderwijs. Aansluiting is verder gezocht bij actuele pedagogische theorieën en (recente) wetenschappelijke inzichten uit kinderopvangonderzoek.

Het Pedagogisch curriculum kan echter alleen worden gerealiseerd in een continue wisselwerking tussen kinderen, staf en hun omgeving. Want uiteindelijk bepaalt een kind wat het ervaren curriculum is: het kind bepaalt als het ware het eindstation.

DOEL 1





DOEL 1

Het bieden van emotionele veiligheid in een veilige en gezonde omgeving

1.1 Welbevinden en betrokkenheid 15

Bart Declercq en Ferre Laevers

1.2 Emotionele veiligheid 18

Mirjam Gevers

1.3 Gehechtheid 21

Harriet Vermeer en Marleen Groeneveld

1.4 'Mind-minded' in de kinderopvang 24

Cristina Colonnese

1.5 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 27

Ruben Fukkink

Het bieden van emotionele veiligheid in een veilige en gezonde omgeving

Kinderopvangorganisaties moeten zorgen voor verantwoorde opvang, in een veilige en gezonde omgeving. Ze moeten daarbij rekening houden met de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden en op een sensitieve en responsieve manier met kinderen omgaan. Kinderen hebben recht op respect voor hun autonomie, waarbij grenzen worden gesteld en structuur wordt geboden voor het gedrag van kinderen. Zo kunnen kinderen zich emotioneel veilig en geborgen voelen.

Het bieden van veiligheid is dus van primair belang in de kinderopvang. Het draagt bij aan het welbevinden van kinderen in het hier en nu. Ook kleuters en jonge kinderen in de basisschoolleeftijd hebben een basale behoefte aan sociaal-emotionele veiligheid, steun en begeleiding. Warme en ondersteunende interacties tussen staf en kinderen zijn belangrijk. Het bieden van veiligheid is de meest basale pedagogische doelstelling van de kinderopvang. Bovendien is een veilig klimaat de basis voor andere pedagogische doelstellingen. Het Pedagogisch curriculum voor het jonge kind moet daarom beginnen met het bieden van veiligheid.

1.1 | Welbevinden en betrokkenheid

Kwaliteitsvolle kinderopvang wil kinderen optimaal bijstaan in de ontplooiing van het enorme potentieel waarmee kinderen zijn geboren. Bij dat proces spelen veel factoren een rol, zowel in de voorzieningen als daarbuiten. Om het vraagstuk van kwaliteit tot hanteerbare proporties te herleiden, starten we met eenvoudige vragen: hoe maken kinderen het hier en nu in de kinderopvang? Hoe is het met hun welbevinden en betrokkenheid gesteld? Welbevinden en betrokkenheid zijn dé essentiële indicatoren om van kwaliteitsvolle opvang te kunnen spreken.

Welbevinden geeft weer hoe een kind zich voelt. Kinderen met een hoog welbevinden beleven plezier, hebben deugd aan elkaar, aan de dingen en ze genieten. Ze stralen vitaliteit, ontspanning en innerlijke rust uit. Ze stellen zich open en ontvankelijk op. Ze zijn spontaan en durven zichzelf te zijn. Als we dit vaststellen, weten we dat het kind het hier en nu goed maakt. Welbevinden vertelt ons of de emotionele ontwikkeling goed verloopt. Het vormt de conditie bij uitstek voor het waarborgen van een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling.

Om de beoordeling van de kwaliteit volledig te maken is een tweede indicator nodig: *betrokkenheid*. Dit geeft aan hoe intens een kind bezig is. Kinderen met een hoge mate van betrokkenheid zijn uitermate geconcentreerd, van binnenuit gemotiveerd en gedreven aan de slag. Ze laten de activiteit niet gemakkelijk los. Kenmerkend is een intense mentale

activiteit, waarbij ze zich bewegen aan de grens van hun mogelijkheden. Betrokkenheid is de meest directe aanwijzing dat een persoon ‘in ontwikkeling is’. Het vormt de conditie bij uitstek voor het realiseren van fundamenteel leren of duurzame ontwikkeling.

Welbevinden en betrokkenheid zijn procesvariabelen. Dit wil zeggen dat het geen eigenschappen van een persoon zijn, maar de uitkomst van een complex samenspel tussen een bepaalde situatie (aanpak) en de persoon. Het ontstaat in het moment. Het is aan ons om de leefomgeving te scheppen waarin die proceskenmerken maximale kansen krijgen.

De behoeften van het kind

Je in een waaier van situaties ‘goed voelen’ (hoog welbevinden) heeft een grote invloed op de persoonsontwikkeling. Het betekent dat je er – met de hulp van de omgeving – in slaagt om zo met de wereld om te gaan dat je basisbehoeften worden bevredigd: lichamelijke behoeften, behoefte aan affectie, aan duidelijkheid en veiligheid, aan erkenning en erbij horen, aan ‘zichzelf als competent ervaren’ en aan zingeving (zichzelf als ‘goed’ beleven).

Momenten van hoog welbevinden komen makkelijker voor als een diepere voorwaarde is vervuld: zelfvertrouwen (een positief zelfwaarde-gevoel, weerbaarheid) en goed functio-

neren (in voeling zijn met zichzelf). Vele momenten van hoge betrokkenheid dragen hier positief aan bij. Tegelijk is hoge betrokkenheid op zich een zeer bevredigende ervaring. Het gevoel van competentie dat er onvermijdelijk mee gepaard gaat, doet iets met mensen. Het sterkt het zelfvertrouwen en draagt bij tot een positief zelfbeeld: 'Ik ben competent.'

Exploratiedrang is de behoefte die bij betrokkenheid wordt bevredigd: het plezier en genieten van greep krijgen op de werkelijkheid. Vele momenten van hoog welbevinden maken het makkelijker om 'betrokken' te geraken: je staat immers meer open voor de wereld, je bent makkelijker aanspreekbaar voor wat zich aandient. Kortom, welbevinden en betrokkenheid zijn wel te onderscheiden van elkaar, maar beïnvloeden elkaar wederzijds.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Zowel welbevinden als betrokkenheid verwijzen naar hoe mensen een situatie ervaren. Ervaringen van welbevinden en betrokkenheid zijn niet gelinkt aan specifieke types van gedrag, leeftijd of ontwikkelingsfasen. Zowel een brabbellende baby in een wieg als een volwassene die een definitie probeert te formuleren, zowel een persoon met een (mentale) beperking als een hoogbegaafde student kunnen dezelfde kwaliteit van ervaring delen. Kortom, welbevinden en betrokkenheid zijn onafhankelijk van leeftijd en ontwikkeling en hebben een universeel karakter.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Op vele manieren kunnen pedagogisch medewerkers welbevinden en betrokkenheid van kinderen verhogen. Dit kunnen we bundelen in tien actiepunten:

- » De ruimte in aantrekkelijke spelzones (her)schikken.
- » De invulling van de spelzones nagaan en meer aantrekkelijk en uitdagend maken.
- » Nieuwe en onconventionele materialen en activiteiten inbrengen.
- » Interesses van kinderen identificeren en daarop aansluiten- de activiteiten aanbieden.
- » Tijdens activiteiten betrokkenheid-verhogende impulsen geven.
- » Vrij initiatief uitbreiden en ondersteunen met regels en afspraken.
- » De relatie met elk kind en tussen kinderen verkennen en verbeteren.
- » Activiteiten aanbieden die kinderen helpen om gevoelens, waarden en relaties te verkennen.
- » Kinderen met sociaal-emotionele problemen herkennen en ondersteunen.
- » Kinderen met specifieke ontwikkelingsbehoeften herkennen en ondersteunen.

Zowel voor welbevinden als voor betrokkenheid is een meetschaal ontwikkeld. Een geoefende observator is hiermee in staat objectieve uitspraken te doen over hoe goed iemand zich voelt in een bepaalde situatie (welbevinden) en in welke mate er sprake is van een intrinsiek gemotiveerde intense ervaring (betrokkenheid). Doordat we met de procesvariabelen de toets bij de 'ontvanger' leggen (en niet bij de aanpak) krijgen we ook onmiddellijk feedback of een bepaalde interventie of aanpak als kwaliteitsvol wordt ervaren en of bijsturingen nodig zijn.

Ook de wijze waarop pedagogisch medewerkers omgaan met kinderen is essentieel voor de kwaliteit. We onderscheiden drie dimensies, die we onder 'begeleidersstijl' samenbrengen:

- » Stimuleren: verrijk activiteiten waardoor die intenser en boeiender worden

- » Gevoeligheid voor beleving: dit zijn interventies die getuigen van aanvaarding en begrip voor de gevoelens en basisbehoeften van kinderen
- » Autonomie verlenen: geef kinderen een actieve rol bij de keuze en uitvoering van activiteiten en bij de omgang met regels en afspraken

Samenvattend

De bovenstaande tien actiepunten en de begeleidingsstijl laten zich samenvatten in vijf factoren:

- » Het aanbod: hoe rijk is de omgeving (materialen, infrastructuur en activiteiten)?
- » De sfeer: heerst er een positief groepsklimaat?
- » De ruimte voor initiatief: hoeveel vrijheid is er en is die goed ondersteund?
- » De organisatie op de groepen: is deze afgestemd op het tempo en ritme van kinderen?
- » De begeleidingsstijl: hoeveel inlevingsvermogen is er in de omgang met kinderen?

Onderzoek geeft op overtuigende wijze aan dat er een sterk verband bestaat tussen deze vijf factoren en welbevinden en betrokkenheid. Uiteraard zullen bepaalde factoren en interventies eerder inwerken op welbevinden, zoals interventies die ervoor zorgen dat kinderen in contact blijven met hun gevoelens en emoties. Andere interventies zullen eerder de betrokkenheid beïnvloeden, zoals de introductie van nieuwe en onconventionele materialen.

Met welbevinden en betrokkenheid als gids zie je hoe eenvoudige ingrepen impact hebben op 'de kwaliteit van de ervaring': ruimtes herschikken, andere materialen aanbieden, een meer sensitieve omgang, je ziet het effect vaak onmiddellijk. Welbevinden en betrokkenheid bieden directe feedback over de kracht van de leef- en leeromgeving.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Welbevinden en betrokkenheid zijn hierboven getypeerd als procesvariabelen. Het gaat om de ervaringen in het hier en nu ('being'). De ervaring van welbevinden heeft echter ook een grote impact op de persoonsontwikkeling ('becoming'). Het draagt bij tot de geestelijke gezondheid en goed in je vel zitten, een positief zelfbeeld, zelfvertrouwen en weerbaarheid. Ook de impact van betrokkenheid is niet te onderschatten. Niet alleen staat het garant voor ontwikkeling-in-de-diepte, maar het versterkt ook de exploratiedrang. En dat is de beste garantie voor levenslang leren.

1.2 | Emotionele veiligheid

Het bieden van een gevoel van veiligheid is de meest basale pedagogische doelstelling voor alle vormen van kinderopvang en moet het zwaarst wegen bij de beoordeling van pedagogische kwaliteit. Veiligheid is niet alleen in het belang van welbevinden van de kinderen in het hier en nu, maar ook een voorwaarde voor het realiseren van de andere pedagogische basisdoelen.

Kinderen zijn van nature gericht op het onderzoeken van hun omgeving en op communiceren met anderen. Die gerichtheid moet worden gevoed en gekoesterd, omdat zij als het ware de 'motor' van hun ontwikkeling vormt. Een gevoel van onveiligheid remt deze motor af. Daarom is het creëren van een veilige sfeer voor elk kind van primair belang.

De behoeften van het kind

Er zijn drie bronnen die het gevoel van veiligheid van jonge kinderen in kinderdagverblijven bevorderen: de relaties met pedagogisch medewerkers, met andere kinderen en de inrichting van de omgeving. Kinderen ontleen een gevoel van veiligheid bij vaste en sensitieve verzorgers. Daarom zijn hun *relaties met pedagogisch medewerkers* van enorm belang. In de gezinspedagogiek staat 'veiligheid' voor een veilige gehechtheidsrelatie met de primaire opvoeders. Kinderen hebben opvoeders nodig die betrokken zijn en weten wat kinderen nodig hebben, zodat zij zich kunnen ontspannen en

zichzelf kunnen zijn. Alleen zo voelen kinderen zich geborgen. Vanuit die veiligheid en houvast kunnen zij de wereld ontdekken. Kinderen krijgen een gevoel van veiligheid als zij met vaste opvoeders een hechte band kunnen ontwikkelen. Deze kan worden bereikt met kwalitatief goede interactievaardigheden.

Ook *relaties met andere kinderen* en vooral de aanwezigheid van bekende leeftijdgenoten dragen bij aan een gevoel van veiligheid. In de tweede helft van het eerste levensjaar leren baby's elkaar kennen wanneer zij elkaar regelmatig zien. In vaste groepen kunnen kinderen al in het tweede levensjaar een duidelijke voorkeur voor één of twee groepsgenoten ontwikkelen. Binnen zulke relaties is sprake van sociale uitwisselingen en van emotionele responsiviteit.

Deze relaties tussen leeftijdgenoten hebben in een aantal opzichten het karakter van gehechtheidsrelaties die het gevoel van veiligheid van kinderen kunnen bevorderen. Groepsgenoten kunnen op jonge leeftijd een bron van veiligheid vormen, maar dan moeten zij elkaar wel regelmatig zien en elkaar goed kunnen leren kennen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat deze stabiliteit van belang is voor het welbevinden en de ontwikkeling van jonge kinderen.

De *inrichting van de omgeving* kan eveneens bijdragen aan een gevoel van geborgenheid. Door inrichting van de ruimte kan een veilige sfeer worden gecreëerd voor jonge kinderen, met aandacht voor akoestiek, licht, kleur en indeling.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Tijdens de ontwikkeling van kinderen zijn er verschillende thema's te onderscheiden, die typerend zijn voor bepaalde periodes in hun ontwikkeling. De belangrijkste ontwikkelingsstaak voor kinderen van nul tot twee jaar is het opbouwen van een veilige gehechtheidsrelatie met één of meer volwassenen. In de loop van het tweede jaar komt de ontwikkeling van zelfstandigheid en eigen identiteit (autonomie) meer voor het voetlicht.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Nodig zijn kwalitatief goede interacties tussen pedagogisch medewerkers en de kinderen. Het gaat om basale interactievaardigheden: sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen.

Sensitieve responsiviteit (ook wel warmte of ondersteunen-de aanwezigheid genoemd) staat voor de vaardigheid om signalen op te merken waarmee een kind aangeeft dat het zich niet goed voelt of behoefte heeft aan ondersteuning. Deze signalen worden dan goed geïnterpreteerd en er wordt passend op gereageerd. Daardoor zal een kind zich begrepen, geaccepteerd en veilig voelen.

Respect voor autonomie. Wanneer kinderen zich veilig voelen, kunnen zij hun aandacht onbezorgd richten op onderzoeken, spelen en oefenen. Daardoor kunnen zij hun competenties op allerlei gebieden ontwikkelen en versterken. Het is belangrijk dat kinderen de kans krijgen om dingen zelf te doen en uit te proberen. Respect voor autonomie betekent kinderen de ruimte geven om actief dingen zelf te proberen met respect voor eigen ideeën en oplossingen. Deze vaardigheid draagt bij

aan het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde van kinderen. Dit moet actief worden gestimuleerd.

Structureren en grenzen stellen. Dit gaat over de vaardigheid om aan kinderen duidelijk te maken wat er van hen wordt verwacht en er tevens voor te zorgen dat zij zich daar ook aan houden. Het stellen van grenzen moet doortastend, consequent en respectvol gebeuren. Als kinderen weten waar ze aan toe zijn en kunnen overzien wat van hen wordt verwacht, zal dat bijdragen aan een gevoel van veiligheid.

Nodig zijn ook vaste pedagogisch medewerkers en vaste groepen. Vertrouwde relaties met pedagogisch medewerkers en kinderen zijn het resultaat van herhaald contact. Vooral voor baby's is dit zeer belangrijk. Een aandachtspunt hierbij is de overgang van kinderen naar een volgende groep (transitie). Dit is voor veel kinderen een aangrijpend en stressvol gebeuren. Uit onderzoek blijkt dat kinderen die samen met een groepsgenootje worden overgeplaatst op het eind van het tweede levensjaar veel minder problemen hebben dan kinderen die alleen in een nieuwe groep komen. Samen met een bekend groepsgenootje worden overgeplaatst, blijkt een beschermende factor.

Het is niet alleen belangrijk voor de ontwikkeling van relaties dat kinderen elkaar regelmatig zien. Een goede begeleiding van de pedagogisch medewerker is essentieel. De pedagogisch medewerker kan ervoor zorgen dat kinderen zich veilig bij elkaar voelen, door kinderen te begeleiden en te stimuleren om samen te spelen, te delen, zich te verplaatsen in elkaar en problemen op te lossen. De pedagogisch medewerker moet dus over goede interactievaardigheden beschikken.

Kinderen voelen zich verder veilig en thuis als de leefomgeving voorspelbaar, aantrekkelijk en vertrouwd is. Voor het gevoel van veiligheid en welbevinden is het voor kinderen belangrijk

dat zij weten waar ze zijn, door middel van duidelijke kenmerken. Het moet duidelijk herkenbaar zijn voor welke activiteit een bepaalde plek is bedoeld en grenzen moeten duidelijk maken waar het kind niet en wel kan komen.

Als een kind door de gang loopt, moet het weten waar de ruimte van zijn stamgroep is. Voor welbevinden en veiligheid is ook belangrijk dat rustige hoekjes beschikbaar zijn, waar kinderen een boekje kunnen lezen of even alleen kunnen zijn. Baby's hebben voor hun gevoel van veiligheid een rustige omgeving nodig en oogcontact met de pedagogisch medewerker. Kinderen voelen zich ook eerder thuis als ze iets van zichzelf herkennen door bepaalde voorwerpen, foto's van thuis en activiteiten.

Een vast dagritme ten slotte geeft kinderen regelmaat en houvast en daarmee een gevoel van veiligheid. Een goed programma wordt gekenmerkt door vaste, voorspelbare onderdelen zoals brengen, de kring, binnen- en buitenspelen, de lunch, slapen, ophalen. In een goed dagprogramma moet er een balans zijn tussen tegemoetkomen aan de individuele behoefte van kinderen en het dagritme van de groep.

De mate waarin kinderen een individueel dagritme hebben, is afhankelijk van de leeftijd. Baby's hebben over het algemeen een individueel dagritme en dan is aansluiten op het ritme van thuis bevorderlijk voor het welbevinden. Kinderen vanaf ongeveer twee jaar kunnen zich al redelijk aanpassen aan het dagritme van de groep, maar voor de individuele behoeften van deze kinderen is flexibiliteit van de pedagogisch medewerkers belangrijk.

Wat merken kinderen er nu en later van?

De beschikbaarheid van sensitief reagerende opvoeders in de eerste levensjaren blijkt bevorderlijk voor de veerkracht van kinderen ('being'), ook op langere termijn ('becoming'). Warme vertrouwde relaties maken dat kinderen weten dat er goed voor ze wordt gezorgd en dat zij worden gerespecteerd. Sensitieve responsiviteit draagt bij aan de ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie tussen kind en pedagogisch medewerker.

Daarnaast beschermen sensitieve reacties van de pedagogisch medewerker tegen overmatige stress. Sensitieve reacties dragen ook bij aan de ontwikkeling van veerkracht bij kinderen, zij zijn (later) flexibeler bij het oplossen van problemen en hebben het vermogen om met stress om te gaan. Sensitieve reacties van een opvoeder dragen ook bij aan empathie en de neiging om anderen te helpen als dat nodig is.

1.3 | Gehechtheid

De emotionele relaties van baby's met hun ouders en andere opvoeders zijn van essentieel belang voor een goede ontwikkeling. Al vanaf de geboorte vindt er afstemming plaats tussen ouders en hun baby tijdens alledaagse ervaringen, zoals opgepakt en getroost worden wanneer een kind verdrietig is. Deze emotionele afstemming tussen ouders en kind vlak na de geboorte kan worden gezien als het voorstadium voor de latere gehechtheidsrelatie.

De behoeften van het kind

John Bowlby (1907-1990) is de grondlegger van de gehechtheidstheorie. Deze theorie veronderstelt dat elk kind de aangeboren neiging heeft om een vertrouwd persoon op te zoeken in tijden van angst of stress. Deze aangeboren neiging beschrijft Bowlby als 'gehechtheid' en het gedrag van het kind om de ouder als steun en toeverlaat te gebruiken als 'gehechtheidsgedrag'.

Elk kind raakt tijdens het eerste levensjaar gehecht aan een of meer belangrijke volwassenen. Wanneer een baby tussen zes en twaalf maanden oud is, krijgt hij of zij een duidelijke voorkeur voor één of beide ouders of een andere vertrouwde volwassene, zoals oma of opa. Dit worden ook wel 'gehechtheidsfiguren' genoemd. Vanaf deze leeftijd wil het kind het liefst in de nabijheid zijn van deze vertrouwde volwassenen en niet van hen worden gescheiden.

Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen veilig gehecht kunnen raken aan meer dan één persoon en ook aan niet-biologisch verwanten, zoals een professionele opvoeder. Er zijn ook aanwijzingen dat kinderen profijt kunnen hebben van een netwerk aan veilige gehechtheidsrelaties, bijvoorbeeld met zowel de ouders als de opvoeder in de kinderopvang.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Een baby laat de voorkeur voor en gerichtheid op gehechtheidsfiguren zien door het tonen van eenkennigheid en scheidingsangst. Een eenkennige baby wil weinig weten van onbekende mensen en blijft dicht in de buurt van de vertrouwde gehechtheidsfiguur. Als deze persoon de kamer verlaat, kan een baby protesteren en gaan huilen. Eenkennigheid en scheidingsangst zijn beide positieve gedragingen: het betekent namelijk dat het kind een gehechtheidrelatie aan het ontwikkelen is.

Zelfs in een minder gunstige of een problematische opvoedingsomgeving, zoals in een kindertehuis of bij kindermishandeling, hecht een kind zich aan een of meerdere opvoeders. De kwaliteit van de gehechtheid zal echter verschillen tussen kinderen die opgroeien in een gunstige of in een ongunstige omgeving. Grofweg kunnen we een tweedeling maken in 'veilige' en 'onveilige' gehechtheid.

Tijdens een stressvolle situatie zullen veilig gehechte kinderen contact zoeken met hun opvoeder. Onveilig gehechte kinderen reageren anders op een stressvolle situatie. Zij zullen over het algemeen minder contact zoeken, dit op een negatieve manier doen of bijvoorbeeld ontroostbaar zijn. Vele studies laten een verband zien tussen een veilige gehechtheidsrelatie en een goede ontwikkeling op allerlei gebieden. Kinderen zijn dus gebaat bij het ontwikkelen van een veilige gehechtheid.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Net als thuis moeten kinderen ook in de kinderopvang een veilige basis hebben waarin zij hun omgeving onbekommerd kunnen verkennen en kunnen terugvallen op vertrouwde volwassenen. Uit een overzichtsstudie van veertig internationale studies kwam naar voren dat 42 procent van de kinderen veilig gehecht was aan een opvoeder in de kinderopvang. Dit is een redelijk hoog percentage, wanneer we in ogenschouw nemen dat wereldwijd rond 65 procent van de kinderen veilig gehecht is aan de moeder.

Opvallend is dat kinderen onveilig gehecht kunnen zijn aan hun eigen moeder, terwijl zij een veilige gehechtheid ontwikkelen met hun opvoeder in de kinderopvang (en omgekeerd natuurlijk). Dit illustreert dat een veilige gehechtheid met een professionele opvoeder in de kinderopvang een onveilige gehechtheid met de moeder kan compenseren. Ook blijkt dat een veilige gehechtheid vaker voorkomt in de gastouderopvang dan in kinderdagverblijven. Bovenstaande onderstreept het belang van een pedagogisch medewerker of gastouder in de rol van gehechtheidspersoon of als veilige basis voor het kind.

Wat maakt nu dat kinderen veilig gehecht raken? Herhaaldelijk is naar voren gekomen dat de sensitiviteit van opvoeders – ofwel de mate waarin zij in staat en bereid zijn de signalen van een kind goed op te vangen en hierop prompt en adequaat te reageren – een belangrijke voorspeller is van een veilige gehechtheidsrelatie. Dit geldt zowel voor stressvolle situaties (zoals het troosten van een kind bij verdriet) als niet-stressvolle situaties (zoals een kind met rust laten als het geconcentreerd aan het spelen is).

Vertaald naar de kinderopvang rijst de vraag wat de voorwaarden zijn waaronder professionele opvoeders sensitief op baby's reageren. Een van deze voorwaarden van sensitieve opvoeding is dat baby's regelmatig één-op-één contact nodig hebben met opvoeders. Vanzelfsprekend spelen de groeps-grootte en een gunstige staf-kindratio hierin een grote rol.

In een recente literatuurstudie naar de kwaliteit van babyopvang komt naar voren dat opvoeders in de kinderopvang net als ouders goed in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden. Mits de omstandigheden gunstig zijn, zoals in één-op-één situaties. Studies waarin opvoeder-kindinteracties in de groepssetting worden geobserveerd, schetsen een minder gunstig beeld.

Daarnaast is het van belang dat een baby gedurende de week niet teveel verschillende opvoeders ziet. Opvoeders die het kind regelmatig zien, zullen beter in staat zijn sensitief te reageren op signalen van het kind. Zij kennen het kind beter en kinderen voelen zich veiliger bij deze vertrouwde persoon dan bij een onbekende. Stabiliteit van sensitieve opvoeders is dus heel belangrijk. Hier ligt een belangrijke taak voor de kinderopvang.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Het belang van vroege één-op-één relaties met vertrouwde volwassenen wordt door bijna alle wetenschappers op het gebied van de vroegkinderlijke ontwikkeling onderstreept. Deze vroege relaties bieden een veilige basis van waaruit kinderen exploreren, leren, zich ontwikkelen, hun emoties leren reguleren en relaties aangaan met anderen. Een veilige basis is dus belangrijk voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Hoewel opvoeding meer omvat dan alleen het bieden van emotionele veiligheid, is het wel de basis voor een evenwichtige ontwikkeling.



1.4 | ‘Mind-minded’ in de kinderopvang

Mind-mindedness is het vermogen van opvoeders om het kind te behandelen als een individu, met zijn eigen wensen, gedachten en emoties. Het begrip is bedacht als uitbreiding van het algemene begrip sensitiviteit om specifiek de mate van afstemming van ouders en andere opvoeders op het mentale niveau van het kind aan te duiden. *Mind-mindedness* van de opvoeder kan al in de babytijd worden geobserveerd bij de interactie tussen opvoeder en kind.

Mind-minded opmerkingen van de opvoeder kunnen ‘passend’ zijn (‘attuned’, afgestemd op het mentale niveau) of ‘niet passend’ zijn (‘non-attuned’, niet afgestemd). Een opmerking is passend als die een accurate reflectie is van de mentale toestand van het kind. Een opmerking is niet passend als die geen juiste interpretatie is van de mentale toestand van het kind. Het aantal passende mind-gerelateerde opmerkingen, afgezet tegen het aantal niet-passende opmerkingen, geeft een indicatie van de mate waarin de opvoeder mind-minded is.

Er bestaat een positieve relatie tussen sensitiviteit en mind-mindedness. Uit onderzoek blijkt dat hoe meer ouders mind-minded zijn (al vanaf de babytijd), des te meer ze ook sensitief gedrag tonen. Deze twee kenmerken van opvoeders (sensitiviteit en mind-mindedness) zijn bovendien beide voorspelers van veilige gehechtheid.

Mind-mindedness en sensitiviteit verschillen van elkaar. Sensitiviteit is het vermogen van opvoeders om de signalen van

hun kind op te vangen en hier prompt en accuraat op te reageren, zowel verbaal als niet-verbaal. *Mind-mindedness* heeft daarentegen specifiek betrekking op de verbale communicatie van de opvoeder naar het kind.

Een opvoeder kan sensitief zijn, maar een laag niveau van mind-mindedness hebben: hij of zij reageert dan wel prompt op signalen van het kind, maar zonder in woorden te benoemen wat er aan de hand is met het kind. Andersom kan een opvoeder een hoog niveau van mind-mindedness hebben, maar weinig sensitiviteit tonen: hij of zij benoemt in dat geval goed wat er in het kind omgaat, maar reageert verder niet adequaat op de behoefte van het kind. Om deze reden is mind-mindedness, naast sensitiviteit, een belangrijk en uniek aspect in de interactie tussen opvoeders en kind in de eerste drie jaar van het leven.

De behoeften van het kind

Mind-mindedness gaat over de neiging van opvoeders om zich te verplaatsen in het kind, diens perspectief en dit te benoemen. Uit onderzoek blijkt dat hoe meer ouders mind-minded zijn, hoe beter de sociale en emotionele ontwikkeling van hun kind verloopt. Dit in termen van veilige gehechtheid, een betere ontwikkeling van sociale cognitie en minder gedragsproblemen. De resultaten suggereren dat baby's en jonge kinderen de natuurlijke behoefte hebben dat opvoeders hun mentale

toestanden en hun perspectieven begrijpen, en dat opvoeders dit expliciet kunnen maken in de interactie en communicatie met het kind.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

In de eerste onderzoeken naar mind-mindedness in de kinderopvang hebben onderzoekers gekeken naar de relatie tussen mind-mindedness en sensitiviteit van 24 pedagogisch medewerkers in hun interactie met 24 baby's tussen negen en twintig maanden. Mind-mindedness is daarbij op twee manieren gemeten: eerst zijn de pedagogisch medewerkers geobserveerd tijdens hun interactie met een kind in een vrij-spelsituatie. Een week later is aan de pedagogisch medewerkers gevraagd een beschrijving te geven over hun interactie met hetzelfde kind. Uit dit onderzoek blijkt een positieve samenhang tussen mind-mindedness en sensitiviteit van pedagogisch medewerkers op babygroepen.

In een recent Nederlands onderzoek is mind-mindedness ook geobserveerd bij de interactie tussen opvoeders en kinderen van verschillende leeftijden: bij baby-groepen, verticale groepen en peutergroepen. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen mind-gerelateerde opmerkingen gericht naar één kind (ben je verdrietig?) en opmerkingen gericht naar de hele groep (*jullie vinden dit spel heel spannend!*).

De onderzoeksresultaten laten zien dat pedagogisch medewerkers passende mind-gerelateerde opmerkingen in de babygroep vooral richten naar één kind. In de peutergroepen daarentegen zijn hun opmerkingen vooral gericht op de hele groep. Pedagogisch medewerkers stemmen hun mind-mindedness af op het kind: jongere kinderen hebben vooral behoefte aan individuele aandacht, oudere kinderen in de groep profiteren van groepsgerichte aandacht.

De mind-mindedness van pedagogisch medewerkers verschilt dus afhankelijk van de leeftijd en ontwikkelingsfase van het kind. Baby's hebben meer behoefte aan individuele interactie en daarom moet de mind-mindedness van de pedagogisch medewerkers ook individueel gericht zijn. Voor peuters staat de interactie in de groep centraal. Daarom moet de mind-mindedness van pedagogische medewerkers bij peuters groepsgericht zijn, om het gevoel van inclusie en betrokkenheid van de kinderen te bevorderen. Ook stimuleert mind-mindedness gericht naar de groep het delen van gedachten, wensen en emoties tussen kinderen.

Ook bij driejarigen is mind-mindedness en de kwaliteit van de relatie tussen pedagogisch medewerker en kind onderzocht. Het gaat hier om de relatie tussen enerzijds mind-mindedness, sensitieve responsiviteit en respect voor autonomie en anderzijds de mate van veilige gehechtheid tussen kinderen en de pedagogisch medewerker. Tijdens een semigestructureerd spel zijn zeventien mannelijke en zeventien vrouwelijke pedagogisch medewerkers geobserveerd met telkens een jongen en een meisje van drie jaar. Er is gekeken naar mind-gerelateerde opmerkingen van de pedagogisch medewerker gericht naar de jongen, gericht naar het meisje en gericht naar beide kinderen.

De resultaten laten zien dat veilige gehechtheid van de driejarigen positief verband houdt met de mind-mindedness van pedagogisch medewerkers, maar alleen wanneer deze gericht is naar beide kinderen. Deze resultaten vullen de resultaten aan van de hiervoor beschreven studie. Het zijn vooral mind-mindedness opmerkingen gericht naar de groep (twee of meer kinderen) die positief samenhangen met een goede kwaliteit van de relatie tussen pedagogisch medewerker en kind, in termen van veilige gehechtheid.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Pedagogisch medewerkers moeten sensitief zijn en wensen, gedachten en emoties van jonge kinderen expliciet benoemen. Zij moeten de gemoedstoestand van kinderen in allerlei situaties goed 'lezen' om deze ook adequaat te kunnen benoemen. Bij zeer jonge kinderen ligt het accent op individuele gevoelens, bij de iets oudere kinderen gaat het vaker om gedeelde gevoelens van verschillende kinderen in de groep.

Pas sinds enkele jaren is mind-mindedness geïntroduceerd en onderzocht in de kinderopvang. Onderzoeksresultaten laten een duidelijke relatie zien tussen de mind-mindedness van pedagogisch medewerkers en hun pedagogische interactievaardigheden. Mind-mindedness blijkt dus een belangrijke component van de kwaliteit van de interactie tussen pedagogische medewerkers en kinderen.

Mind-mindedness is sinds kort ook het centrale thema bij trainingen voor ouders (biologische en niet-biologische) en bij leerkrachten op school om de kwaliteit van de interactie tussen opvoeder en kind te verbeteren. Zulke programma's kunnen ook in de kinderopvang zinvol zijn.

Wat merken kinderen er nu en later van?

De onderzoeksresultaten laten zien dat mind-mindedness de relatie tussen de pedagogisch medewerker en het kind positief kan beïnvloeden. Mind-mindedness heeft zowel in de baby- als in de peuterleeftijd positieve effecten, zowel op korte als langere termijn. Hoe meer opvoeders vanaf de babytijd mind-minded zijn richting hun kind, des te meer sensitief gedrag het kind toont. Door mind-mindedness wordt de

kwaliteit van de relatie met het kind hoger, waardoor het kind in de kinderopvang zich beter sociaal-emotioneel kan ontwikkelen. Een hoog niveau van passende mind-mindedness levert ook meer veilige gehechtheid op.

1.5 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen in de kinderopvang vormen de pijlers van de emotionele en fysieke veiligheid in de kinderopvang. Pedagogisch medewerkers hebben een belangrijke en actieve rol in de ondersteuning van kinderen op dit vlak. Pedagogisch medewerkers bieden een ‘veilige haven’ voor kinderen als zij stabiel aanwezig zijn op de groep, sensitief zijn, respect hebben voor de autonomie van het kind, structuur bieden en de gevoelens en gedachten van kinderen adequaat kunnen benoemen.

Pedagogisch medewerkers zijn niet alleen belangrijk in één-op-één interacties maar sturen ook, waar nodig, de interacties tussen de kinderen onderling. Ze spelen zo een cruciale rol in het bieden van veiligheid én het sociale verkeer op de groep, ze hebben oog en oor voor individuele kinderen én voor de dynamiek van de gehele groep, voor het welbevinden van elk kind én het groepsklimaat. Ook de inrichting van de groepsruimtes, stabiliteit op de groep en andere zaken in de kinderopvang spelen een rol, zoals de auteurs in de vorige hoofdstukken hebben benadrukt.

Kinderopvang van goede kwaliteit heeft een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Het welbevinden van kinderen in de kinderopvang is gemiddeld redelijk goed, blijkt uit diverse studies. Er zijn uiteraard verschillen tussen individuele kinderen. Ook fluctueert het welbevinden van individuele kinderen gedurende de dag, zeker als ze nog zeer jong zijn.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen een veilige gehechtheidsrelatie kunnen hebben met pedagogisch medewerkers. Ook kleuters hebben een relatie met hun leerkracht en pedagogisch medewerker die kenmerken heeft van een gehechtheidsrelatie. Jongens in de voorschoolse periode hebben echter minder vaak dan meisjes een goede hechtingsrelatie met hun pedagogisch medewerkers.

Dit geldt ook voor de relatie tussen leerkrachten en jongens op de basisschool vanaf groep 3. Zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten hebben gemiddeld genomen een minder positieve relatie met jongens. De leerkrachten ervaren minder nabijheid en soms meer conflict. Onderzoek naar de relatie tussen kleuters en medewerkers op de buitenschoolse opvang laat dit patroon ook zien. De emotionele veiligheid van jongens verdient daarom extra aandacht in de kinderopvang.

Recent onderzoek naar cortisol laat ten slotte zien dat jonge kinderen op de dagopvang een hoger cortisolniveau hebben op opvangdagen dan op thuisdagen. Dit geldt met name voor jongere kinderen onder de drie jaar. Het kan zijn dat de relatief drukke omgeving bij groepsopvang met stressvolle interacties gedurende de dag leidt tot een hoger stressniveau. Ook voor de cortisoluitkomsten geldt dat niet sprake is van een sterk effect, wel van een systematisch verband. Ook weten we nog niet of deze hogere cortisolniveaus schadelijk kunnen zijn voor de latere ontwikkeling.

Schets van de pedagogische aanpak

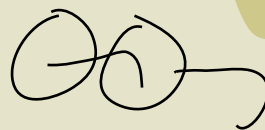
Een veilig klimaat betekent een vaste groep met vaste gezichten van volwassenen. En met vaste routines die bijdragen aan het gevoel van veiligheid, zowel tussen staf en kinderen als kinderen onderling.

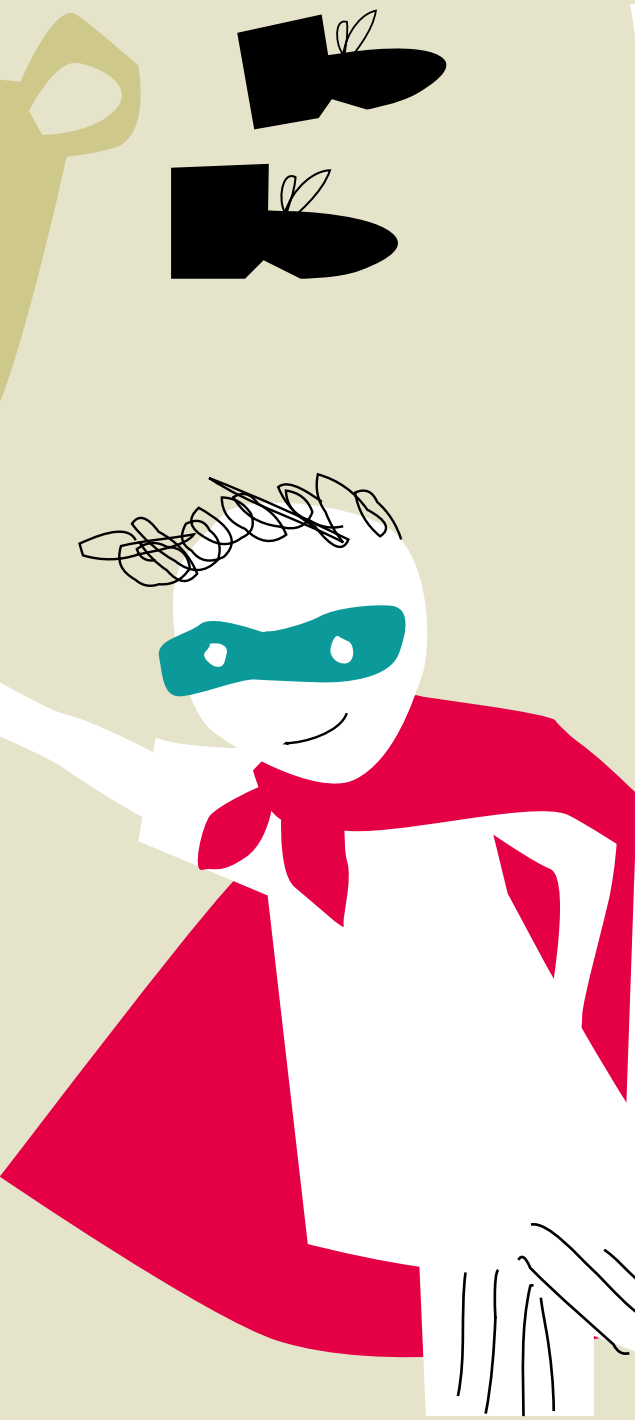
Pedagogisch medewerkers moeten ervaren dat kinderen nabij zijn, niet te afhankelijk en ze moeten niet teveel conflictueuze interacties met de kinderen hebben. Pedagogisch medewerkers moeten bij kinderen van alle leeftijden een sensitieve houding hebben en de signalen van kinderen oppikken, correct interpreteren en op basis daarvan responsief reageren. Interacties mogen niet puur routinematig verlopen.

Pedagogisch medewerkers laten daarnaast een sensitieve en responsieve houding in de groepscontext van de kinderopvang zien, in hun omgang met meerdere kinderen tegelijk en niet alleen in één-op-één situaties (dyadisch). Deze sensitiviteit op groepsniveau lijkt een belangrijke voorspeller van veilige gehechtheid van jonge kinderen.

Nederlandse kwaliteitspeilingen laten zien dat de sensitieve responsiviteit van pedagogisch medewerkers een sterk punt is. Dit is belangrijk omdat dit de basis vormt van pedagogische kwaliteit. Het is verder van belang dat de staf op de groep de gemoedstoestand en gedachten van jonge kinderen kan inschatten en deze kan verwoorden en bespreken met kinderen, ook wel aangeduid met 'mind-mindedness'. Dit kan alleen als een opvoeder kinderen als zelfstandige personen ziet met eigen emoties, wensen, gedachten en intenties.

DOEL 2





DOEL 2

Het bevorderen van persoonlijke competentie

- 2.1 Fysieke ontwikkeling: motorische en zintuiglijke ontwikkeling 33
Mirka Janssen
- 2.2 Taalontwikkeling 36
Folkert Kuiken
- 2.3 Denken en ontluikende gecijferdheid 39
Jo Nelissen
- 2.4 Jonge kinderen en de materiële wereld 42
Hanno van Keulen
- 2.5 Gezonde leefstijl 45
Yvonne Booij
- 2.6 Kunst, cultuur en creativiteit 48
Michel Hogenes
- 2.7 Executief functioneren en zelfregulatie 52
Petra Hurks
- 2.8 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 56
Ruben Fukkink

Het bevorderen van persoonlijke competentie

Kinderopvangorganisaties moeten kinderen spelenderwijs uitdagen in de ontwikkeling van hun motorische vaardigheden, cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en creatieve vaardigheden. Zo moeten ze kinderen in staat stellen steeds zelfstandiger te functioneren in een veranderende omgeving.

Kinderen ontwikkelen zich op diverse terreinen in de eerste levensjaren. Zowel persoonskenmerken als ontwikkeldomeinen vallen onder de persoonlijke competenties. Een pedagogisch curriculum moet daarom de ontwikkeling in deze volle breedte bestrijken en een gebalanceerd programma aanbieden. Het is belangrijk dat pedagogisch medewerkers het spel van kinderen actief begeleiden en verrijken.

In dit Pedagogisch curriculum pleiten we voor een actieve en soms ook sturende rol van de staf bij de stimulering van de ontwikkeling van kinderen, zowel cognitief als sociaal-emotioneel. In het curriculum is ruimte voor vrij spel, maar ook voor begeleide activiteiten. Belangrijk is daarbij het dilemma van vrij spel zonder enige betrokkenheid van de staf versus top-down volwassen-gestuurde activiteiten te ontstijgen. Kinderen hebben recht op kindgerichte ondersteuning bij spel en authentieke leer- en ontdekactiviteiten.

2.1 | Fysieke ontwikkeling: motorische en zintuiglijke ontwikkeling

Kinderen moeten de ruimte krijgen om de omgeving te ontdekken en hun motoriek en zintuigen te ontwikkelen. Het ontdekken van de omgeving gebeurt door bewegen, voelen, zien, ruiken, horen en proeven. En gaat dus gepaard met het ontwikkelen van de motoriek en de zintuigen. Stimuleren van beweging is van belang voor een goede motorische en zintuiglijke ontwikkeling.

De behoeften van het kind

Jonge kinderen hebben de behoefte om de omgeving te ontdekken, beschrijft Piaget al in 1954. Door te spelen, leren kinderen over het effect van hun handelen en tegelijkertijd oefenen ze motorische, sociale, cognitieve en communicatieve vaardigheden. Kinderen die voldoende kunnen spelen en bewegen, ontwikkelen een brede basis aan motorische vaardigheden, wat belangrijk is voor een gezonde ontwikkeling. De motorische en zintuiglijke ontwikkeling vormen namelijk de basis voor de andere ontwikkelingsgebieden.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Er zijn verschillende theorieën waarin de volgorde van de motorische ontwikkeling wordt beschreven en verklaard, zoals de senso-motorische ontwikkelingstheorie van Ayres, de neurologische theorie van Mesker en de ontwikkelingslijnen

van Gesell. Deze theorieën hebben de overeenkomst dat er een volgorde zit in de motorische ontwikkeling en dat alle (gezonde) kinderen tussen nul en vier jaar dus eenzelfde ontwikkeling doormaken, met dezelfde mijlpalen. In tabel 1 (zie pagina 35) zijn de belangrijkste mijlpalen van de motorische en zintuiglijke ontwikkeling opgenomen.

Het is belangrijk om te weten dat ieder kind deze ontwikkeling op zijn eigen manier en tempo doorloopt. Toch is de omgeving en dus de pedagogisch medewerker een belangrijke factor in het stimuleren van motorische ontwikkeling. Een van de meest gehanteerde definities van motorische ontwikkeling is namelijk dat de motorische ontwikkeling bestaat uit de veranderingen in motorisch gedrag, die de interactie van het rijpende organisme (oftewel: het kind) en zijn omgeving reflecteert. Enerzijds bepaalt dus de genetische aanleg het tempo van de motorische ontwikkeling, en anderzijds de mate waarin het kind door de omgeving wordt gestimuleerd.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Kinderen moeten de ruimte krijgen om de omgeving te ontdekken en zo hun motoriek en zintuigen te ontwikkelen. De omgeving moet daarom uitnodigend worden ingericht. De belangrijkste criteria voor inrichting van de fysieke omgeving zijn: veiligheid, uitdaging, variatie en aansluiting bij de zone van naaste ontwikkeling van het kind. Als een kind iets

2.1 | Fysieke ontwikkeling: motorische en zintuiglijke ontwikkeling

nieuws leert (bijvoorbeeld een beweging), dan ontstaat er een nieuwe verbinding tussen zenuwcellen. Hoe sterker die verbinding, des te beter het kind de vaardigheid beheerst.

Om die verbinding te verstevigen is herhaling belangrijk én een positieve respons van de pedagogisch medewerker. Door een enthousiasmerende en actieve rol van de pedagogisch medewerker, gericht op plezier in bewegen, zal de motivatie om te (blijven) bewegen worden vergroot. Daarnaast is voorbeeldgedrag van de pedagogisch medewerker belangrijk, omdat kinderen op deze leeftijd voornamelijk leren te experimenteren met geïmiteerd gedrag.

Concreet moet het aanbod bestaan uit ruimte voor vrij spel en bewegen in een uitnodigende omgeving, met een kindvolgende rol voor de pedagogisch medewerker. En uit activiteiten waarin kinderen worden begeleid bij het opzoeken van hun grenzen, wat een actieve rol van de pedagogisch medewerker vraagt.

Gedurende de dag kunnen zoveel mogelijk beweegactiviteiten worden geïntegreerd in het dagelijkse handelen, door deze activiteiten spelend aan te bieden. Denk aan uit- en aankleden, tafeldekken en afruimen, kennismaken met allerlei materialen, bouwen, knippen, plakken, verven. Voor de ontwikkeling van de grove motoriek is het van belang dat de kinderen ook voldoende buitenspelen. Buiten is er meer ruimte voor grovere en snellere bewegingen, zoals rennen en fietsen en voor ontdekken en ervaren (van natuur, seizoenen en ondergrond).

Er is in Nederland nog geen norm voor gezond bewegen voor nul- tot vierjarigen, maar internationale richtlijnen geven aan dat bewegen voor twee- tot vijfjarigen met name gericht moet zijn op het verbeteren van de motorische vaardigheden. De jonge kinderen moeten zoveel mogelijk verschillende

ervaringen met bewegen opdoen en moeten zo vaak mogelijk kunnen buitenspelen.

Naast het op het kind afgestemde aanbod, moet er ook aandacht zijn voor het volgen van de motorische ontwikkeling van kinderen. Ieder kind ontwikkelt zich op zijn eigen manier en tempo, maar het kan voorkomen dat een kind een achterstand ontwikkelt. Als een kind bijvoorbeeld angst heeft om te bewegen, kan dit leiden tot een negatieve spiraal, waardoor het kind bewegen uiteindelijk zal vermijden.

Als zo'n kind opvalt, is het raadzaam om extra te observeren. Waarom komt dit kind niet tot spel? Voelt het kind zich overweldigd door de omgeving of durft het niet te vertrouwen op zijn of haar motoriek? Overleg de bevindingen van de observaties met leidinggevende en collega's en maak een plan om het kind te stimuleren tot bewegen. Betrek ook de ouders hierbij. Is er na een periode van extra stimulans geen vooruitgang of is er blijvende twijfel over de oorzaak, vraag dan advies van een deskundige (bijvoorbeeld een jeugdarts).

Tot slot ontwikkelen jongens vanwege voorkeursgedrag zich gemiddeld sneller grof motorisch, meisjes ontwikkelen zich vooral fijn motorisch sneller. Daarom is het belangrijk om geen stereotype gedrag te stimuleren, maar voor zowel jongens als meisjes een zo gevarieerd mogelijk aanbod te creëren.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Kinderen die voldoende kunnen spelen en bewegen, ontwikkelen een brede basis aan motorische vaardigheden. Daardoor krijgen ze meer plezier in bewegen en zullen ze vaker bewegen, wat een positief effect heeft op de gezondheid. Tevens vormen de motorische en zintuiglijke ontwikkeling de basis voor andere ontwikkelingsgebieden, zoals de sociaal-emotio-

nele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling. Kinderen met een achterstand in de motorische ontwikkeling, hebben een lager zelfvertrouwen, kunnen minder goed emoties inschatten bij anderen en zijn op latere leeftijd minder

flexibel. Motorische vaardigheden zijn tevens gerelateerd aan executieve functies (zoals aandacht), ruimtelijke oriëntatie, rekenvaardigheden en daarmee aan schoolrijpheid en schoolsucces. Samenvattend: zo vaak mogelijk, gevarieerd bewegen is wellicht nog wel belangrijker dan gedacht.

Tabel 1. Mijlpalen in de motorische en zintuiglijke ontwikkeling

LEEFTIJD	MOTORIEK	ZINTUIGEN
3-4 weken		– Fixeert en volgt met de ogen 45°; ingesteld op 20 cm afstand, ziet diepte en kleur – Voorkeur voor zoete, romige smaken – Tastzin ontwikkelt zich met name via de mond (tot 18 mnd)
9 weken	– Tilt ongericht hoofd op in buikligging; hoofd mee bij volgen	– Volgt met ogen 45°; kan tot 75 cm volgen
14 weken	– Hoofd en borst op in buikligging	
20 weken	– Begint te grijpen; trappelt, hoofd in balans	– Kijkt naar de handen, kan tot 1,5 meter volgen – Overgang naar andere textuur voeding: vaste voeding
26 weken	– Grijpt; pakt over	– Oriënteert naar geluid
30 weken (7 mnd)	– Begint om te rollen; steunt op handen	
35-40 weken (9 mnd)	– “Kruipt” met behulp van armen en zit met rechte rug. Rolt van rug naar buik en terug	– Lokaliseert geluid
52 weken (1 jaar)	– Pincetgreep; kan 3 dingen tegelijk vasthouden; zit los, gaat zitten, gaat staan; staat soms los; begint te lopen langs meubels	
18 maanden	– Staat los; loopt los; kruipt op handen en knieën – Gooit een bal zonder om te vallen	– Gevoelige periode smaakontwikkeling (tot 2 jaar)
2 jaar	– Oprapen in hurkzit; hollen; begin traplopen	
2,5 jaar	– Schopt bal weg; kan in zit soepel roteren	
3 jaar	– Klimt en klauteren; holt wendbaar; driewieler; vangt en gooit bal; loopt op tenen; tekent verticale lijn na	
3,5 jaar	– Springt met beide voeten tegelijk	

Bron: Handboek Jeugd en Gezondheid, GGD; Van Wiechenschema

2.2 | Taalontwikkeling

De mens is een sociaal wezen. Communicatie en interactie staan daarbij centraal. Maar interactie moet wel op gang worden gebracht. Een kind dat na de geboorte aan zijn lot wordt overgelaten leert wel uit zichzelf lopen, maar niet praten. Ouders en verzorgers vervullen dus een essentiële rol. Zij zijn van nature geneigd daar goed op in te spelen: een huilend kind wordt getroost en wie een baby in zijn armen heeft, begint als vanzelf lieve woordjes te prevelen.

De behoeften van het kind

Taalaanbod (input) is erg belangrijk voor het kind. Niet alleen veel, het moet ook een rijk en kwalitatief goed taal-aanbod zijn. Daardoor wordt het kind gestimuleerd om elke keer iets bij te leren. Het taalvermogen waarmee het kind bij de geboorte is uitgerust, komt op die manier op gang. Dit taalvermogen vormt de motor van taalontwikkeling, maar die motor heeft wel benzine nodig in de vorm van taalaanbod.

Daarnaast is het belangrijk dat een kind feedback krijgt op wat het zegt. Zodoende ontdekt het verschillen tussen de eigen output en die van de omgeving. De omgeving kan daarbij helpen door stimulerende vragen te stellen, waarmee taal wordt uitgelokt en door incorrect taalgebruik te herhalen in de juiste vorm (het zogeheten 'modeling'). Het samenspel van goed taalaanbod, het eigen taalvermogen van het kind

en instructie en feedback van de omgeving leidt ertoe dat een kind steeds verder zijn taal ontwikkelt.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

De taalontwikkeling van het jonge kind wordt vaak ingedeeld in vier fasen: de voortalige en de vroegtalige periode, de differentiatie- en voltooiingsfase. In de *voortalige periode* (nul tot een jaar) is het eerste geluid dat een kind produceert gehuil, het heeft al snel door dat het daarmee de aandacht kan trekken. Vervolgens verschijnen er klinkerachtige geluidjes (*a-a-a*, *eu-eu-eu*), het zogenaamde vocaliseren (anderhalf tot vier maanden). En daarna vocaal spel (vier tot zeven maanden) met meer variatie in klanken (*ere*, *sjsjsjs*). Dit wordt gevolgd door brabbelen (zeven tot veertien maanden): groepjes van alle mogelijke klanken (*bababa*, *gagaga*), die steeds meer op woorden uit de moedertaal gaan lijken.

Hoewel het kind in de voortalige periode nog geen echte taal produceert, leert het nu ook allerlei elementaire principes van interactie, zoals beurtwisselingsregels (niet door elkaar 'praten') en wordt er gewerkt aan begrip van taal, zodat het tegen de eerste verjaardag al heel wat woorden begrijpt.

Rond de eerste verjaardag verschijnt het eerste echte woord (vaak *papa* of *mama*), dat het begin van de *vroegtalige periode* (een tot twee en een half jaar) markeert. Al gauw

worden deze woorden met elkaar gecombineerd tot twee- en meer-woordzinnen (*mama weg, oma boekje lezen*). Het gaat in deze periode vooral om inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden en – nog niet vervoegde – werkwoorden). Functiewoorden zoals lidwoorden en voorzetsels ontbreken nog.

Dat verandert in de *differentiatiefase* (twee en een half tot vijf jaar). Het kind gebruikt dan allerlei verschillende woordsoorten (lidwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, voorzetsels, bijwoorden). Ook worden de werkwoorden vervoegd en de zinnen langer (*ik eette dat niet, maar ik lustte dat niet*). Nog niet alles is correct en er zijn vaak nog problemen met sommige klanken, maar het kind kan op verstaanbare en begrijpelijke wijze vertellen wat het heeft gedaan of meegemaakt.

In de *voltooiingsfase* (vanaf vijf jaar) beheerst het kind het Nederlandse klanksysteem, gebruikt het steeds meer verschillende en ingewikkelder woorden (*namelijk, waar-schijnlijk*) en kan het complexe taalfuncties (zoals redeneren en concluderen) verwoorden. Wel worstelt het vaak nog met onregelmatige vormen (*vliegde, gebreekt*, in plaats van *vloog* en *gebroken*).

Meertalige kinderen

Kinderen die vanaf de geboorte met twee talen opgroeien (zogenheten simultane taalverwerving) doorlopen in die twee talen dezelfde ontwikkelingsfasen als eentaligen. Dit is bijvoorbeeld het geval als moeder de ene taal en vader een andere taal spreekt. Voor kinderen die op latere leeftijd een tweede taal leren (successieve taalverwerving) geldt iets soortgelijks.

Als een kind bijvoorbeeld thuis Berber of Turks krijgt aangeboden en pas na enkele jaren in de kinderopvang of op school met Nederlands in contact komt, heeft het eerst tijd nodig om het Nederlands te begrijpen voordat het zinnestelsel in het

Nederlands gaat zeggen. En net als bij eentaligen zullen dat in het begin ‘zinnestelsels’ zijn die hooguit een of twee woorden bevatten, voordat er langere zinnen geproduceerd worden. Kinderen die tweetalig worden opgevoed gebruiken de twee talen soms in één zin door elkaar. Een Frans-Nederlands kind kan zeggen ‘je vais faire un stapel’ (ik ga een stapel maken). Een Italiaans-Nederlands kind kan met ‘quella mij’ bedoelen: dat is van mij. Dit soort taalvermenging is bij tweetaligen heel gebruikelijk en niet iets om je zorgen over te maken.

Wel is het zo dat het taalaanbod in beide talen bij tweetalige kinderen per definitie minder is dan het taalaanbod bij eentaligen, waardoor niet altijd beide talen op hetzelfde niveau worden beheerst. Ouders en verzorgers van tweetalige kinderen moeten daarom voor een zo rijk en kwalitatief mogelijk taalaanbod zorgen.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Het is belangrijk om van jongs af aan voor veel, begrijpelijk en relevant taalaanbod te zorgen. Verwoord van begin af aan alles wat het kind doet of waar het bij betrokken is (het zogenaamde taalbegeleidend handelen). Zo wordt het taalbegrip gestimuleerd. Begrijpelijk en relevant taalaanbod betekent taalaanbod dat is afgestemd op het niveau van het kind. Stel dat het kind niveau *i* heeft, bied dan taal aan op niveau *i+1*, dus net iets daarboven.

Praten met een kind is anders dan met een volwassene, pas het taalgebruik daarom aan: praat langzamer, duidelijker, met een overdreven intonatie, maak de zinnen niet te lang en gebruik, zeker in het begin, relatief eenvoudige woorden. Wel is het belangrijk om altijd grammaticaal correct te praten, anders kunnen taalfouten door het kind worden overgenomen.

Lok taal bij het kind uit door het stellen van vragen. Aanvankelijk kunnen dat ja/nee-vragen zijn, gevolgd door meerkeuzevragen (*wie blaft er, een hond of een poes?*) en vervolgens open vragen (*waarom heb je een pleister op je knie? Hoe komt het dat je bent gevallen?*).

Geef het kind voortdurend feedback op wat het zegt, bijvoorbeeld in de vorm van bekrachtiging (ja, goed zo!), verhelderingsvragen (welk ding bedoel je?), modeling (kind: mama jas uit; moeder: ja, mama trekt haar jas uit) of uitbreiding van wat het kind zegt (kind: isse poes; volwassene: *ja, dat is een poes. En wat doet die poes?*).

Verder is het belangrijk om zo vroeg mogelijk met voorlezen te beginnen (er zijn zelfs plastic boekjes die mee in bad kunnen). Op die manier wordt beginnende geletterdheid gestimuleerd en leert het kind veel nieuwe woorden. Woordenschat is een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid die op zijn beurt een belangrijke voorspeller van taalvaardigheid is.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Door de ontwikkeling die het kind doormaakt, verandert de interactie met het kind in de loop der tijd. Voor baby's geldt dat alle communicatie welkom is, zowel verbaal als non-verbaal. In eerste instantie gaat het verbaal om het benoemen van alles wat het kind doet en ziet. Dat is vooral van belang bij de terugkerende, dagelijkse handelingen. Dit benoemen kan non-verbaal met mimiek en gebaren worden ondersteund. Zo ontstaan de eerste 'gesprekjes' waarin baby en volwassene elkaar afwisselen. Kinderen zijn al vroeg geïnteresseerd in rijmpjes, versjes en samen in boekjes kijken. Wees niet al te sturend, maar volg het kind in zijn interesse en sluit daarbij aan.

Net als bij baby's is het ook voor peuters belangrijk om veel te benoemen. Niet alleen de dingen die ze meemaken, maar ook hun gevoelens en emoties. En omdat peuters ook zelf vragen beginnen te stellen, biedt dat aanknopingspunten voor gesprekjes. Door het kind regelmatig voor te lezen, wordt het verhaalbegrip ontwikkeld en ontdekt het kind de functie van het geschreven woord.

Een kind in de kleuterleeftijd wordt zich bewust van zijn eigen taalgebruik en dat over taal kan worden gepraat. Ze raken geïnteresseerd in hoe de wereld in elkaar zit en waarom. De vele waarom-vragen die kinderen kunnen stellen zijn soms om moe van te worden, toch is het belangrijk om daar zo goed mogelijk antwoord op te geven. Gebleken is dat vooral gesprekken tijdens de lunch een goede gelegenheid zijn om over van alles en nog wat te praten en daar het nodige van op te steken. Op school komt het kind met een nieuwe omgeving in aanraking, met andere kinderen en nieuwe ervaringen. Dit zorgt voor een aanzienlijke toename van de woordenschat.

2.3 | Denken en ontluikende gecijferdheid

Ontluikende gecijferdheid van jonge kinderen heeft niet alleen betrekking op de ontwikkeling van begrip voor cijfers en hoeveelheden. Gecijferdheid heeft een bredere betekenis, want ook andere gebieden in de wiskunde krijgen immers al vroeg de belangstelling van kinderen. Denk aan ruimtelijk inzicht, meten, bouwen en construeren.

De behoeften van het kind

Kinderen hebben geen expliciete 'behoeften'. Wel zijn kinderen spontaan en van nature nieuwsgierig en daarom - ook spontaan - sterk geneigd te experimenteren en te onderzoeken. Maar die drang (of behoefte) kan per kind erg verschillen. Volwassenen noemen het behoeften, maar deze typering leiden wij slechts af uit waargenomen gedrag van kinderen. Belangrijk is het besef dat kinderen zich niet geleidelijk, lineair ontwikkelen. De ontwikkeling verloopt in 'sprongen', die bovendien bij kinderen erg kunnen verschillen. Zelfs bij kinderen in dezelfde leeftijd. De ontwikkeling verloopt dus niet in vaststaande, voorspelbare fasen, maar discontinu.

Ontluikende gecijferdheid komt vooral tot bloei door in de spelsfeer aan te sluiten bij de spontane nieuwsgierigheid van jonge kinderen. Maar ook door activiteiten uit te lokken in contexten die voor kinderen betekenis hebben. Daarbij is de interactie met ouders en opvoeders van grote invloed. Schools leren rekenen en cijferen is dus nog (lang) niet aan de orde.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

In plaats van te spreken over fasen in de ontwikkeling, zouden we beter kunnen nagaan met welke algemene karakteristieken de denkontwikkeling van jonge kinderen kan worden getypeerd. We gaan uit van een concreet voorbeeld: het begrip van hoeveelheden. Kinderen doen eerder ervaring op met hoeveelheden dan met maten.

Om te beginnen ervaren kinderen in hun ontwikkeling bijvoorbeeld concrete personen: vader, moeder, broer. Vervolgens horen ze dat deze personen namen hebben: Berend, Kate, vader, moeder. Ze ontdekken dat je met vingers het aantal personen kunt weergeven ('representeren'): twee vingers staan voor twee personen. Maar je kunt ook met bijvoorbeeld blokjes een hoeveelheid representeren: drie blokjes staan voor drie kinderen en dat is evenveel. En weer een blokje erbij is vier! Dergelijke denkoperaties karakteriseren we als informeel handelen.

Wanneer vervolgens een kind tot bijvoorbeeld vier kan tellen en weet dat deze term de totale hoeveelheid vier representeert, is het in staat tot 'resultatief tellen'. In een latere ontwikkelingsfase ervaren ze weer dat je hoeveelheden ook met symbolen kunt weergeven: 1, 2, 3, 4, 6, 8, enzovoort. Dit vergt weer een hogere en meer formele manier van denken.

Ook met maten krijgen kinderen snel ervaring, zo leert een experiment van de bekende Zwitserse psycholoog Jean Piaget. Zijn spel ging als volgt: de kinderen wordt gevraagd van blokjes een toren te bouwen, even hoog als een voorbeeldtoren achter een scherm. Deze voorbeeldtoren kunnen de kinderen alleen zien door zelf achter het scherm te kijken.

Kinderen van ongeveer drie tot vier/vijf jaar kijken telkens achter het scherm om te zien hoe hoog de voorbeeldtoren is. Vaak hebben ze daar echter al snel genoeg van en schatten ze in dat de torens wel even hoog zullen zijn. We kunnen deze activiteit karakteriseren als *visueel vergelijken*.

In een volgend stadium gaan kinderen, van vier tot ongeveer zes jaar, iets nauwkeuriger te werk. Zij komen op het idee een intermediair te gebruiken, bijvoorbeeld het eigen lichaam dat fungeert als soort grove maat (de toren komt tot de knie). Soms wordt ook al een voorwerp (zoals een stokje) als niet-standaardmaat gebruikt. We typeren deze aanpakken als motorisch *handelend vergelijken*, waarbij het handelen steeds plaatsvindt in een concrete context.

In een volgend ontwikkelingsstadium maken de kinderen zich los van deze concrete context en gaan ze over op *formeel handelen en denken*. Vanaf ongeveer zes jaar (maar vaak ook later) ontwikkelen kinderen een algemeen maatinzicht. En vanaf ongeveer acht/negen jaar verwerven ze inzicht in verfijning van maten (decimeter, centimeter). De context bestaat nu uit het formeel opereren met deze maten. Vervolgens, maar dan zijn de meeste kinderen wel zo'n zes jaar (of ouder), leren ze op steeds hoger niveau formeel denken en formele operaties (zoals optellen, aftrekken, groepjes maken, delen).

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Wat betreft de ontwikkeling van getalbegrip en wiskundige inzichten is het essentieel dat door suggesties de intuïties van kinderen worden aangescherpt. Zo wordt de belangstelling van kinderen gewekt en kunnen ze wiskundige activiteiten aantrekkelijk gaan vinden. Ook is het belangrijk dat pedagogisch medewerkers hun aanbod afstemmen op de spontane belangstelling van jonge kinderen. Daarbij moeten volwassenen stimuleren, niet sturen. Sturen doe je richting vaststaande einddoelen (of testen) en dat is niet aan de orde.

Hier volgen enkele suggesties voor activiteiten die in de spelsfeer kunnen worden uitgelokt en op allerlei domeinen kunnen worden gebruikt.

Handelen en kijken

- » Een kasteel nabouwen en beide kastelen telkens vergelijken. Dit kijkend handelen wordt ook wel getypeerd als 'haptische percepties'.

Mentale beelden vormen

- » Kate loopt een zelf bedachte route in de klas en daarna moeten de kinderen vertellen hoe Kate liep. Ze moeten dan van die route een mentaal beeld vormen.

Reflecteren

- » Is de toren die je hebt gebouwd wel even hoog? Hoe weet je dat?
- » Kijk eens, hier liggen blokjes. Nu schuif ik wat blokjes opzij. Zijn er nog evenveel? Of meer? Hoe weet je dat?

Redeneren

- » De zakdoek van de reus is zo groot als een handdoek, want... Die toren is lager, omdat... Jij hebt drie koekjes. Als ik

er één bij doe, dan heb je... meer of minder? Waarom?

- » Op een foto zien we vier spelende kinderen, van wie er drie meisjes zijn. Zijn er meer meisjes of zijn er meer kinderen? Hoe weet je dat?

Denken en voorspellen

- » In dit zakje zitten vier rode blokjes en één wit blokje. Als ik zonder te kijken een blokje pak, zal het een rood of een wit zijn? Waarom denk je dat? Probeer het maar een paar keer.

Blikwisseling en beeldvorming

- » Op de tafel staat een kubus. Berend zit aan één kant en Balthazar aan de andere kant van de tafel. Op de kubus staan foto's van een kind en een poes. Vraag aan Balthazar: wat ziet Berend nu? Hoe weet je dat? De kubus wordt gedraaid. Balthazar, wat ziet Berend nu? Hoe weet je dat? Het ene kind moet zich voorstellen (een beeld vormen van) wat het andere kind ziet. Hoe weten ze dat? Laat ze dat uitleggen en er samen over praten.

Metten en vergelijken

- » Op de wip: aan één kant twee kinderen, hoeveel aan de andere kant?
- » Waarom past dat jasje Balthazar niet? Het is te klein.
- » Op de weegschaal: wie is het zwaarste?
- » Berend zegt: 'Als ik op één been sta, ben ik veel zwaarder.' Is dat zo? Probeer het maar.
- » Mijn kleine glas is vol, jouw grote glas is maar half vol: wie heeft het meeste?
- » Ordenen: blokjes van groot naar klein.

Bouwen en ontwerpen

- » Torens bouwen, zandkastelen ontwerpen, hutten en tenten maken, met water experimenteren, spoorlijntje aanleggen.

Lokaliseren en oriënteren

- » Ik zie ik zie wat jij niet ziet: door vragen stellen (is het links, hoog, boven?) raden wat ik zie.
- » Verstoppertje spelen: waar zou Berend zich allemaal kunnen verstoppen?
- » Hoe kan Kate van hier naar de kast op de gang lopen? Vertel het maar.

Tellen en hoeveelheden

- » Is er eerlijk verdeeld? Is er voor elk kind een beker (één-op-één relatie)?
- » Hoeveel jaar is Kate? Laat maar zien met de vingers.
- » Heeft Berend nu genoeg pap of is het te weinig?
- » Tel die blokjes maar (1..2..3..). Stop, je zegt drie maar je wijst er maar ééntje aan. Hoe kan dat?

Verhoudingen

- » Kijken naar foto's. Op de foto is Femke veel kleiner, hoe kan dat?
- » Zou het water in de fles genoeg zijn voor drie bekertjes? Zoek het maar eens uit.

Wat merken kinderen er nu en later van?

In bovenstaande suggesties voor activiteiten ligt de nadruk op het zoeken van aansluiting bij de spontane en natuurlijke nieuwsgierigheid van jonge kinderen. Scholen leren is dus nog niet aan de orde. Het gaat om 'aansluiten bij', maar óók om het opwekken van belangstelling voor maat, voor getal, voor meten, ruimte, kijken, bouwen en nog veel meer zaken. Activiteiten in de context van spel vinden kinderen leuk en het legt een goede basis voor denkactiviteiten die later op hoger (formeel) niveau zullen plaatsvinden. Dit laatste verschilt per kind. Essentieel is dat de activiteiten voor de kinderen zelf steeds van betekenis zijn.

2.4 | Jonge kinderen en de materiële wereld

Rachida strikt haar veters. Ze wil meedoen met verstop-pertje spelen, maar haar veters zijn alweer losgegaan. Heel naar, en toch heeft ze twee weken geleden haar veterdiploma gehaald. Hoe kan dat nou?

Kinderen groeien op in een materiële omgeving. Dat is heel vanzelfsprekend, het is altijd zo geweest en geldt voor iedereen. Alleen in dromen en gedachten kun je loskomen van zwaartekracht, tijd, ruimte. De eigenschappen van de materiële wereld bepalen wat kan en wat niet kan. Vanaf hun geboorte, zelfs al in de baarmoeder, nemen kinderen de wereld zintuiglijk waar. Deze indrukken beïnvloeden de hele cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Kinderen willen overleven in de materiële wereld, en dan zit er maar één ding op: goed opletten en nagaan wat je kan met al die zaken die aandacht trekken.

De behoeften van het kind

De materiële wereld is voor een deel ‘natuurlijk’, dat wil zeggen, niet door mensen gemaakt. Wij hebben de zwaartekracht niet gemaakt, maar het verschijnsel dat we zo noemen dringt zich onontkoombaar aan ons op. Kinderen hebben bijna een jaar nodig om overeind te komen, tegen de zwaartekracht in, zich staande te houden en stapjes te zetten. Daartoe hebben we sterke benen en relatief platte voeten, die er heel anders uitzien dan onze handen. Groei is nodig zodat de spieren en

botten krachtig genoeg worden om ons gewicht te dragen. Maar bovenal moet je doen, handelen, oefenen, totdat het als vanzelf gaat. En dan struikel je over een losse veter en lig je op de grond!

Maar wat is eigenlijk zwaartekracht? Waarom vallen dingen? Het is een verschijnsel dat we best willen begrijpen. Het zet aan tot denken, tot verzinnen van oorzaken, en, zeker in onze maatschappij, tot experimenteren. Grote namen als Aristoteles, Galilei, Newton, Einstein en Higgs hebben bijgedragen geleverd aan ons begrip van de zwaartekracht. Dat is wetenschap, en voor kinderen vertaalt zich dit in ‘onderzoekend leren’. Vallen zware dingen sneller of anders dan lichte dingen? Hoe zou je dit kunnen achterhalen? Als iets in het water valt, blijft het dan drijven of zinkt het? En waarom zeg je in water eigenlijk ‘zinken’ en niet ‘vallen’?

Als Rachida buiten wil rennen, zeker in ons klimaat, doet ze er goed aan schoenen aan te trekken. Schoenen, en ook veters, tref je niet aan in de natuur. Ze zijn door mensen gemaakt. Dat is techniek. Het prettige is dat we techniek daardoor altijd kunnen begrijpen. Techniek is immers gemaakt voor en door mensen. Mensen zijn letterlijk ‘handig’: we gebruiken onze handen om dingen te maken die op hun beurt het leven aangenamer maken. Althans, dat is meestal de bedoeling. Aan de veters van Rachida kun je zien dat dit niet altijd even goed lukt. Want goede veters gaan niet los wanneer ze goed zijn gestrikt. ‘Kan dat niet beter?’ hoor je Rachida denken.

Zo'n probleem dat zich opdringt door waar te nemen en te handelen in de materiële wereld, is, vanuit de techniek gereed, een ontwerp vraag. Het is de eerste stap in de richting van een nieuw, hopelijk beter, technologisch product. Het zijn dit soort ervaringen, bijna irritaties, die aan de wieg staan van een tweede belangrijk leer- en onderwijsproces, dat we 'ontwerpend leren' noemen.

Rachida zal wellicht later haar probleem onder woorden willen brengen, en daarbij behoefte krijgen aan vaktermen. In dit geval is 'wrijving' een bruikbaar woord. De veter van Rachida is waarschijnlijk te glad, de vezels grijpen niet goed in elkaar, er is te weinig weerstand als ze over elkaar glijden. En dan gaat de knoop er gemakkelijk uit.

Met het woord 'wrijving' is meteen duidelijk dat dit leren in de materiële wereld ook altijd verbonden is met taal. Taal om je ervaringen onder woorden te brengen en te duiden. Taal om je probleem aan anderen duidelijk te maken. In het woord 'wrijving' is een hele verzameling ervaringen en theorieën samengeballd. Om zich thuis te voelen in onze hoogtechnologische maatschappij moeten kinderen de taal van de techniek uit eigen ervaring leren spreken.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Het jonge kind heeft natuurlijk nog niet de expliciete drang om de wereld te verbeteren en te verklaren. Het kind wil leven, in eerste instantie overleven, en wil dus weten wat de mogelijkheden en mogelijkheden zijn van de voorwerpen en verschijnselen die zich zintuiglijk opdringen. Wat kun je ermee? Is het gevaarlijk? Bevredigt het een behoefte? Kinderen leren veel van vrij exploreren in de materiële wereld. Kinderen tot een jaar of twee staan in deze exploratiestand: zij willen verkennen om te kunnen overleven.

De drang om waar te nemen en te handelen is aangeboren en deze structuur van actie-perceptie beïnvloedt de ontwikkeling enorm. Kinderen ontdekken oorzaken en gevolgen: als je dat speeltje met je hand raakt, hoor je een leuk geluid. Eerst gaat dat toevallig, allengs gewilder, en uiteindelijk motorisch adequaat. Het is dus zaak om baby's nieuwsgierig te maken naar voorwerpen en verschijnselen en ze uit te dagen hun handelingsmogelijkheden te vergroten.

Wanneer kinderen taal ontwikkelen en begrijpen, komen voorwerpen en handelingen steeds meer in een betekenisvolle samenhang te staan. Een kopje water exploreren betekent in eerste instantie ontdekken dat je het aan het oortje kunt vasthouden. En dat je nat wordt als je het scheef houdt. Maar er lijken ook rituelen aan drinken gekoppeld te zijn die je kunt exploreren door nabootsen. Zo ontstaan spelsituaties, en dit is een kans om de verdere ontwikkeling van kinderen richting te geven.

Want alleen waarnemen is niet genoeg. Wil je greep krijgen op de materiële wereld, dan moet je ontdekken wat vallen is. Ontdekken dat licht meestal van boven komt, dat je van water nat kunt worden, dat gras niet groeit door eraan te trekken, dat geluid een bron heeft. 'Begrijpen' is een metafoor gebaseerd op lichamelijke ervaringen. Dat geldt voor veel meer woorden en begrippen: elektriciteit 'stroomt' door koperen draden. Niet echt natuurlijk (want je wordt er niet nat van), maar die 'stroom' gedraagt zich in een aantal opzichten als een rivier. Dat is behulpzaam. Tenminste, als je als kind hebt ervaren wat een rivier kan doen.

Door kinderen keer op keer uit te dagen fysieke waarnemingen en ervaringen te ondergaan en onder woorden te brengen, helpen we ze om concepten te ontwikkelen. Daarmee kunnen ze uiteindelijk steeds abstracter handelen, los van de concrete voorwerpen en context. 'Dit doet dat', het aanwij-

zend benoemen van de peuter, gaat altijd vooraf aan: 'De oven wordt heet, en dan zetten de luchtballonnen in het beslag uit en gaat de cake rijzen'. Zo leren kinderen impliciet bij restaurantje spelen hoe letterlijk de mixer lucht in hun deeg van bloem, vet, eieren en suiker slaat.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Functioneel spel, afgeleid van scenario's die kinderen in hun dagelijkse leven herkennen, helpt bij de voorbereiding op participatie in de maatschappij. Vele beroepen hebben leerzame materiële kanten en sluiten goed aan bij de wil van kinderen om bij de interessante grotemensenwereld te horen. Concepten en begrippen uit wetenschap en techniek kunnen daarin worden verwerkt, in vijf 'systemen'. Vanuit het perspectief van oriëntatie op de wereld is het goed wanneer begeleiders rijke spelsituaties ontwerpen, die kinderen in aanraking brengen met deze domeinen. Het gaat om:

- » Het levende systeem (met begrippen als 'groei', 'voeding', 'gezondheid').
- » Het natuurkundige systeem (krachten, licht en geluid, verandering).
- » Het aarde-ruimte systeem (het weer, bodem en water, zon, maan en sterren).
- » Het technische systeem (ontwerpen, maken, recepten, testen).
- » Het mathematische systeem (ordenen, meten, patronen, kans en onzekerheid).

Rijk spel kan moeiteloos op deze systemen aansluiten. Bij het maken van pannenkoeken kan een kind zich afvragen in welke verhoudingen melk, eieren en meel moeten worden gemengd (wiskunde). Hoe maak je er een goed beslag van (techniek)? Zou de maan eigenlijk een grote pannenkoek zijn (aarde-ruimte)? Wat is de functie van de eieren

(natuurkundig)? Wanneer is een pannenkoek gezond (leven)?

Zo zijn er vele scenario's te bedenken waarbinnen kinderen kunnen spelen. Wat moet je doen om een weerbericht te kunnen presenteren? Om het lekkende dak te repareren? Om de pakjesboot van Sinterklaas te kunnen laden en lossen? Dergelijk spel leidt tot meer kennis van de materiële wereld en daarmee van de begrippen uit wetenschap en techniek. Het is ook een uitstekende context voor de verdere ontwikkeling van taal, sociale vaardigheden en executieve functies.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Op speelse wijze stel je kinderen in staat zoveel mogelijk materiële verschijnselen zintuiglijk te verkennen. Zo worden kinderen geïntroduceerd in de materiële wereld en voorbereid op schoolvakken als natuurkunde en biologie, en op beroepsmogelijkheden in de bètatechnische sector. Gewoon door samen naar de maan te kijken, te luisteren naar het getik van de regen op een dak, bloemengeuren op te snuiven, het verschil in textuur tussen zand en klei te voelen, de hittestraling van een radiator op te merken.

Vrije exploratie en spel afgeleid van bètatechnische scenario's en beroepen leren kinderen onderzoeken, ontwerpen, denken, maken, uitproberen en hierover enthousiast te praten. Door de taal van de techniek uit ervaring te leren spreken, voelen kinderen zich thuis in onze hoogtechnologische maatschappij. En kunnen ze vanuit een positieve attitude later verstandige keuzes maken voor opleiding en beroep. In plaats van technische beroepen uit te sluiten, op basis van mogelijke vooroordelen die ze onbewust van ouders en opvoeders hebben overgenomen.

2.5 | Gezonde leefstijl

Gezonde voeding is essentieel voor een goede groei en de ontwikkeling van kinderen. Daarnaast is het belangrijk bij de preventie van overgewicht en welvaartsziekten. Overgewicht bij kinderen is wereldwijd een groeiend probleem. Ook in Nederland stijgt het percentage kinderen met (ernstig) overgewicht, met name bij bevolkingsgroepen met een lage sociaal economische status in de grote steden. Vanwege de ernstige gevolgen voor zowel de psychosociale als de lichamelijke gezondheid op korte en lange termijn heeft de overheid de preventie van overgewicht speerpunt van beleid gemaakt, in het Nationaal Programma Preventie.

Een van de risicofactoren die bijdraagt aan de stijging van (ernstig) overgewicht is de toename van de consumptie van suikerhoudende dranken. Een glas gesuikerde drank per dag heeft een grotere toename in gewicht tot gevolg. Het verminderen van de consumptie van suikerhoudende dranken en het aanmoedigen van water drinken, blijken dan ook succesvol in het tegengaan van overgewicht. Daarnaast is een gezond voedingspatroon belangrijk. Groente en fruit leveren relatief weinig calorieën en veel voordelen voor de gezondheid op, doordat ze voedingsstoffen bieden die het lichaam nodig heeft.

De behoeften van het kind

Een gezond voedingspatroon is door de Gezondheidsraad vastgesteld en door het Voedingscentrum vertaald naar

aanbevolen dagelijkse hoeveelheden per leeftijd. Volgens de Richtlijnen Goede Voeding is door het eten van groente en fruit gezondheidswinst te behalen en vermindert het risico op chronische ziekten, zoals hart- en vaatziekten, darmkanker, longkanker en diabetes mellitus type 2. In 2014 voldeed slechts 30 procent van de Nederlandse kinderen van vier tot twaalf jaar aan de normen voor gezonde voeding.

Het eetpatroon wordt onder andere beïnvloed door de opvoedstijl van de ouders. De opvoedstijl blijkt duidelijk gerelateerd aan de Body Mass Index (BMI). Een toegeeflijke opvoedstijl (kind mag alles eten wat het wil) en een autoritaire opvoedstijl (kind wordt gedwongen bord leeg te eten) hangen samen met een hoge BMI. Daarentegen levert een autoritatieve opvoedstijl (ouders reageren responsief op het kind, maar stellen wel regels) gezonde BMI's op.

Kinderen die op jonge leeftijd een ongezond eetpatroon ontwikkelen, kunnen dat moeilijk veranderen als ze er eenmaal aan gewend zijn. Dit kan leiden tot overgewicht. Gewoontegedrag bij eten is namelijk een van de sterkste voorspellers van later eetgedrag. Om peuters toch gezonde en nieuwe dingen te laten eten, moedigen ouders hun kind op verschillende manieren aan. Een methode die goed werkt is het goede voorbeeld. Een kind kan iets tien keer moeten proeven, voordat het aan de smaak gewend is. Meestal bieden ouders ongeveer vijf keer iets aan, voordat ze denken dat hun kind het niet lust.

Ouders willen graag dat hun kind goed eet, vooral als hun kind mager is of ze het idee hebben dat hun kind mager is. Van 80 procent van de kinderen tot twee jaar met een BMI-overgewicht, denken de ouders dat er géén sprake is van overgewicht. Bij deze groep is de vet- en suikerinname hoger dan bij kinderen waarvan het gewicht door de ouders wel als overgewicht wordt beoordeeld.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

In het eerste levensjaar gaan kinderen over van borst- of kunstvoeding naar vaste voeding. De eerste vier maanden krijgt een kind volledige borst- of kunstvoeding, vanaf vier maanden kan er gestart worden met het wennen aan smaken en vanaf zes maanden met het bijvoeden naast volledige melkvoeding. Vanaf acht maanden kan vaste voeding melkvoeding vervangen, zodat het kind rond zijn eerste verjaardag met de pot mee kan eten.

Zuigelingen hebben een voorkeur voor de smaken zoet en zout en een afkeer van zuur en bitter. Om later gevarieerd te eten, is het belangrijk bij de introductie van bijvoeding dat het kind aan veel verschillende smaken went. Er zijn aanwijzingen dat er een sensitieve periode is voor bepaalde smaken en texturen. Uit onderzoek blijkt dat als kinderen wennen aan groenten, zij later ook eerder wennen aan de smaak van nieuwe groenten. Een voordeel van het starten met groentehapjes is dus dat kinderen later meer verschillende soorten groenten eten.

De meeste peuters hebben een periode dat ze moeilijk eten of bepaalde voedingsmiddelen weigeren. Dit betreft vaak groenten en/of fruit. Peuters zijn zowel verbaal als fysiek beter in staat eten te weigeren dan zuigelingen. Vanaf ongeveer anderhalf jaar neemt het groeitempo en daarmee de

eetlust af. Kinderen worden selectiever in wat ze willen eten. Ongezonde voeding is nu vaak favoriet, in tegenstelling tot gezonde voeding. Eten en daarmee de maaltijden kunnen een probleem worden en een machtsstrijd tussen ouder en kind veroorzaken.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

De kinderopvang kan bijdragen aan het vormen van gezonde eetgewoonten. Het dagelijks eten is een gewoonte en de omgeving bepaalt mede of dit een gezonde gewoonte is. Voor kinderen is de omgeving nog bepalender dan voor volwassenen, aangezien zij nog niet autonoom beslissen wat zij eten. Hoe ouder een kind wordt, des te meer zeggenschap heeft een kind over wat het eet.

Het is belangrijk om op jonge leeftijd een gezond voedingspatroon aan te leren. Maar het blijkt dat slechts twee procent van de kinderen op het kinderdagverblijf water drinkt en dat kinderen er slechts 9,6 gram groenten eten. Voedingsgedrag dat binnen de kinderopvang kan worden veranderd. Kinderen eten meer groenten wanneer de pedagogisch medewerkers ze daarbij stimuleren. Ook eten kinderen meer fruit en minder zoete tussendoortjes als pedagogisch medewerkers ze betrekken bij het klaarmaken van het eten.

Het betrekken van kinderen bij het klaarmaken, kan een bijdrage leveren aan het introduceren van nieuwe voedingsmiddelen. Het is belangrijk om op zo jong mogelijke leeftijd te starten met het aanbieden van groenten en water. Dan zijn kinderen gewend dat groenten en water bij de omgeving van de kinderopvang horen en accepteren ze dat.

Als pedagogisch medewerkers groenten in meerdere porties per dag aanbieden, eten kinderen er meer van. Daarnaast

heeft het een positief effect wanneer de pedagogisch medewerkers het goede voorbeeld geven door zelf gezond te eten en te praten over gezonde voeding. Dit kan worden gecombineerd door tijdens het eten te zeggen dat het goed smaakt. Limonade vervangen door water is eveneens een goede verandering, waarmee de kinderopvang bijdraagt aan een gezonder eetpatroon en een gezonder gewicht. En natuurlijk is het belangrijk om samen aan tafel te eten.

Het Voedingscentrum heeft adviezen voor kinderopvangorganisaties die een voedingsbeleid of traktatiebeleid willen opstellen. Het invoeren van meer groente en water stuit soms in het begin op weerstand. Niet alleen van kinderen, ook van ouders. Het is belangrijk om met ouders het gesprek aan te gaan over voedingsgewoonten. Tips hiervoor zijn te vinden op de website van het Voedingscentrum. Onlangs is voor oudergesprekken ook de Aanpak Gezonde Kinderopvang (te vergelijken met de Aanpak Gezonde School) ontwikkeld, evenals een scholing voor pedagogisch medewerkers (Een Gezonde Start 2.0).

Wat merken kinderen er nu en later van?

Kinderen worden begeleid in hun smaakontwikkeling, waardoor ze op latere leeftijd een gevarieerder eetpatroon hebben. Ze leren om de gezonde keuze te maken, dus kiezen vaker voor groente en fruit. Daarnaast wennen ze aan water drinken, waardoor ze ook later vaker voor water kiezen in plaats van gezoute dranken. Zo ontwikkelen kinderen een gezond gewicht en lopen ze minder risico op het verkrijgen van welvaartsziekten.

2.6 | Kunst, cultuur en creativiteit

Kunst is van altijd en overal. Muziek, dans, drama en beeldende kunsten maken deel uit van ieders leven en doen dat al eeuwen lang. In het educatieve veld worden de woorden kunst, cultuur en creativiteit (veelal ten onrechte) door elkaar gebruikt. Activiteiten als beeldende vorming, muziek, dans, drama worden tegenwoordig in Nederland samengebracht onder de noemer cultuuronderwijs. Cultuur kan daarbij – in abstracte zin – worden opgevat als een proces van denken en doen, waarbij mensen hun persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om betekenis te geven aan een steeds veranderende omgeving.

Cultuuronderwijs wordt als onmisbaar gezien voor de vorming van jonge mensen tot kritische volwassenen. Activiteiten op het gebied van literatuur, theater, media of cultureel erfgoed zijn niet uitsluitend leuk. Ze dragen ook bij aan de brede persoonsvorming van kinderen en jongeren. Door cultuuronderwijs ontwikkelen kinderen hun talenten en maken ze kennis met schoonheid. Ook leren ze de waarde van kunst begrijpen.

Kunst zorgt voor historisch besef en daagt kinderen uit om een creatieve, onderzoekende houding te ontwikkelen. Het betreft hier doelbewust leren via een doordacht activiteiten-aanbod over en door middel van kunst, erfgoed en media. Naast leren over cultuur (door actief ermee bezig te zijn en zelf iets te maken) leren kinderen te reflecteren op eigen werk en dat van anderen. Maar wat betekent dit voor de ontwikkeling van een activiteiten-aanbod voor jonge kinderen?

De behoeften van het kind

Het leven van veel jonge kinderen is doorspekt met muziek en geluid. Ze horen liedjes, al dan niet gezongen door ouders/verzorgers, en staan bloot aan muziek via allerlei media. Ook maken kinderen zelf geluid, bijvoorbeeld rustig liggend in bed of box of ritmisch tikkend met hun lepel op tafel tijdens het eten. En kinderen bewegen spontaan als ze muziek horen die in hun oren vrolijk klinkt.

Niet alleen nemen kinderen auditieve prikkels waar en uiten ze zich door middel van muziek en geluid. Er is ook veel voor ze te zien en veel om beeldend vorm te geven. Kinderen worden omgeven door materialen zoals knuffels, prentenboeken, constructiemateriaal en ander speelgoed dat zij krijgen en om zich heen verzamelen. Materialen die betekenisvol voor ze zijn vanwege de functie die ze hebben, maar ook omdat kinderen deze materialen er aantrekkelijk vinden uitzien. Kinderen maken bovendien tekeningen en ruimtelijk werk, waarbij ze beeldende mogelijkheden van materialen en vormen exploreren.

Kinderen kunnen gezien worden als jonge kunstenaars, musici, componisten en onderzoekers. Vanuit de exploratiedrang die kinderen van nature bezitten, ontdekken ze spelenderwijs de schoonheid van onder meer muziek en beeldende kunst. Daarnaast ontwikkelen ze kennis, vaardigheden en attitudes

om door middel van beeld en geluid gevoelens en ervaringen uit te drukken en ermee te communiceren.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Eerst over muzikale vorming. De Engelse onderzoekers Swanwick en Tillman hebben in 1986 een op Piaget gebaseerd stadiummodel ontwikkeld, waarin vier categorieën muzikale ontwikkeling worden onderscheiden:

- » Het verwerven van vaardigheden (klank staat centraal).
- » Het herkennen en produceren van expressieve tekens (expressie).
- » Het identificeren en aanwijzen van normen en afwijkingen in muziek (vorm).
- » De esthetische reactie (betekenis).

Het eerste stadium gaat over beheersing en geldt voor kinderen van nul tot vier jaar. Dit betreft de omgang met muzikaal materiaal. Kenmerkend voor dit stadium is onder meer dat klank centraal staat. Kinderen experimenteren met dynamiek en timbre. Er lijkt nog geen organisatie van geluid te zijn en composities hebben een grillig karakter, zonder een duidelijke, regelmatige beat. Aanvankelijk gaat de aandacht van het kind vooral naar het exploreren van klankaspecten op muziekinstrumenten en andere geluidsbronnen. De focus op het verkennen van klankmateriaal verschuift geleidelijk naar de beheersing ervan, waarbij technische mogelijkheden van instrumenten worden ontdekt. Bij de composities van de kinderen ontstaat uiteindelijk een regelmatige beat.

Het tweede stadium (vier tot negen jaar) is imitatie en betreft het expressieve aspect van muziek. Dit stadium kenmerkt zich onder meer door ontdekking van expressie, tempo en dynamiek. De expressie die kinderen hanteren, wordt persoonlijk gekleurd en komt soms voort uit buitenmuzikale

ideeën die kinderen hebben. Naarmate kinderen zichzelf muzikaal ontwikkelen, worden composities over het algemeen korter en lijken ze zich meer en meer te richten naar algemene muzikale conventies. Composities bevatten daardoor vaker voorspelbare elementen en er zijn invloeden van eerdere muzikale ervaringen waarneembaar.

Stadia drie en vier betreffen fantasiespel (tien tot vijftien jaar) en metacognitie (vijftien jaar en ouder), maar deze vallen buiten het kader van dit curriculum.

Al deze stadia worden bij de meeste kinderen herkend. Wel laten sommige kinderen eerder dan anderen zien vroeger over muzikale vaardigheden te beschikken dan het model veronderstelt. Ook de stapsgewijze ontwikkeling van het ene stadium naar het andere blijkt niet altijd zo 'keurig' volgens het model te verlopen.

Beeldende ontwikkeling

Net als bij muzikale ontwikkeling kan een aantal karakteristieke kenmerken van beeldende ontwikkeling worden gegeven. Centraal in theorieën over beeldend vermogen van kinderen staat het woord *schema*: het geheel aan inzichten, regels en procedures waarmee kinderen visuele informatie representeren en organiseren. Dit geldt zowel voor het werken in het platte vlak als driedimensionaal werk. De onderstaande tekst beperkt zich tot een vorm van werken in het platte vlak, oftewel het tekenen.

Bij tekenen worden vier ontwikkelingsfasen onderscheiden, namelijk de:

- » krabbelfase (een tot twee jaar)
- » herkenbaarheidsfase (drie tot vier jaar)
- » schematiseringsfase (vijf tot zes jaar)
- » sealistische fase (zeven tot twaalf jaar)

In de *krabbelfase* zijn kinderen gemiddeld één tot twee jaar oud. Ze beginnen spontaan met krassen, omdat ze volwassenen zien schrijven of tekenen. Kinderen imiteren deze volwassenen. Het krassen is bovendien een plezierige bezigheid waar kinderen volledig in kunnen opgaan. Teken en kan beschouwd worden als een vorm van motorische expressie. Naarmate kinderen ouder worden, treedt steeds meer verfijning in dit motorisch handelen op.

Als kinderen drie en vier jaar oud zijn, bevinden ze zich in de zogenaamde *herkenbaarheidsfase*. De drang om 'in het wilde weg' op papier te krassen en bewegingen te herhalen, verdwijnt naar de achtergrond. Ook beperken kinderen zich in deze fase tot een specifieke plek op het papier in plaats van het volledige vlak te gebruiken. Doordat ze hun voorstellingen en ideeën langer kunnen vasthouden dan in de *krabbelfase* kunnen ze vooraf benoemen wat ze gaan tekenen in plaats van hun tekening achteraf te duiden. Kenmerkend voor deze fase is de grote fantasie waarmee kinderen tekenen.

Na de *herkenbaarheidsfase* volgt de *schematiseringsfase* als kinderen zo'n vijf en zes jaar oud zijn. In deze fase scheiden kinderen de lichaamsdelen van de mensen die ze tekenen. Ze zijn in staat onderscheid te maken tussen armen en benen. Ook worden hoofd en romp niet meer aan elkaar geplakt. Belangrijk verschil met de *herkenbaarheidsfase* is dat er in de *schematiseringsfase* gelet wordt op de plaats en functie van bepaalde lichaamsdelen. De toenemende gedetailleerdheid van tekeningen wordt veroorzaakt door een toename van de fijne motoriek en toename van kennis die kinderen ontwikkelen over de wereld om hen heen.

De realistische fase die hierop volgt (kinderen zijn dan zeven tot twaalf jaar oud) wordt hier buiten beschouwing gelaten.

Voor zowel de muzikale ontwikkeling als de ontwikkeling die kinderen bij het tekenen doormaken, geldt dat er slechts een globale schets van de ontwikkeling is gegeven. Kinderen ontwikkelen zich bovendien niet lineair zoals wordt gesuggereerd. Daarnaast zijn er binnen de beeldende en muzikale ontwikkeling deelgebieden waar in deze korte opsomming geen aandacht aan is besteed.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Vergelijkbaar met het aanbod gericht op de stimulering van taalontwikkeling, geldt ook voor cultuur dat het belangrijk is om van jongs af aan voor een divers en betekenisvol aanbod te zorgen. Een aanbod waar kinderen naar kunnen kijken en luisteren en waarbinnen ze kunnen handelen. En waarbij ze kunnen beschouwen, onderzoeken/experimenteren, technieken leren toepassen en reflecteren op hun eigen werk en dat van anderen. Deze processen kunnen beeldend (in het platte vlak en driedimensionaal) worden toegepast en, bij muziek, in de domeinen muziek maken (zingen en spelen) en luisteren.

Cultuuronderwijs zou altijd doelbewust een stapje op de ontwikkeling van kinderen vooruit moeten lopen, maar daarbij zeker ook betekenisvol blijven voor individuele kinderen. Kinderen moeten uitgedaagd worden zelf op onderzoek te gaan, in plaats van kant en klare brokstukken aangeleverd te krijgen. Zo erkennen volwassenen dat ieder kind uniek is en de kans moet krijgen zijn of haar talenten te exploreren, die vervolgens door volwassenen worden herkend en erkend. Dit veronderstelt pedagogisch verantwoord ideeën over wat kinderen als kritische en verantwoordelijke deelnemers aan culturele praktijken nodig hebben.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Er is bewijs voor de positieve invloed van cultuuronderwijs op cognitieve, sociaal-emotionele en motorische vaardigheden. Maar de meerwaarde van cultuuronderwijs ligt in de intrinsieke waarde van cultuur en de direct daaraan gerelateerde vaardigheden. Hiermee wordt niet alleen de beheersing van ambachten en technieken bedoeld, maar ook vaardigheden zoals nauwkeurig observeren, kunnen vormen van een visie, exploreren, ontwikkelen van doorzettingsvermogen, expressie, samenwerken en reflectie. Vaardigheden die door middel van culturele activiteiten kunnen worden ontwikkeld omdat kinderen eraan kunnen en willen deelnemen.

2.7 | Executief functioneren en zelfregulatie

Executieve functies en executief functioneren van een kind verwijzen naar unieke processen die verantwoordelijk zijn voor betekenisvol en doelgericht gedrag. Een kind met goed ontwikkelde executieve functies kan bewuste en doordachte reacties geven op zijn omgeving en reageert niet 'op de automatische piloot'. Het kind zal een gemaakt plan kunnen bijsturen, als veranderde omstandigheden daarom vragen. Ook heeft het oog voor langere-termijndoelen in plaats van doelen op de korte termijn.

Executieve functies zijn dan ook essentieel voor de cognitieve, sociale en psychologische ontwikkeling van een kind. Ook zijn ze belangrijk voor schoolrijpheid, schoolsucces en welbevinden. Kinderen worden echter niet geboren met volgroeide executieve vaardigheden. Deze ontwikkelen zich vanaf de babytijd tot in de vroege volwassenheid. De omgeving van het kind heeft daarbij grote invloed op deze ontwikkeling. Kinderopvang, gezin en school moeten daarom bewust kijken naar de mogelijkheden voor begeleiding en ondersteuning van de ontwikkeling van executieve functies.

De behoeften van het kind

Wetenschappers onderscheiden drie belangrijke executieve functies: *inhibitie*, *cognitieve flexibiliteit* en *werkgeheugen*. Inhibitie is het vermogen om op een bepaalde manier te reageren bij een opkomende gedachte of externe impuls.

Zo kunnen kinderen met een goed inhibitievermogen hun gedrag remmen, voordat zij reageren of handelen. Zij denken na over de mogelijke gevolgen van hun reactie of handeling en of het past in de omgeving, bijvoorbeeld in het kinderdagverblijf. Met het vermogen tot inhiberen kan een kind in een rij blijven wachten tot het aan de beurt is. Of speelgoed blijven opruimen, ook al trekt het om weer te gaan spelen.

Cognitieve flexibiliteit gaat over het vermogen om gedrag of gedachten aan te passen aan veranderde eisen, prioriteiten of verschillende perspectieven. Cognitieve flexibiliteit is bijvoorbeeld nodig om ironie te begrijpen. De uitspraak 'Wat zie jij er uitgerust uit!' kan immers op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Ook het gedrag aanpassen van situatie A (bibliotheek) naar situatie B (speeltuín) of bij een toets in staat zijn te switchen van onderwerp zijn voorbeelden waarbij cognitieve flexibiliteit essentieel is.

Het *werkgeheugen* is de vaardigheid om informatie vast te houden, terwijl het kind complexe, mentale taken uitvoert. Denk aan een kind dat een vraag moet onthouden, terwijl hij luistert naar de pedagogisch medewerker en haar niet wil storen bij de uitleg. Tijdens het luisteren moet de vraag actief in het werkgeheugen blijven, terwijl het kind tegelijkertijd luistert en de informatie van de pedagogisch medewerker actief verwerkt.

Naast deze drie basale executieve functies onderscheidt de wetenschap ook een aantal hogere executieve functies, zoals het stellen van doelen, het maken en evalueren van plannen, het oplossen van problemen en plannen van gedrag.

Zelfregulatie

Onderzoekers meten van oudsher executieve functies als inhibitie, cognitieve flexibiliteit en werkgeheugen zonder omgevingsfactoren, zonder context. Toch is het handelen en maken van keuzes in het dagelijks leven niet los te zien van emoties en motivatie. Het begrip *zelfregulatie* legt wel een verband tussen enerzijds de basale functies inhibitie, cognitieve flexibiliteit, werkgeheugen en anderzijds emotie en motivatie.

Jezelf rustiger maken in een frustrerende situatie in plaats van gillen en met dingen gooien. Dit is een mooi voorbeeld van zelfregulatie. Het maakt duidelijk dat we het maken van keuzes en het dagelijks handelen niet los kunnen zien van emoties en motivatie. Kinderen met een goed ontwikkelde zelfregulatie kunnen kiezen hoe zij hun emoties uiten en hoe deze emoties invloed hebben op hun gedachten en acties. Dit klinkt eenvoudig, maar is het niet. De factoren *tijd* en *schatting* kunnen bijvoorbeeld een rol spelen bij zelfregulatie.

Een voorbeeld: als een kind een rekentoets niet haalt, kan dit meerdere oorzaken hebben. Misschien heeft het kind niet geweten hoe hij zich op de toets moest voorbereiden of heeft hij moeite met rekenkundig redeneren. Dit zijn cognitieve verklaringen. Het kan echter ook zijn dat het kind voldoende cognitieve capaciteiten heeft, maar onvoldoende was gemotiveerd. En daardoor te weinig tijd besteedde aan studeren voor de toets. Een derde mogelijkheid kan zijn dat het kind beschikte over zowel de cognitieve capaciteiten als voldoende motivatie, maar heeft onderschat hoeveel voorbereidingstijd nodig was.

Zo hebben we al drie mogelijke verklaringen voor het niet-halen van een rekentoets, die elkaar ook kunnen overlappen. Om kinderen beter te kunnen begrijpen moeten we oog hebben voor al deze verklaringen. Het maken van onderscheid in verklaringen voor gedrag (het maken van de rekentoets) is essentieel, omdat elke verklaring een andere aanpak nodig heeft van de pedagogisch medewerker of leerkracht.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Kinderen worden niet geboren met executieve functies en het vermogen tot zelfregulatie. Ze worden geboren met het potentieel om de verschillende executieve functies te ontwikkelen via oefening en betekenisvolle (sociale) interacties. De ontwikkeling van inhibitie, aandachtcontrole en bijvoorbeeld tijdperceptie start in de vroege kindertijd. Deze functies vormen de basis voor andere executieve functies en zelfregulatie, op iets latere leeftijd. Denk aan cognitieve flexibiliteit, planmatig werken of het stellen van doelen.

De ontwikkeling van executieve functies en het vermogen tot zelfregulatie is een relatief traag proces, dat duurt tot in de volwassenheid. Als een kind niet krijgt wat het nodig heeft in de relatie met volwassenen of in zijn omgeving, kan de ontwikkeling van executieve vaardigheden en zelfregulatie sterk worden vertraagd of zelfs verstoord raken. Het is dan ook belangrijk dat beroepskrachten zicht hebben op hoe de ontwikkeling van executieve vaardigheden en zelfregulatie normaal verloopt.

Soms kan gedrag van een kind overkomen als 'lui' of 'opstandig', terwijl het in feite aan het 'vechten' is met de eisen die worden gesteld aan zijn executieve functies en vermogen tot zelfregulatie. Misschien wordt er teveel gevraagd van het kind en moet het te veel verschillende ballen in de lucht houden.

Het reduceren van de eisen die aan executieve functies en zelfregulatie worden gesteld, kan er voor zorgen dat het kind succesvol kan oefenen. Bijvoorbeeld door het geven van één opdracht of aanwijzing per keer.

Taalvaardigheden, die zich belangrijk ontwikkelen in de eerste 18-36 maanden, spelen een zeer belangrijke rol bij de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie. Taalvaardigheid helpt kinderen gedachten of acties te identificeren en plannen te maken. Het helpt ook de voor het kind steeds complexer wordende regels voor gedrag of het spelen van spelletjes te begrijpen en te volgen.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

De omgeving beïnvloedt sterk de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie. Dit geldt voor zowel jonge als oudere kinderen, en het kan zowel positief als negatief uitpakken. Zo lijken factoren als opgroeien in armoede, gescheiden ouders en blootstelling aan stress een negatieve invloed te hebben op de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie, blijkt uit wetenschappelijk onderzoek. Een positieve invloed hebben onder andere gezonde opvoedstijlen en een veilige hechting. Het is dus van essentieel belang om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie, zowel thuis, in de kinderopvang, op school en elders.

Voor een goede ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie is het belangrijk dat kinderen worden uitgedaagd. Het is belangrijk daarbij dat ze net uit hun 'comfort zone' komen of net iets boven het niveau van hun huidige competentie werken. Ook is het van groot belang dat een kind veel oefent om beter te worden in executieve functies en zelfregulatie.

'Trainingen' in een veilige omgeving blijken positieve effecten op kinderen te hebben, ook op zeer jonge leeftijd. Daarbij moet nadrukkelijk het besef aanwezig zijn dat executieve functies zich allemaal verschillend ontwikkelen en – hoewel ze zijn verbonden met elkaar – ook allemaal uniek aangedaan worden. Oefenen met bijvoorbeeld de functie 'werkgeheugen' betekent niet automatisch beter worden in een andere cognitieve functie (zoals inhibitie).

Volwassenen kunnen de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie bij het kind stimuleren door ze zelf voor te doen. Zeker als de volwassenen daarna samen met het kind reflecteren op het gebruik van deze functies. Bijvoorbeeld: een volwassene maakt een tekening of doet de afwas en bespreekt daarbij expliciet met het kind hoe hij of zij het aanpakt en welke manieren er verder zijn om het te doen. Zo ziet en hoort het kind van de volwassene hoe deze denkt en handelt om het 'probleem' op te lossen.

Zo leert het kind leren. Het kind ziet een voorbeeld, spreekt met de volwassene over verschillende strategieën, doet het zelf (na), oefent en reflecteert vervolgens op het eigen handelen (*deed ik het goed?*). Als het kind op deze wijze interactie heeft met anderen, leert het kind ook over de emoties van andere mensen en andere perspectieven dan die van het kind zelf.

Volwassenen moeten bij de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie duidelijk grenzen aangeven, grondig naar het kind kijken en goed luisteren. Spelsituaties zijn ideaal voor de ontwikkeling van executieve functies en zelfregulatie. Voor jonge kinderen is vooral fantasiespel een goede manier om te oefenen en te bespreken. Voor oudere kinderen kan dit het lezen of schrijven over een fictieve wereld zijn. Het is vaak makkelijker om te reflecteren op executieve functies en zelfregulatie door te doen alsof het iemand anders betreft. Wat zou de ander dan (moeten) doen in die situatie?

Kijk voor leeftijdsadequate oefeningen voor de ontwikkeling van executieve functies op de website van het Center of Developing Child van Harvard University.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat kinderen met minder ontwikkelde executieve functies en zelfregulatie de meeste baat hebben bij trainingsprogramma's. Als de oefeningen stoppen, zal het effect van de trainingen geleidelijk afnemen, ook al kunnen ze nog maanden of jaren aanhouden. Het is dus van belang om executieve functies en zelfregulatie te blijven stimuleren. Vergelijk het met lichamelijke conditie: het neemt af als je het niet onderhoudt.

Samenvattend, executieve functies en zelfregulatie worden constant in het dagelijks leven aangeboden. Ze zijn dan ook cruciaal voor leren en de ontwikkeling van kinderen. Ze zorgen voor 'gezond' en 'positief' gedrag, motivatie, emoties en het besef dat mensen 'gezonde' keuzes kunnen maken. Voor zichzelf maar ook voor anderen. Ze zijn dus niet alleen belangrijk voor het kind in het hier en nu, maar ook voor de toekomst. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat kinderen met goed ontwikkelde executieve vaardigheden en zelfregulatie op latere leeftijd hogere opleidingen afronden, meer geld verdienen en minder gezondheidsproblemen hebben.

2.8 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

In voorgaand deel van het Pedagogisch curriculum staat centraal het bevorderen van de persoonlijke competenties van kinderen. Het schetst de onbegrensde mogelijkheden voor jonge kinderen om – samen met andere kinderen en volwassenen in de kinderopvang – de wereld te ontdekken. Het gaat onder andere om taal, rekenen en algemene executieve functies, het gaat om zintuiglijk leren, kunst, bewegen, eten en drinken.

Binnen al deze onderwerpen zijn er fijnere onderscheidingen aan te brengen die ook zijn te verbinden met globale ontwikkelingsfasen van jonge kinderen. Daarnaast is er een curriculum op een abstracter niveau. Door ervaringen op te doen bij concrete activiteiten en bij specifieke thema's ontwikkelen jonge kinderen een repertoire van executieve functies, zelfregulatie en taalvaardigheid.

Ouders vinden het voor oudere kinderen vanaf drie jaar belangrijk dat er aandacht is voor de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid, gecijferdheid en algemene leervaardigheden (denk aan het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, nadenken over de omgeving). Vanaf drie jaar lijkt er onder ouders een draagvlak te zijn voor 'hard skills', zoals deze pre-academische vaardigheden ook wel worden aangeduid.

Het kind komt in de verschillende hoofdstukken naar voren als een jonge onderzoeker, een beginnende kunstenaar of

een debuterende atleet. Met nieuwsgierigheid zetten jonge kinderen hun eerste stappen bij het eigen leren. Met vallen en opstaan, soms een sprong, en vaak met een eigen leerroute. Maar hij of zij kan dit niet altijd helemaal alleen. De rol van de pedagogisch medewerkers is daarom van essentieel belang. Pedagogisch medewerkers blijken, gemiddeld genomen, relatief sterk in emotionele ondersteuning en het organiseren van de groep. Peilingen in kinderdagverblijven, reguliere peuterspeelzalen en peuterspeelzalen met voor- en vroegschoolse educatie (vve) maken duidelijk dat pedagogisch medewerkers ook relatief vaardig zijn in het praten met jonge kinderen en het uitleggen.

Maar pedagogisch medewerkers zijn relatief zwak in ontwikkelingsstimulering en de begeleiding van interacties tussen kinderen op de groep. Ze zijn ook duidelijk zwakker in het ondersteunen van het leren ('instructional support'). Gerichte stimulering van de ontwikkeling blijkt een duidelijk zwakker en vaak ook onvoldoende onderdeel van de proceskwaliteit, zo is de conclusie uit nationaal en internationaal onderzoek naar de voorschoolse sector en buitenschoolse opvang. Ook de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse buitenschoolse opvang is zwakker als we letten op de geringe focus op stimulering van de brede ontwikkeling van kinderen. Dit geldt voor de vaak beperkte aanwezigheid van materialen voor taal, denken, natuur en expressie in de vorm van muziek, dans, drama en theater. Het geldt eveneens voor de geobserveerde interacties tussen pedagogisch medewerkers en kin-

deren. Brede stimulering en talentontwikkeling, die aansluiten op de in de wet geformuleerde opdracht om aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen bij te dragen, komen minder goed uit de verf. Talentontwikkeling kan een meer prominente plaats krijgen in de bso.

We weten uit Nederlands onderzoek dat pedagogisch medewerkers na training een relatief hoog niveau van stimulering laten zien, met name in gestructureerd spel. De typische discrepantie tussen de beheersing van meer basale interactievaardigheden en meer educatieve vaardigheden is dan veel minder scherp. Dit hoger niveau van gerichte stimulering blijkt bovendien niet ten koste te gaan van sensitiviteit.

Bij sommige Nederlandse kinderopvangorganisaties is al sprake van een relatief hoog niveau van ontwikkelingsstimulering. Maar de uitkomsten van onderzoek suggereren dat in de Nederlandse kinderopvang veel meer mogelijk is om de ontwikkeling van jonge kinderen gericht te stimuleren. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat gerichte verbetering van de pedagogische kwaliteit resulteert in een gunstiger ontwikkeling van kinderen. Dit is zichtbaar bij zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Schets van de pedagogische aanpak

Pedagogisch medewerkers moeten allereerst een rijke omgeving aanbieden die aansluit bij de spontane nieuwsgierigheid van kinderen. Dit kan soms door ‘vakken’ soepel te integreren in het alledaagse groepsprogramma, maar een speciaal programma is ook mogelijk. Pedagogisch medewerkers moeten bij peuters bewust educatieve activiteiten plannen en aanbieden.

Pedagogisch medewerkers hebben, vanuit hun rol als professional, een actieve rol op de groep en voegen veel toe aan het spelen en leren van kinderen. Een goede pedagogisch

medewerker slaagt er, zowel bij een impliciet als expliciet aanbod, in om een stukje van een nieuwe wereld zichtbaar te maken voor de kinderen, nieuwe dingen te benoemen en de nieuwsgierigheid van de ‘jonge onderzoekertjes’ te prikkelen. Aandacht voor de ruimte en een kindgerichte inrichting met bereikbaar en aantrekkelijk leermateriaal horen hier ook bij, evenals (leren te) reflecteren op de planning, uitvoering en evaluatie van activiteiten.

Een uitdagend aanbod in de zone van naaste ontwikkeling kan een kind iets uit zijn of haar comfortzone halen. Begeleiding en ondersteuning door een pedagogisch medewerker is daarom meer dan welkom. Ook gerichte positieve feedback stuurt de ontwikkeling van een kind. En een pedagogisch medewerker kan ten slotte rolmodel zijn op alle gebieden, van eten en drinken tot en met bètavakken.

Pedagogisch medewerkers moeten niet doorschieten in hun actieve rol en het spelen en leren van de kinderen ‘overnemen’. Het bewaken van de balans tussen voorbereiden en verrijken van een groepsactiviteit en ruimte bieden aan het initiatief van jonge kinderen zelf, draagt bij aan een hogere kwaliteit van de ontwikkelingsstimulering. Daarbij moet dus wel worden aangesloten bij de behoeften van jonge kinderen (sensitiviteit) en hun ruimte voor vrije exploratie (respect voor autonomie).

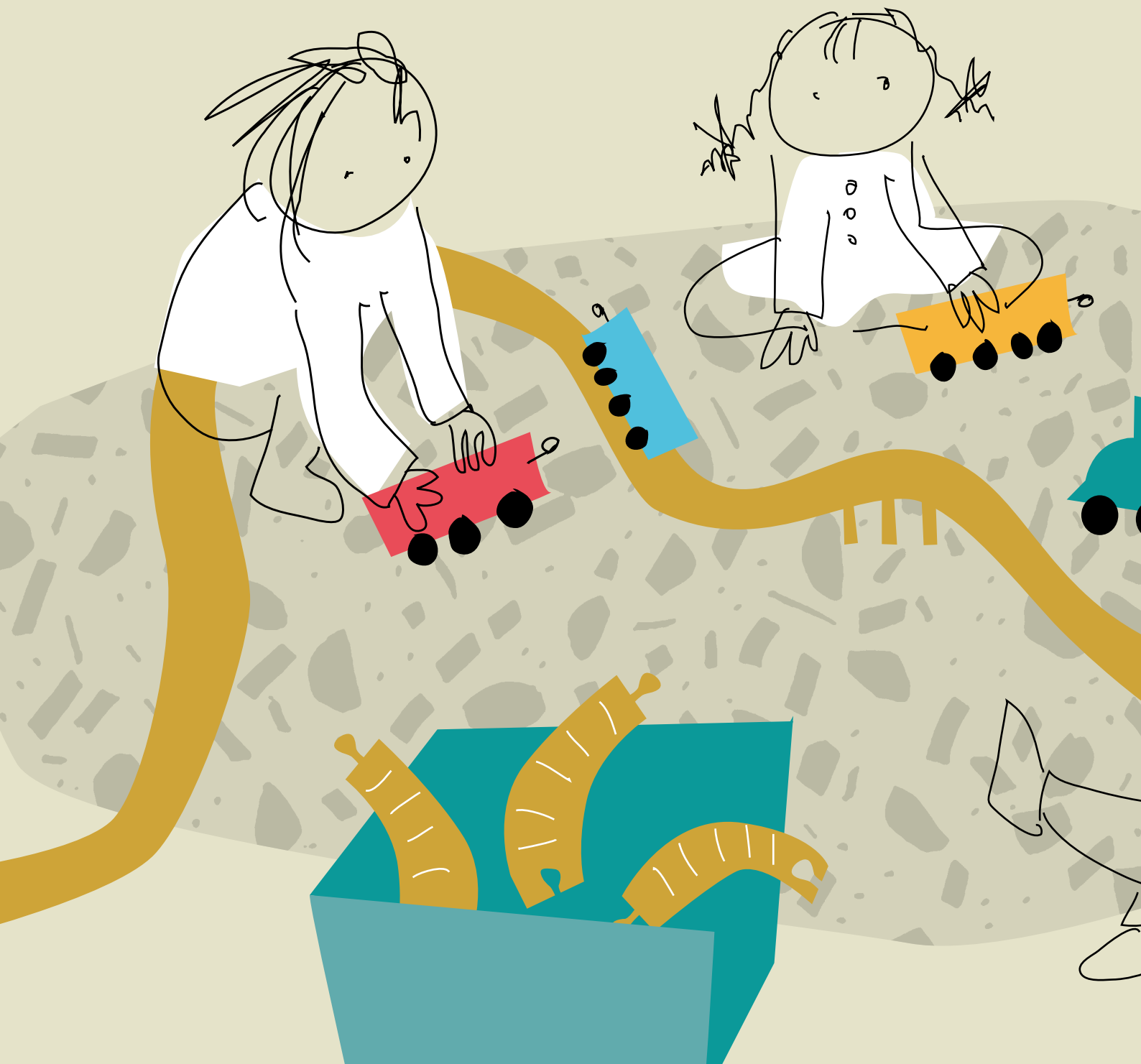
De gevolgde aanpak kan variëren van (volledig) kind-gestuurd tot (volledig) volwassenen-gestuurd. Het kan gaan om vrij spel van kinderen, waarbij ‘teachable moments’ spontaan worden aangegrepen door de staf. Maar het kan ook gaan om een door de staf gestuurde activiteit, waarbij de pedagogisch medewerkers de activiteit voorbereiden en duidelijk de leiding nemen vanaf het begin. Kortom, er zijn diverse gradaties. Er moet ook meer aandacht komen voor de behoeften van kinderen in de buitenschoolse opvang (bso). Kinderen op de

bso vinden het belangrijk dat zij vrij kunnen (buiten)spelen en kunnen kiezen wat zij doen en met wie. Een uitdagend aanbod aan activiteiten en materialen om mee te spelen is van belang. De mogelijkheden voor vrij spel moeten worden gecombineerd met een aanbod aan activiteiten op de niet-cognitieve gebieden, zoals sociale ontwikkeling (omgaan met anderen, met vrije tijd, ruimte voor eigen initiatieven en zelfstandigheid) en beweging.

Het aanbod moet tegemoet komen aan de diversiteit van behoeften van de kinderen, van knus knutselen tot wild voetballen. Om dit te realiseren moet de staf gedurende het jaar een breed activiteitenaanbod kunnen aanbieden op het gebied van sport en beweging, maar ook op creatief, technisch en muzikaal vlak. Voor de buitenschoolse opvang geldt dat er voor kleuters (en ook oudere kinderen) verrijkingsactiviteiten kunnen worden aangeboden gericht op talentontwikkeling.

Deze stimulering moet vooral niet te schools van karakter zijn. Een programmatische aanpak en gerichtheid op schoolse kennis zijn in de Nederlandse praktijk niet aan de orde. De Nederlandse buitenschoolse opvang past beter in het model van 'after-school care' (met een focus op de opvang van kinderen en op ontspanning) en minder in het model van 'after-school programs' met een gestructureerd curriculum. Bovendien hebben kinderen in deze leeftijd een groeiende behoefte aan autonomie. Een flexibel programma met verschillende uitdagende activiteiten en ruimte voor de kinderen om (mee) te beslissen is daarom nodig.

DOEL 3





DOEL 3

Het bevorderen van sociale competentie

3.1 Sociale ontwikkeling 63

Paul van Geert

3.2 Kansarme kinderen 67

Ineke Oenema-Mostert

3.3 Ontwikkelingsstoornissen en probleemgedrag 70

Henderien Steenbeek

3.4 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 74

Ruben Fukkink

Het bevorderen van sociale competentie

Kinderen moeten hun sociale competentie kunnen ontwikkelen door ze te begeleiden in hun interacties. Zo worden spelenderwijs sociale kennis en sociale vaardigheden bijgebracht. Kinderen worden daardoor in staat gesteld steeds zelfstandiger relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden.

De kinderopvang biedt kinderen unieke mogelijkheden voor hun sociale ontwikkeling (Riksen-Walraven, 2004). De kinderopvang kent immers een rijke sociale omgeving met verschillende leeftijdsgenoten en andere volwassenen. Tegelijkertijd vindt ontwikkeling van sociale competenties niet vanzelfsprekend plaats als kinderen anderen ontmoeten. Een curriculum kan richtlijnen bieden voor het benutten van de mogelijkheden voor het ontwikkelen van sociale competenties.

Ook voor de buitenschoolse opvang in de basisschoolperiode is de ontwikkeling van sociale vaardigheden een belangrijk leerdoel. Ouders geven hierbij aan dat daarbij zowel de omgang met kinderen als met volwassenen belangrijk is. Het programma moet veel mogelijkheden bieden voor positieve interacties met vrienden. De staf op de bso moet kinderen begeleiden in hun sociale ontwikkeling, kinderen leren op een positieve manier met elkaar om te gaan en zich te handhaven in een groep. Sociale vaardigheden kunnen spelenderwijs en impliciet worden geoefend in allerlei dagelijkse opvangsituaties.

3.1 | Sociale ontwikkeling

Sociale ontwikkeling kun je definiëren als het proces waarbij individuen leren samen met anderen handelingen uit te voeren. Hun individuele en sociale behoeften kunnen daardoor het beste worden gerealiseerd. Deze individuele en sociale behoeften zijn zelf ook onderwerp van ontwikkeling en veranderen in samenhang met ontwikkelingen in motorische, communicatieve en cognitieve vaardigheden.

Sociaal gedrag, vaardigheden en behoeften kunnen variëren van positieve, soepel verlopende vormen van sociale interactie (waarbij alle deelnemers zich goed voelen) tot vormen van sociale interactie, waarbij er sprake is van onderdrukking, agressie en negatieve emoties. Als opvoeder is het je doel te bevorderen dat de sociale interacties in de groep die aan jou is toevertrouwd meer en vaker de positieve dan de negatieve vorm aannemen. Als er sprake is van negatieve sociale interactie moeten kinderen leren dit in positieve richting om te buigen, via samen spelen en samen handelen.

De behoeften van het kind

Om te begrijpen wat sociaal gedrag en sociale ontwikkeling is, kunnen we gedrag in een concrete situatie observeren. Zo zien we dat het gedrag van pasgeboren baby's al ten diepste sociaal is. Het bevat alle essentiële kenmerken van sociaal gedrag en van sociale ontwikkeling.

Observeer eens wat er gebeurt tijdens een borstvoeding. De baby zal waarschijnlijk door huilen of onrustig gedrag de moeder hebben duidelijk gemaakt dat het tijd is voor de borst, de moeder zal het kind op een bepaalde manier oppakken en aan de borst leggen. De baby zal, mits op de goede manier vastgehouden, de tepel zoeken en beginnen te zuigen en moeder en baby zullen rustig dit proces een tijdje volhouden, tot één van beiden het zuigen onderbreekt.

Deze observatie illustreert een belangrijk principe van sociaal gedrag en sociale ontwikkeling: een patroon van interactie organiseert zich min of meer vanzelf. Dit als gevolg van de manier waarop de deelnemers aan de interactie, in dit geval moeder en baby, een keten van acties en reacties voortbrengen.

Ook bij de overgang van borst- of flesvoeding naar de eerste lepelvoeding, zie je hoe een nieuw proces van onderling afstemmen van elkaars handelingen nodig is. Het ontstaat over het algemeen vrij snel, en ontwikkelt zich na enkele herhalingen tot een redelijk stabiel interactiepatroon dat typisch is voor een bepaalde moeder en baby. Het patroon is adaptief, omdat het zich aan de omstandigheden aanpast. Het patroon is ook variabel: onder dezelfde omstandigheden kunnen variaties in de interactie voorkomen, die weer van belang zijn voor verder leren en ontwikkelen.

Het patroon van interactie komt tot stand (je kan ook zeggen: het organiseert zich in de tijd) op basis van de behoeften en

de emoties van het moment en van de eerdere ervaringen en verworven vaardigheden van de deelnemers. De kenmerken die we hier 'in het klein' waarnemen, zijn karakteristiek voor alle vormen van sociale interactie en sociale ontwikkeling. Naarmate kinderen zich verder ontwikkelen, bijvoorbeeld zodra ze zelfstandig kunnen lopen, veranderen de inhoud en de vorm van de sociale interacties. Maar de algemene principes blijven dezelfde. Het is nuttig om je als opvoeder van die algemene kenmerken bewust te zijn.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Jonge kinderen zijn van nature sociale wezens en dus gevoelig voor wat oudere kinderen en volwassenen doen. Ze zullen spontaan proberen mee te doen aan activiteiten van oudere kinderen en volwassenen. Dat laatste kan worden versterkt door de bereidheid van volwassenen om kinderen te laten deelnemen – op hun kinderlijke manier – aan allerlei dagelijkse activiteiten.

Deze vorm van sociale interactie wordt geleide participatie genoemd ('guided participation'). Het is een heel belangrijke motor achter de ontwikkeling op een veelheid van gebieden, zowel sociaal, cognitief, taal, motorisch als emotioneel. Als jonge kinderen 'meedoen' met anderen, kunnen ze belangrijke kenmerken en onderdelen van de activiteiten van anderen oppikken. Ze zetten dit om in eigen gedrag, dat meestal de vorm van samen spelen aanneemt. Deze sociale interacties met leeftijdsgenoten stellen kinderen in staat van elkaar allerlei dingen te leren over de activiteiten die ze samen spelenderwijs uitvoeren.

Om te begrijpen hoe dat werkt – en hoe ingewikkeld het proces is – hoef je slechts een groepje peuters in een peuterspeelzaalgroep te observeren. Bekijk eens hoe zo'n groep is

samengesteld. Wat opvalt, is de combinatie van overeenkomsten en verschillen. De groep bestaat meestal uit leeftijdsgenoten enerzijds en een of enkele volwassenen anderzijds. In dit geval zijn het opvoeders, maar het kunnen net zo goed oudere kinderen zijn.

De peuters komen overeen wat betreft leeftijdsbereik (twee en een half tot vier jaar) en de daarbij behorende motorische en fysieke kenmerken. Een dergelijke groep noemen we een 'peergroup', een leeftijdsgenotengroep. Leeftijdsgenoten ontlokken een bepaald soort sociaal gedrag dat gebaseerd is op bijna-gelijkheid. Het woord 'bijna' is hier van belang, want er zijn verschillen qua leeftijd, individuele kenmerken, geslacht, vaardigheden, behoeften, ervaringen en gedragingen.

Sommige kinderen zullen bijvoorbeeld meer dan andere de neiging hebben de baas te spelen. Of ze hebben juist de behoefte dingen samen met anderen te doen, toe te geven, meer of minder hebbertig te zijn. Ze kunnen ook meer of minder beroep doen op fysiek dan wel verbaal overwicht, meer of minder vaardig zijn in anderen verleiden of in stiekem gedrag. Omdat al deze individuele kinderen proberen hun eigen behoeften, wensen en belangen te realiseren, leidt dit tot een heel complex spel van onderlinge afstemming: ruzies, emoties, vriendschappen van wisselende duur, van samenspelen en alleen spelen. Uiteindelijk leidt dit tot vaste en herkenbare patronen van onderling sociaal handelen. Dat is een proces dat zich spontaan zelf organiseert, waarbij volwassenen af en toe tussenbeide komen. Bijvoorbeeld om geschillen te beslechten of om kinderen alternatieve handelingsmogelijkheden te bieden.

Daarnaast organiseren de volwassenen educatieve sociale momenten, zoals samen fruit eten of luisteren naar voorlezen. Dit zijn momenten waarop volwassenen kinderen aansturen in het uitvoeren van sociale handelingen, die de kinderen

zelf niet spontaan zouden ontwikkelen. Deze educatieve momenten zijn belangrijk voor het uitbreiden van hun sociale handelingsmogelijkheden en vaardigheden.

Bij elke vorm van sociaal handelen is altijd sprake van een spanningsveld tussen belangen, zowel bij jonge kinderen als bij oudere kinderen en volwassenen. Er kan bijvoorbeeld een conflict zijn tussen mijn belang (*ik wil met die pop spelen*) en jouw belang (*jij wil met die pop spelen*). Er kan bij een kind zelf een conflict zijn tussen het ene belang (*ik wil met die pop spelen*) en het andere belang (*ik wil leuk met jou spelen*).

Dit spanningsveld stuurt het sociaal handelen aan, waarbij optimale oplossingen ontstaan, met tijdige en goed gedoseerde hulp van volwassenen of oudere kinderen: ik wil met die pop spelen + jij wil met die pop spelen + ik wil met jou spelen = we spelen samen met de pop. Zo'n oplossing klinkt heel eenvoudig, maar vergt van de kinderen soms een hoop uitproberen en exploreren. En soms een beetje hulp van de volwassene.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Hoe kun je als opvoeder het beste hulp geven bij de sociale ontwikkeling van jonge kinderen? Realiseer je dat sociale ontwikkeling voortvloeit uit de sociale interacties. En dat sociale interacties tussen kinderen en kinderen en volwassenen complexe processen zijn, die zichzelf sturen en organiseren. Om als opvoeder een bijdrage te kunnen leveren aan de sociale ontwikkeling van kinderen, is het van het grootste belang deze complexe en zelforganiserende sociale interacties goed te observeren. Zo krijg je als opvoeder een idee van de manier waarop sociale interactie en sociale ontwikkeling in jouw groep kinderen concreet vorm krijgt.

Verder moet je als opvoeder een idee hebben van jouw 'kerndoelen' voor sociaal gedrag van kinderen. Een belangrijk kerndoel kan zijn dat je rekening houdt met de verschillen in behoeften en belangen van individuele kinderen. Je wilt bereiken dat kinderen zo met elkaar omgaan dat ieder kind zo goed mogelijk zijn of haar doelen en belangen kan realiseren.

Dit kan betekenen dat je ingrijpt als er conflicten ontstaan die via agressie en fysiek overwicht beslecht worden. De kinderen zien op dat moment geen mogelijkheid het op een andere manier te doen. Het doel van je ingrijpen moet zijn kinderen alternatieven te bieden, waarmee hun sociaal interactieprobleem beter kan worden opgelost.

Bij het aanbieden van deze alternatieven is het van belang je twee dingen te realiseren. Zoals al benadrukt, komt nieuw sociaal gedrag vaak tot stand doordat kinderen zelf exploreren en uitproberen. Daarom is het beter om kinderen te vragen hoe ze zelf denken een bepaald conflict of probleem op te kunnen lossen. Begin niet als volwassene te vertellen hoe dit het beste kan. Dit is uiteraard afhankelijk van de leeftijd.

Verder komt nieuw sociaal gedrag bij kinderen vaak tot stand doordat ze het overnemen van andere kinderen of volwassenen, die ze beschouwen als belangrijke voorbeelden. Jouw gedrag als volwassene in de sociale groep van de kinderen heeft dus een voorbeeldfunctie. Het is van belang dat jouw gedrag een gewenst en imiteerbaar alternatief biedt (ook weer 'guided participation').

Zowel bij het observeren als het bieden van alternatieven is het van belang om ideeën en suggesties uit te wisselen met mede-opvoeders. Als opvoeder is ook jouw gedrag in de eerste plaats sociaal gedrag en ontstaan jouw opvoedingsideeën en -vaardigheden ook in interactie met groepsleden, in dit geval je mede-opvoeders.

Opvoeders krijgen vaak advies in de vorm van zogenaamde checklists of lijsten van gedragingen, die kinderen op een bepaalde leeftijd moeten hebben ontwikkeld. Het idee is dat opvoeders dan kunnen ingrijpen als bepaalde kinderen een mijlpaal niet op de gewenste leeftijd hebben bereikt. Het is zeker interessant om kennis te nemen van dergelijke checklists, maar hun nut is beperkt.

Ten eerste suggereren dergelijke lijsten dat sociale ontwikkeling bestaat uit een opeenvolging van losstaande gedragingen, die door iedereen op een bepaalde leeftijd bereikt dienen te zijn. Sociale ontwikkeling en sociaal gedrag bestaan echter uit een complexe samenhang van gedragingen die grote individuele verschillen kunnen vertonen. Het is nuttiger een goed beeld te hebben van de fundamentele kenmerken van sociale interactie en sociale ontwikkeling, dan een beeld te hebben van een lijst van verworvenheden.

Ten tweede is het nuttiger om sociaal gedrag van kinderen goed en bij voortduring te observeren als een complexe en continu veranderende samenhang van gedragingen, dan te werken met een lijstje van per individu af te strepen gedragingen.

Ten slotte is het van belang een goed idee te hebben van de sociale ontwikkelingsdoelen die je als opvoeder wilt bereiken. En tussenbeide te komen op een manier die kinderen in staat stelt alternatieve sociale gedragingen zelf te bedenken en te imiteren vanuit goede voorbeelden.

Wat merken kinderen er nu en later van?

De meeste kinderen zijn al op zeer jonge leeftijd bezig met hun positie in de groep, met vriendschappen en relaties met leeftijdsgenoten, oudere en jongere kinderen en volwassenen.

In hun interacties met anderen ontwikkelen ze sociale vaardigheden, beelden van zichzelf in relatie tot anderen, emoties en waardering van sociale interacties.

In het dagelijkse leven worden kinderen direct en bij voortduring geconfronteerd met verschillende soorten groepen en relaties met anderen, en met de verschillende soorten sociale vaardigheden en emotionele waardering die daarmee samenhangen. De sociale wereld is dus voor elk kind een onmiddellijk gegeven, en die sociale wereld nemen ze waar door de bril van hun persoonlijke behoeften en vaardigheden.

De sociale wereld en sociale vaardigheden van kinderen veranderen naarmate ze opgroeien en naarmate er nieuwe ontwikkelingstaken aan ze worden gesteld. Denk aan de overgang naar school, waar ze in leeftijdsgroepen onder leiding van volwassenen nieuwe dingen moeten leren, zoals lezen of rekenen, stilzitten en luisteren naar anderen.

Sommige sociale vaardigheden en eigenschappen (zoals vriendschappen, het vermogen vrienden te maken of de behoefte aan veel of weinig relaties met anderen) zijn bij sommige kinderen soms merkwaardig stabiel en kunnen een leven lang meegaan. In andere gevallen kan er sprake zijn van meer of minder grote veranderingen. Zowel stabiliteit als verandering ontstaan spontaan uit de interacties die kinderen met anderen hebben. Die anderen zijn vaak leeftijdsgenoten, maar een belangrijke rol is ook weggelegd voor opvoeders. Zeker als deze oog hebben voor de rijkdom en veelzijdigheid van het sociale gedrag van kinderen op elk moment in hun ontwikkeling.

3.2 | Kansarme kinderen

Niet alle kinderen groeien op in een ondersteunende opvoedingssituatie. Opvoeders zijn soms niet in staat om voor het kind een opgroei-klimaat te creëren waarin sensitiviteit, responsiviteit, affectiviteit en betrokkenheid op het kind centraal staat. De nood van alle dag neemt alle energie en inzet van de opvoeders. Daardoor blijft er geen tijd en aandacht voor de kinderen over en is het handelen van opvoeders niet meer afgestemd op hetgeen kinderen nodig hebben om te kunnen ontwikkelen. Deze kansarme kinderen worden gerekend tot een risicocategorie op grond van 'biological and environmental factors'. Hiertoe worden gerekend: genetische factoren, infecties, ondervoeding, laag geboortegewicht, trauma's aan het hoofd, armoede en (pedagogische) verwaarlozing.

De behoeften van het kind

De ontwikkeling van jonge kinderen wordt zichtbaar in het steeds beter kunnen uitvoeren van ontwikkelingsvaardigheden en -taken. Het afstemmen door de opvoeder (ouder/professional) op hetgeen het kind nodig heeft om te kunnen ontwikkelen, is hierin richtinggevend. Dit zijn geen onafhankelijke en optelbare invloeden, maar risico's en dynamische kans-relaties. Ze worden zichtbaar in de taakgerichtheid, cognitieve ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind.

Om zich gemotiveerd te kunnen ontwikkelen, moet het kind het gevoel hebben zelf ook regie te kunnen hebben (autonomie), moet het zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen (relatie) en moet het vertrouwen hebben in eigen kunnen (competentie). Drie psychologische basisbehoeften van het kind staan dan centraal: gevoel van autonomie, gevoel van competentie en het gevoel van relatie.

Stimulerend, sensitief en autonomie verlenend gedrag van de volwassene, een krachtig aanbod (samenhang tussen fysieke omgeving en professioneel handelen), groepsklimaat, ruimte voor initiatief en organisatie zijn dan de onderliggende (proces)factoren. Dit geldt voor alle kinderen, maar voor kansarme kinderen nog veel nadrukkelijker. Samenhangend met de achterliggende factoren (bijvoorbeeld geweld, armoede, pedagogische verwaarlozing) die tot kansarm opgroeien en ontwikkelen hebben geleid, is een specifieke inzet op welbevinden en betrokkenheid noodzakelijk om achterstand in de ontwikkeling van het kind te verminderen, op te lossen of te voorkomen.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Basisvoorwaarden voor de groei en ontwikkeling van kinderen zijn het gevoel van veiligheid en het vertrouwen dat de volwassene de signalen van het kind begrijpt en erop kan anticiperen. Fysiek welbevinden is voor baby's heel belangrijk.

Als een baby het koud heeft of hongerig is, zendt hij signalen uit en verwacht dat er passend op deze signalen wordt gereageerd, met een deken of voeding. De zintuiglijke ervaring van baby's is nadrukkelijk verbonden met het gevoel van gehechtheid en veiligheid. Het kind krijgt vertrouwen in zijn omgeving en durft in contact te treden met de omgeving en ontwikkelt zo zelfvertrouwen om op ontdekkingsreis te gaan en de omgeving te verkennen.

De dreumes weet inmiddels wie zijn primaire verzorgers zijn en is daar een groot deel van de dag nog afhankelijk van, maar begrijpt inmiddels een aantal regels en patronen. Er ontstaat een eerste ordening van de wereld om hem heen en hij gaat deze wereld verder ontdekken. Qua motoriek en taalontwikkeling is hij daar steeds beter toe in staat. Spelend maken dreumesen steeds meer contact met de buitenwereld. In het functiespel staat de beweging centraal. Al spelend oefenen de kinderen de motoriek en de zintuigen.

De peuter laat door zijn gedrag zien dat het al wat meer grip op de wereld krijgt. Het geheugen kan al korte ervaringen vasthouden en er ontstaat een verbinding tussen taal en geheugen. Peuters gaan mensen herkennen en maken onderscheid tussen personen en voorwerpen. In het imitatiespel laten de peuters zien hoe zij de wereld ervaren en begrijpen.

Nadat functie en het nadoen in de dagelijkse situaties van het kind zijn geoefend, gaat de peuter op verkenning en onderzoek uit. Hij leert dat je ook een rol kunt spelen in een werkelijkheid die jezelf bedenkt. Zo wordt het mogelijk om meer ervaringen op te doen dan zich in de werkelijkheid voordoen en neemt het probleemoplossend vermogen van de peuter toe. Wel is duidelijk dat het ontdekken en verkennen van de omgeving vooral gestuurd wordt door de ontwikkeldrang van binnenuit. De peuter heeft de volwassene nodig om te helpen ordenen, de interesse van het kind is echter leidend.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Het aanbod wordt vormgegeven vanuit een gedegen kennis van de ontwikkeling van jonge kinderen op de verschillende ontwikkelingsdomeinen (taal, cognitieve ontwikkeling, motoriek en sociaal emotionele ontwikkeling). Daarbij wordt rekening gehouden met de bandbreedte en variabiliteit van de ontwikkeling. De inrichting van het aanbod wordt afgestemd op wat belangrijk is voor een kind of een groepje kinderen. En ook op de belangrijke ontwikkelingsdomeinen en specifieke elementen daarin. Het aanbod sluit dan aan bij de ervaringen en het ontwikkelingsniveau van het kind en is afgestemd op de interesse van het kind.

Kansarme kinderen hebben niet of nauwelijks op een veilig manier de wereld kunnen ontdekken en verkennen. Voor hen moet het aanbod op een vroeger ontwikkelingsniveau dan de kalenderleeftijd van het kind worden samengesteld. Het gevoel van veiligheid is dan een basisvoorwaarde. Als een kind voortdurend grenzen opzoekt, heeft het behoefte aan structuur die hij begrijpt en die overeenkomt met zijn basisbehoeften.

Een kind van twee en een half jaar dat nog niet heeft ervaren zich veilig in de ruimte te kunnen bewegen, heeft motorisch en sociaal-emotioneel nog vroege ontwikkelingskansen nodig. En een kind van twee jaar dat niet of nauwelijks spreekt (omdat het taalaanbod in de omgeving van het kind niet of nauwelijks aanwezig was) heeft behoefte aan een rijke taalomgeving. Daarin kan het met eigen ervaring veilig oefenen, om zo de talige ordening van de wereld te ontdekken.

Een voorbeeld: voor de ontwikkeling van de oog-hand coördinatie is een activiteit als het uitprikken van figuren passend. Maar een van de peuters heeft helemaal geen interesse in

deze activiteit en is op geen enkele manier te bewegen om deel te nemen. Gelet op de mogelijkheden van het kind binnen het ontwikkelingsdomein motoriek wordt deze activiteit toch als heel belangrijk voor hem gevonden.

Er wordt daarom gezocht naar de inbedding van deze activiteit in de interesse van dit kind. Het blijkt dat hij alle activiteiten die met vlaggen of vaandels te maken hebben vol enthousiasme uitvoert, en dus wordt de prikactiviteit gekoppeld aan 'iets met vlaggen en vaandels'. Juist bij kinderen die vanuit een kansarm milieu binnenkomen, is dit uiterst essentieel: afstemmen op en beginnen bij de ervaringen van een kind en ontdekken wat een kind motiveert. Dit is een zeer intensieve ontdekkingstocht.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Een kwalitatief goed onderbouwd aanbod doet recht aan het gevoel van veiligheid en betrokkenheid van het kind. Daardoor ontwikkelen kinderen zich tot denkende mensen met probleemoplossend vermogen. Ze zijn in staat iets nieuws te leren in een onbekende situatie of bij een onbekende vraagstelling. En op weg naar, zoals Langeveld het noemde, 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'.

Om de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie te borgen, moet de opvoeder handelen vanuit sensitiviteit, responsiviteit en affectie. Daardoor voelt een kind zich gezien en gekend en wordt hij in staat gesteld om zich vanuit een kansarme situatie te ontwikkelen tot een gewaardeerde en gerespecteerde persoonlijkheid in de samenleving.

3.3 | Ontwikkelingsachterstanden en probleemgedrag

Het is maandagmiddag, net na de middagpauze. Alle kinderen spelen met elkaar. Jochem loopt van de tafel naar de kast. Hij kijkt wat angstig om zich heen en maakt geen oogcontact met andere kinderen. Hij lijkt op het punt te staan in huilen uit te barsten. Julia, de pedagogisch medewerkster, zit net aan tafel bij een paar andere kinderen en ziet Jochem vanuit haar ooghoek naar de kast lopen. Wat zal ze doen: naar Jochem toe gaan of is het handiger hem juist even alleen te laten?

Wat is goed voor Jochem? Wat helpt hem het beste in zijn ontwikkeling? Wanneer is het tijd voor handelen of juist niet-handelen, om het kind even de ruimte te geven zelf met initiatieven te komen? Is er bij Jochem sprake van even-wat-minder-in-zijn-vel-zitten, van probleemgedrag of een ontwikkelingsachterstand? Hoe weet je dat als professional? En hoe geef je als professional op de beste manier gelegenheid tot het ontwikkelen van sociale competenties, zeker als er zorgen zijn rondom de ontwikkeling van het kind en/of het kind probleemgedrag laat zien?

Allemaal vragen die van belang zijn bij het werken met kinderen die probleemgedrag laten zien. In dit hoofdstuk gaan we in op wat de professional kan doen in het dagelijks handelen bij kinderen met probleemgedrag.

De behoeften van het kind

Jonge kinderen hebben veel te ontwikkelen: een gevoel van zelfwaarde, relaties met leeftijdsgenootjes, relaties met volwassenen, groeien in de gender-rol, internaliseren van morele regels. Om slechts een paar gebieden te noemen. Een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van sociale competenties is dat het kind zich veilig genoeg voelt om te 'experimenteren'.

Sociale ontwikkeling van kinderen komt tot uiting in het sociale gedrag van het kind, en is zichtbaar in datgene wat het kind zegt (verbaal gedrag) en doet (non-verbaal gedrag). Kinderen kunnen daarbij opvallend gedrag laten zien, dat afwijkt van andere kinderen. Op die manier kan het kind laten zien dat het zich niet goed voelt, ten opzichte van zichzelf en/of andere kinderen of volwassenen. Dit kan zich op verschillende manieren uiten, bijvoorbeeld in bang zijn, boosheid, zich terugtrekken, in driftbuien.

Opvallend gedrag kan – voorbij een bepaalde grens – als probleemgedrag worden aangemerkt. Dan is het de vraag: laat het kind tijdelijk probleemgedrag zien (eenmalig of iets langer durend) of is er sprake van een ontwikkelingsachterstand of zelfs ontwikkelingsstoornis? En zien we een continuüm (een ononderbroken lijn of reeks) van ernst van probleemgedrag? Probleemgedrag kan eenmalig of vaker voorkomen en kan

verschillende oorzaken hebben, waarbij er een verband lijkt te zijn tussen externaliserend probleemgedrag en negatief opvoedingshandelen. Het probleemgedrag kan samenhangen met en voorkomen uit een ontwikkelingsachterstand (retardatie, waarbij de ontwikkeling *vertraagd* is) van het kind of een ontwikkelingsstoornis (waarbij er sprake is van een psychische of neurologische aandoening die maakt dat er sprake is van *afwijkende* ontwikkeling). Het verschil tussen beiden is vaak lastig te bepalen en vergt grondige diagnostiek van deskundigen.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Kinderen verschillen erg van elkaar in hun sociale ontwikkeling. Sommige kinderen lopen wat voor, sommige kinderen lopen wat achter en sommige kinderen zitten precies 'in het midden', in vergelijking met andere kinderen en met wat als passend wordt gezien bij de leeftijd.

Sociale ontwikkeling gaat echter niet alleen over de vraag of het sociaal gedrag vergelijkbaar is met het gedrag van andere kinderen. Vooral van belang is of het kind zichzelf ontwikkelt en er sprake is van vooruitgang ten opzichte van zichzelf.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Kinderen met probleemgedrag zijn ook gewoon kinderen, maar dan wel kinderen die extra ondersteuning nodig hebben van de pedagogisch medewerker. Pedagogisch medewerkers ervaren – net als leerkrachten in het basisonderwijs – geregeld handelingsverlegenheid bij het omgaan met kinderen met probleemgedrag. Zij signaleren wel dat er iets met het kind is, maar weten daar verder geen vorm aan te geven.

Signaleringsinstrumenten die er op dit gebied zijn, worden vaak niet of niet op tijd gebruikt. Hierdoor wordt soms niet tijdig en adequaat gereageerd op het probleemgedrag dat het kind laat zien. Daardoor krijgt het kind de kans er langer mee door te gaan en wordt er meer last ervaren dan nodig is, zowel door het kind als door anderen. Ook met de communicatie met ouders wordt vaak te lang gewacht.

Recente ontwikkelingen op het gebied van samenwerking tussen professionals in kinderopvang, jeugdzorg en onderwijs (Pedagogisch Pact) laten zien dat een goede investering in de kwaliteit van de professionals belangrijk is. Continue professionalisering van de werkvloer is een goede voorspeller voor kwaliteit. De focus moet daarbij liggen op het handelen van de medewerkers. Zij moeten goed zijn in hun vak en in staat zijn het vak inhoudelijk met kwaliteit uit te voeren. Maar hoe focus je op het handelen van de medewerker?

Een eerste stap is dat de pedagogisch medewerker werkt aan het ombuigen van de eigen handelingsverlegenheid naar handelingsbekwaamheid. Daarbij is het belangrijk te bedenken dat de kern van het pedagogisch handelen voor kinderen met probleemgedrag dezelfde is als voor alle kinderen: kijken naar wat ze doen en zeggen, inschatten wat er aan de hand is en daarop aansluitend handelen om het kind zoveel mogelijk te ondersteunen in zijn sociale gedrag en daarmee zijn ontwikkeling.

Maar wie bepaalt wat problematisch is? Bij jonge kinderen zullen met name de ouder of professional in de groep het probleemgedrag zien, rapporteren of er last van ondervinden. Soms geven de kinderen zelf ook aan dat ze bepaald gedrag van een kind lastig/problematisch vinden. Dan is het belangrijk om vooral zo scherp mogelijk te bepalen wat er precies gebeurt (wat het kind precies doet en zegt), te benoemen wat het problematisch - of probleemgedrag is én te benoemen waar je zelf last van ondervindt.

3.3 | Ontwikkelingsachterstanden en probleemgedrag

Op basis hiervan kan worden bepaald of een kind ondersteuning nodig heeft. En wat nodig is om het kind optimaal te stimuleren in zijn of haar ontwikkeling. Valt dit binnen de kaders van wat de groep, professional of organisatie te bieden heeft? Of moet er worden gezocht – samen met de ouders – naar een andere plek, waar een betere ‘match’ is tussen de ondersteuningsbehoefte van het kind en het professionele aanbod?

Dit is een ingewikkeld proces waar geen eenduidige antwoorden op te geven zijn. Wel is het altijd belangrijk om goed de draagkracht en draaglast van de groep en het team in oogenschouw te nemen. Ook is het van belang samen te werken in een netwerk van professionals rondom het kind, die ofwel gespecialiseerd zijn in kinderen met probleemgedrag ofwel kunnen doorverwijzen naar een andere professional of andere omgeving, waar het kind meer en betere ondersteuning vanuit de context kan krijgen.

Afwegingen hierover kan de pedagogisch medewerker zeker niet alleen maken. Hiervoor is het nodig dat er goede sturing is vanuit de leiding, goede communicatie binnen het team en er aandacht is voor blijvende professionalisering op het vlak van probleemgedrag (zie www.pedagogischpact.nl). Een grove vuistregel is dat er direct moet worden gestopt met de plaatsing van dit kind op deze plek, zodra er sprake is van een onveilige situatie voor het kind zelf, andere kinderen of de volwassenen.

Hoe ziet handelingsbekwaamheid eruit? De soorten afwegingen die pedagogisch medewerker Julia maakt in het begin van dit hoofdstuk, vormen de kern van het dagelijks pedagogisch handelen van de professional op de werkvloer, ook bij kinderen met probleemgedrag. Als professional moet je de belangrijke vaardigheid hebben om continu afwegingen te maken wat betreft je eigen handelen en continu te ‘kijken’ naar kinderen.

‘Kijken’ klinkt simpel, maar kan moeilijk genoeg zijn. Door te kijken (te observeren) kun je goed zien hoe het kind zich gedraagt in de groep, ten opzichte van andere kinderen en ten opzichte van volwassenen, zowel bekenden als onbekenden. Door te kijken krijg je meer inzicht in wat het kind al kan, wat het kind nog niet in de vingers heeft, waar het misgaat in de interactie met anderen, of hij toe is om te oefenen en waar hij een steuntje in de rug van jou als professional kan gebruiken. Dit kijken helpt je in het bespreken van het kind in het team, of met andere professionals waar je goed mee samenwerkt.

Bij het kijken kan de professional gebruik maken van een aantal dimensies waarop peuters en kleuters kunnen verschillen wat betreft de mate van probleemgedrag dan wel aanpassing aan dagelijkse situaties. Zij onderscheiden vijf dimensies:

- » agressief gedrag
- » futloos gedrag
- » teruggetrokken en/of verlegen gedrag
- » oppositioneel gedrag
- » problemen met (gebrek aan) aandacht en hyperactiviteit

Deze dimensies kunnen worden aangeduid als *fenotypen*, ze zijn gebaseerd op analyses van probleemgedrag. Daarnaast kan ook gekeken worden naar contexten of situaties (*sitotypen*). Deze verwijzen naar wanneer en tegen wie of wat het probleemgedrag zich manifesteert. Er kunnen daarbij drie contexten/situaties worden onderscheiden: de interactie met de pedagogisch medewerker, aanpassingsproblemen bij gestructureerd leren en problemen met groepsgenootjes.

De professional let hoe dan ook altijd op het verbale gedrag (datgene wat het kind zegt) en het non-verbale gedrag (datgene wat het kind doet). Ze ziet welke initiatieven het kind neemt (*Jochem begint alleen te spelen of Jochem gaat spelen met een ander kind*). Door goed te kijken kan de pedagogisch

medewerker een verwachting (micro-hypothese) opstellen over de reden waarom het kind zich gedraagt zoals het zich gedraagt. Deze micro-hypothese geldt voor het sociaal gedrag van een kind of groep kinderen op een kort tijdsmoment, in het hier-en-nu van het moment van de dag (en wat er op het programma staat, bijvoorbeeld samen eten).

De professional stelt de micro-hypothese bijvoorbeeld op over de reden dat het kind alleen speelt en geen contact maakt met andere kinderen (*Jochem is even toe aan wat rust, na de drukke ochtend*). Of ze stelt een verwachting op over wat zou kunnen helpen om het kind te ondersteunen op een positieve manier contact te zoeken met een ander kind (*Helpt het als ik samen met Jochem naar het groepje spelende kinderen loop?*).

De pedagogisch medewerker toetst de micro-hypothese vervolgens door te handelen én te kijken (*Wat gebeurt er als ik met Jochem naar het groepje andere kinderen toeloop? Kijkt Jochem nu blij en helpt hij het kasteel af te bouwen in de zandbak?*) Hypothese-gestuurd handelen is nooit goed of fout. De professional merkt elke keer opnieuw wat een goede uitwerking heeft en wat juist niet. Datgene wat goed werkt, herhaalt ze een volgende keer. Zij stelt continu dus eigenlijk steeds opnieuw micro-hypotheses op, door steeds haar verwachtingen te benoemen. Deze toetst ze door te handelen.

Kijken-inschatten-handelen is een doorgaande continue observatie-actie cyclus, die ook de kern is van algemeen pedagogisch handelen. Gaandeweg bouwt de professional expertise op over het kind (*Waar reageert Jochem goed op en waar reageert hij juist niet goed op?*) Deze expertise is van groot belang in het contact met ouders en andere professionals, zeker bij mogelijk dusdanig ernstig probleemgedrag dat er sprake moet zijn van doorverwijzing.

Wat merken kinderen er nu en later van?

De pedagogisch medewerker doet belangrijk werk, als het gaat om het werken met kinderen met probleemgedrag. Het is daarbij belangrijk dat zij werkt aan het verminderen van de handelingsverlegenheid en leert vertrouwen op haar eigen handelingsbekwaamheid. Daarbij is het ook vooral belangrijk dat zij weet wat de reikwijdte en mogelijkheden zijn van de eigen groep (de draaglast en de draagkracht). Goede samenwerking met andere professionals rondom het kind en met ouders is cruciaal, bijvoorbeeld in de vorm van intensieve en directe lijnen van communicatie die er kunnen zijn in een integraal kindcentrum.

Kinderen merken hier veel van, in de zin dat adequaat en snel reageren op probleemgedrag het kind helpt om ofwel het probleemgedrag weer af te leren ofwel dat de opgelopen achterstand dan wel stoornis zoveel mogelijk kan worden opgevangen door een adequate reactie vanuit de context op het daaruit voortvloeiende probleemgedrag van het kind.

3.4 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Diverse auteurs hebben benadrukt dat de kinderopvang een goede oefenplaats biedt voor het kennismaken met andere kinderen, ouders, pedagogisch medewerkers. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat de kinderopvang inderdaad een positieve invloed kan hebben op de sociale vaardigheden van kinderen. Zo zijn Amerikaanse kinderen die de kinderopvang bezoeken op driejarige leeftijd sociaal vaardiger met leeftijdsgenoten en met volwassenen. Ze spelen langer met anderen, laten complexere vormen van spel zien, en gedragen zich meer empathisch en meer prosociaal naar andere kinderen.

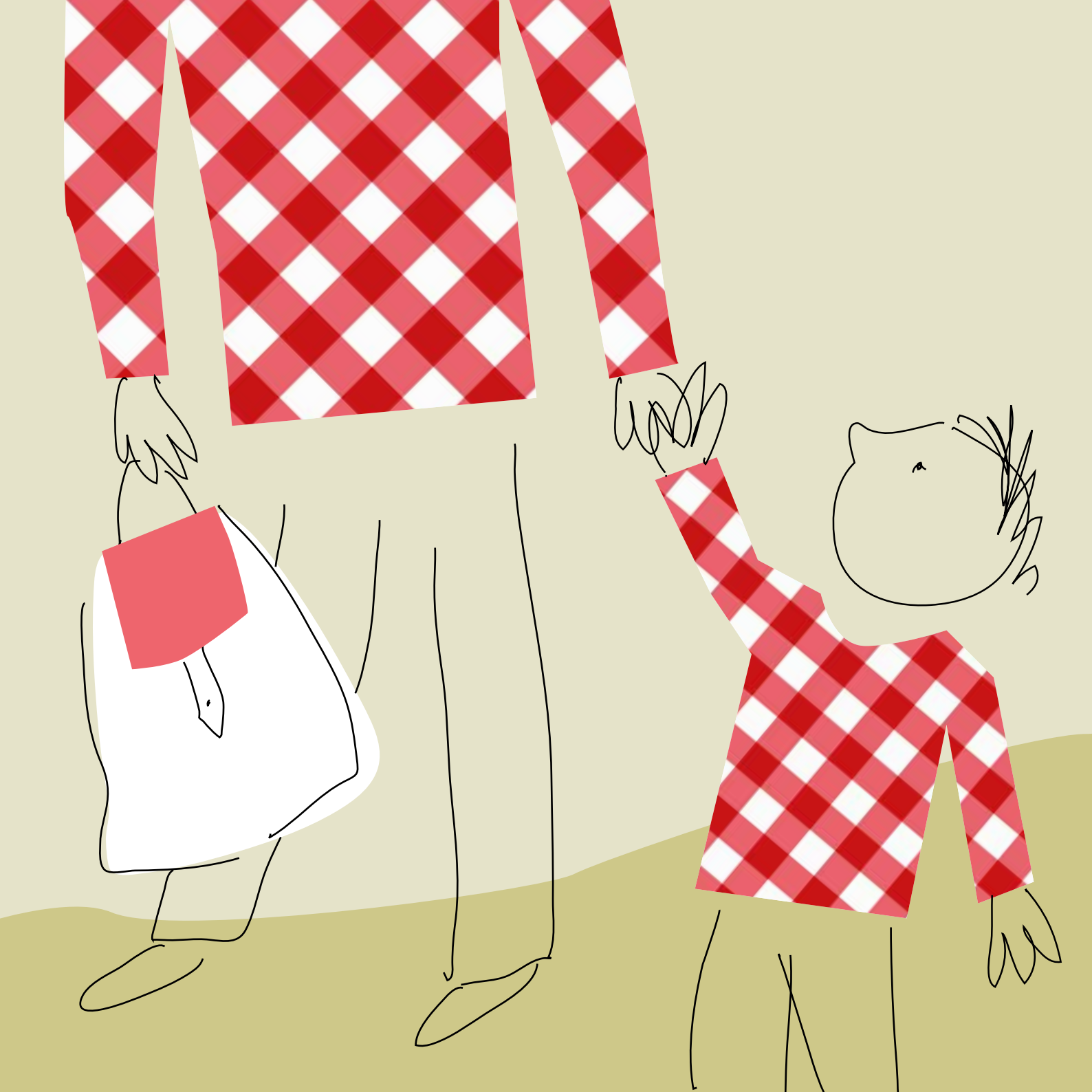
Kinderen met ervaring in de opvang worden makkelijker in de omgang met verschillende 'peers', maar zijn ook vaardiger in de omgang met volwassenen. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat met gerichte interventies kan worden gewerkt aan de sociale vaardigheden van jonge kinderen en aan een positief groepsklimaat. Bij het curriculum dat gericht is op de sociale ontwikkeling zijn de interacties op de groep het belangrijkste 'leermateriaal'. De kinderen zelf en de pedagogisch medewerkers zijn samen het rijke sociale kapitaal van de kinderopvang.

Interacties tussen jonge kinderen zijn echter niet altijd positief. Begeleiding van deze interacties door de staf is daarom van belang. Dit kan door adequaat ingrijpen bij (dreigende) conflictueuze momenten, maar ook door positieve interacties uit te lokken en te 'belonen'. Deze expliciete stimulering van positieve interacties hangt ook samen met een positiever

groepsklimaat. Deze vaardigheid is complex en komt bij beroepskrachten in de kinderopvang nog niet goed uit de verf in de dagelijkse praktijk.

Een punt van aandacht in de buitenschoolse opvang is dat kleuters voldoende keuze moeten hebben in en contact moeten hebben met leeftijd- en seksegenoten. Groepssamenstelling en -stabiliteit vraagt dus om aandacht bij de bso.

DOEL 4





DOEL 4

Socialisatie door overdracht van algemeen aanvaarde normen en waarden

4.1 Socialisatie 79

Peter Prinzie

4.2 De sociale functie van kinderopvang, inclusieve kinderopvang 82

Sanne Huijbregts en Kirsten Nøhr

4.3 De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling 87

Ruben Fukkink

Socialisatie door overdracht van algemeen aanvaarde normen en waarden

Bij verantwoorde kinderopvang hoort de overdracht van normen en waarden. Kinderen moeten worden gestimuleerd om op een open manier kennis te maken met de algemeen aanvaarde waarden en normen in de samenleving met het oog op een respectvolle omgang met anderen en een actieve participatie in de maatschappij.

Bij socialisatie leren kinderen waarden en normen van de samenleving. Ook leren zij door cultuuroverdracht meer over gebruiken, tradities en gewoontes van de samenleving en de verschillende culturen die daar deel van uitmaken. Socialisatie door overdracht van normen en waarden staat centraal in dit hoofdstuk.

4.1 | Socialisatie

Socialisatie verwijst naar de manier waarop individuen worden bijgestaan in het proces om volwaardig lid te worden van een of meerdere sociale groepen. Wetenschappelijk onderzoek toont overtuigend aan dat socialisatie een belangrijke factor is voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Een belangrijke functie van socialisatie betreft het bieden van structuur en het creëren van een klimaat waarin de ontwikkeling van het kind wordt gestimuleerd en waarin het kind zich leert aanpassen aan de regels en omgangsvormen die gelden in de samenleving waarin het opgroeit. De laatste jaren toont steeds meer empirisch onderzoek aan dat socialisatie geen eenrichtingsverkeer is, maar dat kinderen een actieve bijdrage leveren aan de opvoeder-kindrelatie. Zo ontlokken kinderen met een moeilijk temperament vaker negatief-controlerend gedrag en harde discipline bij opvoeders.

De behoeften van het kind

Allereerst hebben kinderen behoefte aan een veilige omgeving waarin ze zich kunnen thuis voelen. Dit veilige klimaat draagt niet alleen bij aan het welbevinden van het kind, het is tevens een voorwaarde voor het realiseren van de andere pedagogische doelen. Vervolgens heeft het kind behoefte aan socialisatievormen die het ontwikkelen van persoonlijke competenties mogelijk maken. De belangrijkste persoonlijke competenties zijn veerkracht, emotieregulatie, impulscontrole, autonomie, cognitieve en taalvaardigheden.

Socialisatie moet ook rekening houden met de ontwikkeling van sociale competenties zoals empathie, prosociaal gedrag en het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid. Tot slot moeten kinderen ook de gelegenheid krijgen om zich de cultuur en de normen en waarden van een samenleving eigen te maken.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Tijdens de ontwikkeling van baby tot volwassene zijn verschillende fasen te onderscheiden die elk gekenmerkt worden door specifieke ontwikkelingsstaken. Ontwikkelingsstaken zijn psychologische opdrachten die als normatief gezien worden en die essentieel zijn voor een gezonde ontwikkeling. Vaak is het zo dat het niet succesvol behalen van deze opdracht implicaties heeft voor de verdere ontwikkeling.

Om deze taken succesvol te vervullen zijn specifieke vaardigheden vereist. Er is sprake van ontwikkeling wanneer kinderen door het verwerven van nieuwe vaardigheden op een hoger niveau gaan functioneren. Transactionele ontwikkelingsmodellen beschrijven hoe de ontwikkeling van deze vaardigheden beïnvloed wordt door de interactie tussen enerzijds genetisch bepaalde factoren en anderzijds factoren in de directe (zoals het gezin) en indirecte omgeving (bijvoorbeeld het kinderdagverblijf).

In wat volgt beschrijven we de ontwikkelingstaken voor kinderen van nul tot twee jaar en van twee tot vier jaar. Voor de beschreven ontwikkelingstaken geldt dat deze prominent zijn in de aangegeven fase van de levensloop, dat ze belangrijk zijn voor het welbevinden van het kind en voor de verdere ontwikkeling.

De belangrijkste ontwikkelingstaak voor kinderen van nul tot twee jaar is het opbouwen van een veilige gehechtheidsrelatie met een of meerdere volwassenen. Hechting is een proces van interactie tussen een kind en een of meer van zijn opvoeders, doorgaans de ouders, dat leidt tot een duurzame affectieve relatie. Veilig gehechte kinderen zoeken de nabijheid van ouders en opvoeders bij stress en gebruiken deze als veilige basis om de wereld te verkennen. Het ontwikkelen van een veilige gehechtheidsrelatie is van cruciaal belang voor een gezond en kansrijk opgroeien van het kind. Tijdens het eerste jaar leert het jonge kind ook onderscheid maken tussen de ouders en vreemden.

Tijdens het tweede jaar staan de ontwikkeling van autonomie en individuatie centraal. Door het toegenomen vertrouwen kan het kind meer en meer afstand nemen van de personen aan wie het gehecht is en op ontdekking gaan. Het kind kruipt en leert lopen, het wordt zindelijk en leert nee zeggen. Het kind leert om steeds meer initiatief te nemen en kan onafhankelijk van de opvoeder succes en bevrediging bereiken. In deze periode wordt de basis gelegd voor vertrouwen in anderen en voor vertrouwen in eigen competenties. Het ik-besef maakt een hele ontwikkeling door. Het kind noemt zichzelf bij de naam die het van zijn ouders gekregen heeft en onderscheidt zich hiermee van anderen. Later gaat het kind in de eerste persoon spreken.

Vanaf de leeftijd van twee jaar ontwikkelen zich bij het kind het vermogen om te imiteren en objectpermanentie: het

vermogen om zich iets voor te stellen wat er niet meer is. Ook de taalontwikkeling komt op gang. In deze periode ontwikkelen zich symbolische of representatieve vaardigheden. Het 'alsof-spel', het probleemoplossend spel, interesse voor verhaaltjes en het aanleren van dagelijkse routines worden hierdoor mogelijk.

In de loop van het derde jaar beginnen leeftijdgenootjes een belangrijke rol te spelen en zien we een begin van samenspeelen. De peuter moet in staat zijn constructief met leeftijdgenootjes om te gaan en niet voortdurend in conflict met of in afzondering van hen te zijn. Hiervoor is het beheersen van communicatieve vaardigheden vereist.

Ook ontwikkelt zich bij het kind in deze periode het vermogen zich aan te passen aan de eisen die opvoeders stellen. Eerst op grond van externe regulatie en vervolgens door middel van zelfcontrole van het kind (zindelijkheid, impulscontrole, afblijven van sommige dingen). Ten slotte is ook de identificatie met de sekse-rol als jongen en meisje een centraal thema in deze periode.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Leeftijdsadequate socialisatie draagt in belangrijke mate bij aan het realiseren van de pedagogische doelen, zoals Riksen Walraven deze in 2004 heeft beschreven. Wetenschappelijk onderzoek naar socialisatie laat grote overeenstemming zien over hoe ontwikkelingsfaciliterende (versus inadequate) opvoeding eruit moet zien. Drie dimensies zijn daarbij belangrijk: warmte (steunen), gedragscontrole (sturen) en autonomie-ondersteuning (stimuleren).

Warmte, ook wel responsiviteit genoemd, kan omschreven worden als sensitief reageren op de signalen van het kind

en het bieden van onvoorwaardelijke steun in de vorm van betrokkenheid, liefde en aandacht. Dit gedrag is gericht op het fysiek en emotioneel welbevinden van het kind. Warmte is essentieel voor positieve ontwikkelingsuitkomsten zoals emotieregulatie en hechting. Voorbeelden van warmte die pedagogisch medewerkers kunnen uitdragen zijn: bemoeidigen, helpen, samenwerken, affectie tonen en sensitief reageren op signalen van het kind.

Gedragcontrole (ook wel structuur genoemd) verwijst naar het gedrag waarmee ouders en opvoeders proberen het gedrag van het kind te reguleren, te superviseren en zodanig te beïnvloeden dat het kind zich de regels en normen eigen maakt en leert omgaan met de structuur in het alledaagse leven. Denk hierbij aan het duidelijk en consistent aangeven van bij de leeftijd passende grenzen en verwachtingen.

Autonomie-ondersteuning omvat het stimuleren van het kind om op een actieve manier de wereld te ontdekken en zich doelen te stellen. De tegenpool is psychologische controle waarbij de ouder of opvoeder zelf zijn wil opdringt aan het kind. Om autonomie te stimuleren kunnen kinderen worden aangemoedigd een eigen mening te formuleren en het kind actief bij het oplossen van problemen te betrekken.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Door een warme, voorspelbare en autonomie-ondersteunende opvoeding ervaren kinderen een veilige basis van waaruit ze de wereld kunnen verkennen. Deze opvoeding is gerelateerd aan een positieve ontwikkeling tijdens de kindertijd en de adolescentie. Psychologische controle en harde discipline daarentegen gaan samen met een minder gunstige ontwikkeling en zijn geassocieerd met zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag.

4.2 | De sociale functie van kinderopvang, inclusieve kinderopvang

Vanaf hun geboorte maken kinderen deel uit van gemeenschappen: in eerste instantie het eigen gezin, de familie met hun sociale omgeving, en daarna in groeiende mate in een grotere sociale gemeenschap met andere kinderen en volwassenen. Ook de kinderopvang is zo'n grotere sociale gemeenschap. Deelname aan deze gemeenschappen heeft grote betekenis voor de sociale ontwikkeling en de identiteitsvorming van kinderen. De kinderopvang kan daarom worden gezien als een leergemeenschap, waar kinderen leren door te spelen en leren met andere kinderen en volwassenen om te gaan.

Kinderopvang heeft naast de aandacht voor de persoonlijke sociale ontwikkeling van kinderen ook een algemeen sociale functie. Er bestaat onder ouders, beleidsmakers en pedagogen steeds meer overeenstemming om kinderopvang als vormende en socialiserende omgeving te zien. Een socialiserende omgeving die ook aandacht moet hebben voor democratie en burgerschap, begrippen die misschien niet makkelijk worden verbonden met jonge kinderen in de kinderopvang.

De Nederlandse samenleving wordt tot slot gekenmerkt door een groeiende diversiteit. De bevolking groeit en verstedelijkt en meer mensen wonen dicht bij elkaar. Daardoor worden diversiteit in samenlevingsvormen, verschillen in inkomen en opleiding en verschillen in cultuur steeds zichtbaarder. Juist de kinderopvang kan een belangrijke basis leggen voor hoe we met elkaar kunnen samenleven en een rol spelen bij realise-

ren van gelijke kansen voor kinderen. Anders gezegd, sociale inclusie is een belangrijk doel in de kinderopvang.

Sociale inclusie in de kinderopvang moet volgens ons niet gezien worden als (alleen) een politieke visie over 'ruimte voor iedereen' of het includeren van kinderen met speciale behoeften. Vanuit een brede visie op sociale inclusie ligt de aandacht bij ervaringen die kinderen kunnen opdoen in de dagelijkse praktijk. Met daarbij bijzondere aandacht voor de pedagogiek en pedagogische handelingen in een vormings- of opvoedingsperspectief, dat mogelijkheden voor participatie kan creëren voor zowel individuen als de groep.

De behoeften van het kind

Jonge kinderen leren in hun eerste levensjaren bijzonder veel, in een rap tempo. In deze eerste jaren ontwikkelen kinderen een soort blauwdruk van hoe onderlinge relaties en de hen omringende samenleving eruit zien. Hoe gedragen we ons naar elkaar, wat zijn verwachtingen die mensen van elkaar hebben, welk gedrag wordt gezien als normaal en welk gedrag of welke mensen worden beschouwd als afwijkend van de norm?

Kinderen pikken deze sociale patronen vooral op door te ervaren hoe te kijken naar wat zij om zich heen zien gebeuren. Zo ordenen zij de wereld om zich heen en proberen de wereld

stukje bij beetje te begrijpen. Juist in deze eerste jaren wordt ook de basis gelegd voor de morele en sociale opvattingen waarop kinderen verder bouwen. Sociale patronen worden vooral non-verbaal overgedragen, vaak zijn we ons niet eens bewust van de patronen die we doorgeven aan onze kinderen.

Leerervaringen waarin sociale patronen en normen worden benadrukt, hoeven niet groots en ingewikkeld te zijn. Het gaat vooral om allerlei ervaringen in de alledaagse praktijk. Zo ervaart bijvoorbeeld een driejarig kind (wanneer het een jonger kind helpt met het bouwen van een zandkasteel) dat hij of zij iets goed kan en betekenis heeft voor een ander. Het jongere kind voelt in deze situatie verbinding met het oudere kind, en ervaart dat hulp niet alleen van de volwassenen komt.

Ook in conflictsituaties worden er belangrijke ervaringen opgedaan die leidend kunnen zijn voor het omgaan met conflicten in het latere leven. Hoe lossen kinderen een ruzie over een stuk speelgoed op? Lukt het hen, eventueel met begeleiding, om zelf een oplossing te bedenken? En, belangrijk: hoe begeleiden de volwassenen een dergelijke situatie zodat het echt een leermoment wordt voor de kinderen? In zulke alledaagse situaties is duidelijk dat zowel kinderen als pedagogisch medewerkers *met elkaar* een sociale 'leergemeenschap' vormen.

De relatie met leeftijd en ontwikkelingsfasen

Ieder kind leert door deel te nemen aan de gemeenschap in het algemeen, en aan activiteiten specifiek. Kinderen leren door zelf te experimenteren, door eigen ideeën te volgen en creatief te zijn, door alleen en samen te spelen en af te stemmen op anderen. In een leergemeenschap is het van betekenis welke posities kinderen innemen in verschillende situaties.

Een positie moet niet begrepen worden als een lege plek, maar als een plek die het kind zelf inneemt (creëert) of krijgt toegewezen, bijvoorbeeld in een spel. Er gebeurt steeds iets nieuws in de dynamiek van de gemeenschap wanneer een kind een andere positie inneemt. Het kan bijvoorbeeld als een bedreiging voelen of juist aanvullend zijn als een nieuw kind zich voegt bij een spel en meedoet.

Kinderen kunnen soms ook een positie aan de zijlijn innemen. Dan zijn ze deelnemer zonder deel te nemen, bijvoorbeeld als observant van de spelcodes of om van de anderen te leren. Wanneer een kind zo'n perifere positie inneemt, hoeft dat geen probleem te zijn. Maar als een kind veelvuldig een rol in deze perifere positie vervult, kan er sprake zijn van uitsluiting of exclusie. Dit is bijvoorbeeld het geval als een kind de geldende spelcodes of de taal niet goed begrijpt of altijd een ondergeschikte rol heeft in het spel, bijvoorbeeld in de positie van hond of baby.

Een inclusieve aanpak vereist van de pedagogisch medewerkers dat ze open kunnen observeren. Ze kijken vanuit het perspectief van het kind en begeleiden eigen initiatieven van kinderen, zonder de sturing van activiteiten over te nemen. Bij het observeren kan ook de positie van het kind in de leergemeenschap een belangrijk focuspunt zijn, om een beeld te krijgen van de sociale relaties in de groep en eventuele excluderende processen tijdig te herkennen, om te buigen of bij te sturen.

Inclusie kan niet worden begrepen zonder aandacht te besteden aan het begrip exclusie, ofwel uitsluiting. Uitsluiting komt door een beeld van wat wij als samenleving als 'normaal' beschouwen. Ons idee van wat normaal is en hoe de samenleving hoort te zijn is natuurlijk niet statisch. Wie of wat wordt buitengesloten, ontwikkelt zich met de tijd en verloopt zowel via bewuste als onbewuste patronen.

Deels vindt dit plaats in geformaliseerde processen. Voor de kinderopvang geldt bijvoorbeeld dat een kind wordt gezien als 'problematisch' als het gedrag niet past bij de normatieve verwachtingen van de instelling (bijvoorbeeld: het gedrag is niet leeftijdsadequaat, het kind is te stil, te onrustig, te agressief). Wanneer we op deze manier kijken, heeft het 'anders-zijn' tot gevolg dat we nader onderzoek doen naar het gedrag van het kind, wat kan leiden tot bijvoorbeeld een diagnose.

Deels spelen deze buitensluitende processen zich ook op informeel niveau af. In de kinderopvang zien we dit tussen de kinderen zelf gebeuren: wie speelt met wie, en mag ieder kind meedoen? En we zien het in de kinderopvang in de 'communities' van de kinderen (bijvoorbeeld in de hiërarchie binnen een groep of in allianties tussen kinderen). Ook gebeurt het tussen kind en volwassenen, waar bepaald gedrag van kinderen kan rekenen op positieve reacties, terwijl ander gedrag juist tot negatieve reacties leidt. Verder doen excluderende processen zich voor op basis van (ontbrekende/afwijkende) kennis van culturele en sociale codes.

Het is hier dus van groot belang hoe 'het anders zijn' en de 'normale' situatie worden besproken. Welk taalgebruik komt voor in de alledaagse praktijk in de kinderopvang, zoals de woorden die we gebruiken, terminologie, verhalen en diagnoses? Welke beelden presenteren we aan kinderen over hoe de samenleving eruit ziet, in verhalen, boeken, posters, liedjes, speelgoed? Bij het gebruiken van woorden als 'anders' en 'normaal' of het refereren aan maatschappelijke beelden moeten we ons bewust zijn van hoe het benadrukken van het 'anders zijn' een kind in een kwetsbare positie plaatst. En hoe dit een eerste stap kan zijn in een proces dat tot buitensluiting of exclusie en zelfs segregatie kan leiden.

Tot welk aanbod moet dit leiden?

Een kinderopvanglocatie kan worden gezien als een leergemeenschap waar kinderen leren door te spelen en leren met andere kinderen en volwassenen om te gaan. Deelname aan deze gemeenschappen heeft grote betekenis voor de sociale ontwikkeling en de identiteitsvorming van kinderen. Willen we sociale inclusie realiseren en kinderen gelijke kansen bieden, dan moeten volwassenen een omgeving creëren die de beste voorwaarden voor de (sociale) ontwikkeling van de kinderen biedt en deelname aan een gemeenschap bevordert. Sociale vaardigheden zijn daarbij essentieel als basis voor andere ontwikkelingen; kinderen leren beter als ze in balans zijn en in de groep functioneren.

Vaak wordt er over inclusie gesproken alsof het hetzelfde is als integratie, terwijl er fundamentele verschillen zijn tussen de twee begrippen (zie tabel 2). Dit heeft gevolgen voor de aanpak in de praktijk. De verschillen volgen uit de verschillende perspectieven op individu en omgeving, zoals te zien is in onderstaande schema. Het perspectief – het denkbeeld – heeft grote invloed op hoe er in een organisatie wordt gewerkt.

Het bevorderen van inclusie kan alleen door een brede, inclusieve aanpak van de omgeving waarin kinderen hun levenservaringen opdoen. Volwassenen die met de kinderen omgaan, moeten zich bewust zijn van hun eigen opvattingen van wat 'normaal' is en hoe ze hun normen en waarden overdragen aan de kinderen, ook in de kleinste dingen. Daarom moeten pedagogisch medewerkers met elkaar (en met ouders) blijven communiceren over het maatschappelijk beeld dat wordt uitgestraald, ook in locaties waar diversiteit ogenschijnlijk gering is.

Tabel 2. Verschillen tussen integratie en inclusie

INTEGRATIE	INCLUSIE
... betekent dat afwijking individueel wordt gedefinieerd	... betekent dat afwijking relationeel wordt gedefinieerd
... maakt verschil tussen kinderen met speciale behoeften en kinderen zonder speciale behoeften	... ieder kind heeft speciale behoeften
... experts worden ingezet om een kind te helpen of behandelen	... een multiprofessioneel team, werkt vanuit een dialoog, zonder hiërarchie
... maakt verschil tussen kinderen 'met handicap' en kinderen 'zonder handicap' in administratie en wetgeving	... focust op rechten van iedereen
... een interventie is gericht op het individuele kind	... een interventie is gericht op de sociale omgeving
... streeft naar normalisatie (mono-cultureel)	... streeft naar diversiteit (multicultureel)
... betekent dat extra middelen worden uitgetrokken voor het individu	... betekent dat extra middelen worden gegeven aan de gemeenschap
... betekent dat verschillen worden gezien als een probleem	... betekent dat verschillen worden gezien als toevoeging
... het kind ontwikkelt zich door identiteitsvorming	... het kind leert door sociale participatie
... het doel is een 'zelf-realiserend' individu	... het doel is een competente burger
... is nodig als gevolg van segregatie	... is gericht op bestrijding van exclusie

Geïnspireerd door Madsen (2005) in Pedersen (red.) (2009), p. 17 en TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1/2011

Hoe een kinderopvanglocatie wordt aangestuurd en ingericht, heeft grote betekenis voor de leergemeenschap waar kinderen deel van uitmaken. Pedagogisch medewerkers die dagelijks met de kinderen omgaan, zijn rolmodellen en dragen vanuit die positie normen en waarden over aan de kinderen. Het vormgeven van sociale inclusie is echter zeker niet alleen een taak van de pedagogisch medewerkers. De houding van de kinderopvangorganisatie en de leiding op de locatie is essentieel. De organisatie heeft een verantwoordelijkheid naar het team om sociale inclusie echt te realiseren.

Sociale inclusie vormgeven betekent ook dat een includerende stijl van leidinggeven moet worden getoond. Dit houdt in

dat het management en de organisatie open moeten staan voor 'brede' diversiteit en dat zij ouders en medewerkers een algemeen pedagogisch perspectief moeten bieden als kader voor inclusie. Belangrijk daarbij is dat niet het 'anders-zijn' van een individueel kind uitgangspunt moet zijn, maar de leergemeenschap, de groep. Zolang steeds wordt benadrukt wat anders of afwijkend is, blijft diversiteit een potentieel probleem en blijft de aandacht op individueel niveau.

Om tot een inclusieve leeromgeving te komen, zijn kennis van de huidige praktijk en inzicht in de kwaliteiten van pedagogisch medewerkers als 'participerende lerende leiders' belangrijke voorwaarden. Inclusieve kinderopvang is een steeds

veranderend proces dat openheid in communicatie en ook leermogelijkheden voor beroepskrachten vereist. Kwaliteitsverbeteringen blijken makkelijker en duurzamer wanneer het werken aan verbeteringen niet gezien wordt als een individuele verantwoordelijkheid, maar als een verantwoordelijkheid van de hele organisatie.

Werken aan inclusie vraagt voortdurende aandacht, het gaat om een perspectief op de praktijk. Streven naar inclusie is niet een methodiek die kan worden toegepast. Het vereist een open houding van alle betrokkenen die steeds weer de dialoog met elkaar aangaan. Met als doel: inclusie en gelijke kansen voor alle kinderen. Belangrijk is dat deze dialoog zowel formeel als informeel plaatsvindt en zodoende bijdraagt aan de professionalisering van individuele medewerkers en de organisatie als geheel.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Groeiende diversiteit in onze samenleving en inclusie brengen de verantwoordelijkheid met zich mee om kinderen goed – of: nog beter – op deze samenleving voor te bereiden. De basis waarop kinderen hun ideeën over relaties en posities in de samenleving vormen, wordt al in de eerste levensjaren gelegd. Hiermee komt een deel van die verantwoordelijkheid dus nadrukkelijk bij de kinderopvang te liggen. Te meer omdat in de kinderopvang kinderen op natuurlijke wijze diversiteit ervaren, met andere kinderen en met volwassenen. Als kinderen vroeg met elkaar en elkaars verschillen leren omgaan, staan ze later ook meer open voor diverse omgevingen.

4.3 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Socialisatie vindt ook in de kinderopvang plaats met overdracht van normen en waarden, tradities en rituelen. Prinzie laat zien dat dit deel van het curriculum naadloos past in een levensloopmodel met ontwikkelopgaven voor kinderen en een gezonde ontwikkeling. Net als in vorige hoofdstukken geldt dat opvoeden geen eenrichtingsverkeer is, maar een dynamisch samenspel tussen een actief kind en een actieve omgeving.

Een kernopgave voor de socialisatie van jonge kinderen sluit aan op de specifieke sociale context die kinderopvang biedt: de socialisatie en sociale inclusie in een groep met leeftijdsgenoten en volwassenen. Kwaliteit en professionaliteit van de kinderopvang zijn belangrijk om vorm te geven aan dit deel van het curriculum. Het vraagt van professionals om steunen, sturen, stimuleren, maar ook om een positieve houding tegenover diversiteit, zelfkennis van de eigen socialisatie, en een reflectieve houding. Soms ook om een actieve attitude om uitsluiting en discriminatie te herkennen en tegen te gaan.

Sociale inclusie vraagt op twee manieren om een breed perspectief, zo benadrukken Nøhr en Huijbregts. Sociale inclusie gaat niet alleen om een open perspectief op specifieke kinderen. Sociale inclusie is wezenlijk anders dan het integreren van kinderen met beperkingen of het opnemen van kinderen uit een bepaalde minderheidsgroepering in de groep. Het is anders dan 'passend onderwijs' of 'passende kinderopvang' en is een veel breder begrip.

In een veel geciteerde definitie omschrijft UNESCO sociale inclusie als 'providing high quality education in mainstream schools that effectively meets the academic and social learning needs of all the learners in the local community, including children and students with migrant background or a multi-and/or minority language background, gifted students, and students with disabilities'.

Deze omschrijving laat zien dat inclusie betrekking heeft op alle kinderen. Het omvat bijvoorbeeld verschillen in voorkeuren, talenten, temperament, culturele achtergrond, opvoedstijl, sekse en gender, religie, sociaal milieu, opleiding, gezinssamenstelling en fysieke en mentale vaardigheden en handicaps.

Sociale inclusie gaat om een perspectief op alle kinderen, die samen diverse vormen van diversiteit laten zien. Daarnaast vraagt sociale inclusie om een perspectief op de gehele groep. Sociale inclusie gaat niet om de integratie van enkele kinderen in een grotere groep. Het gaat om alle kinderen en de groep zelf.

Het perspectief in dit deel van het curriculum sluit zo aan op de verklaring van Salamanca over inclusief onderwijs, internationale richtlijnen van de UNESCO en het Verdrag van de Rechten van het Kind. En het sluit aan op eerdere Nederlandse kinderopvangpublicaties zoals de notitie Context Kinderopvang en het Pedagogische kader over diversiteit van

4.3 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Van Keulen en Singer uit 2012, om twee sleutelpublicaties te noemen.

Socialisatie is – samen met de andere ontwikkeldomeinen uit het Pedagogische curriculum – verbonden met een breder ontwikkelingskader voor jonge kinderen. Het raakt diverse thema's uit de vorige delen van het curriculum. Het laatste deel van het curriculum lijkt een beetje op een lemniscaat, oftewel de liggende acht als oneindigheidssteken: socialisatie in het laatste deel van het curriculum hangt samen met gehechtheid uit het eerste deel van het curriculum; het hangt samen met de andere ontwikkelingstaken uit het tweede en derde deel. En zo zijn heel verschillende onderdelen van het curriculum met elkaar verbonden in een groter verband.

De (lerende) condities van de vakbekwame beroepskracht

Aanbevelingen voor ondernemers

Een vakbekwame beroepskracht weet wat een kind nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Via een beredeneerd aanbod plant ze voor kinderen leerervaringen in de tijd, die de pedagogische doelen binnen het Pedagogisch curriculum dekken. Maar de beroepskracht grijpt ook ongeplande situaties ('pedagogische momenten') aan om kinderen vooruit te helpen.

Tegelijk heeft de beroepskracht zelf condities nodig om kinderen te kunnen laten 'schitteren'. Hoe kunnen kinderopvangorganisaties hun beroepskrachten en leidinggevenden ondersteunen bij het in praktijk brengen van het Pedagogisch curriculum? Dit hoofdstuk geeft hiervoor enkele handvatten mee. Hierbij sluiten we aan bij de concepten van de lerende organisatie en permanente educatie in de kinderopvang.

De vakbekwame beroepskracht

Beroepskrachten in de kinderopvang dragen bij aan de brede ontwikkeling van kinderen, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen tot competente, actieve en democratische burgers. Vakbekwame beroepskrachten die de ontwikkeling van kinderen willen bevorderen, werken daarom bewust aan:

» Verwachtingen. Beroepskrachten die verwachten dat kinderen zich ontwikkelen en willen leren, handelen hiernaar. Zowel in verbaal als in non-verbaal gedrag. Ze

gaan bijvoorbeeld krachtige interacties aan met kinderen en gebruiken hierbij wellevende, rijke en complexe taal die uitnodigt om na te denken. Kinderen gaan zich vervolgens gedragen naar de (hoge) verwachtingen van beroepskrachten. Hoge verwachtingen zorgen ervoor dat kinderen betere perspectieven hebben op het bereiken van pedagogische doelen.

» Plannen en management. Het is belangrijk dat beroepskrachten het midden houden tussen het (bege)leiden van kinderen naar geplande pedagogische doelen die in moeilijkheidsgraad zijn opgebouwd ('beroepskracht-gestuurde ervaringen') en het aansluiten bij de initiatieven en interesses van de kinderen ('kindgestuurde ervaringen'). Spelend leren en lerend spelen zijn hierbij geen tegenstelling, maar bieden een noodzakelijk evenwicht in het pedagogisch aanbod om te komen tot maximale ontwikkelingsstimulering.

» Ontwikkelingsgerichte groepsruimte. Zowel kinderen als beroepskrachten ervaren de ruimte als een plek om te spelen, te delen, te ontwikkelen en te leren. Dit vraagt om een aantrekkelijke speelleeromgeving.

» Betekenisvolle activiteiten. Vakbekwame beroepskrachten koppelen de inhoud van het Pedagogisch curriculum aan het actuele ontwikkelingsniveau van kinderen en maken bij voorkeur gebruik van spontane, onverwachte

De (lerende) condities van de vakbekwame beroepskracht

momenten om kinderen naar 'de zone van de nabijgelegen ontwikkeling' te loodsen.

- » Nadenkend vragen stellen. Beroepskrachten stellen kinderen verschillende soorten vragen om dieper inzicht te krijgen in hun denken en handelen en om cognitie en gedrag van kinderen te stimuleren.
- » Feedback. Effectieve terugkoppeling helpt kinderen in hun ontwikkeling. Praat met het kind in evaluatieve termen over proces en product van gedrag en prestaties.

Vakbekwame beroepskrachten op de groep

Beroepskrachten hebben op de groep meerdere taken uit te voeren bij het realiseren van pedagogische doelen bij kinderen. Denk aan:

- » Structureren van de fysieke leeromgeving. Hieronder vallen bijvoorbeeld het creëren van een veilige en gezonde omgeving en het aanbieden van rijke en gevarieerde speel- en leermaterialen die uitnodigend zijn om mee aan de slag te gaan.
- » Stroomlijnen van het dagprogramma. Vakbekwame beroepskrachten organiseren diverse typen activiteiten als binnen- en buitenspelen, organiseren opdrachten die kinderen samen maken met leeftijdgenoten en laten kinderen reflecteren op de eigen ontwikkeling.
- » Interacteren met kinderen. Ontwikkelen en leren zijn in de vroege jaren vooral sociale processen. Enkele strategieën die daarbij helpen zijn het scheppen van een warme en zorgende omgeving en het aanmoedigen van exploratie en initiatief bij kinderen.
- » Bouwen aan relaties met ouders. Vakbekwame beroepskrachten delen met ouders informatie over het pedagogisch aanbod en hoe het werken op de groep de brede ontwikkeling van kinderen stimuleert. Ook worden over en weer suggesties gedaan om de kindontwikkeling op de groep en thuis te bevorderen (bevorderen van ouderbetrokkenheid).

- » Volgen van de ontwikkeling van kinderen. Als er ontwikkelingsgegevens uit (in)formele observaties en toetsen beschikbaar zijn, begrijpen beroepskrachten beter wat een kind nodig heeft én hebben beroepskrachten beter inzicht in de eigen professionaliseringsbehoefte.

Dynamische groepen

Zelden staat een beroepskracht alleen op de groep. Gemiddeld zijn er drie tot vier beroepskrachten die een groep in de kinderopvang 'draaien'. Daar komt bij dat er elke dag andere kinderen (van uiteenlopende leeftijden en ontwikkelingsniveaus) komen die samen een groep vormen. Anders gezegd, de groep is niet een statisch, maar een dynamisch geheel. Een dynamische groep vormt vaak samen met andere (dynamische) groepen een locatie, welke met andere locaties samen een organisatie vormen.

Deze 'geneste structuur' maakt het belangrijk om op groeps-, locatie- en organisatieniveau een werkwijze te ontwikkelen voor de uitvoering van (de ontwikkelingslijn in) het pedagogisch aanbod. Dit geldt te meer waar organisaties in hun aanbod, didactiek en pedagogiek samenwerken en afstemmen met omliggende basisscholen. Zodoende kunnen kinderen bij de overstap van kinderopvang naar basisonderwijs een ononderbroken ontwikkelingsproces doormaken.

Lerende organisatie

Er is dus veel voor te zeggen om de implementatie van het Pedagogisch curriculum niet aan de speling van het lot over te laten. Beter is om het te benaderen volgens een whole system approach. De lerende organisatie is zo'n benadering. Organisaties die vertrekken vanuit de principes, uitgangspunten en ideeën van de lerende organisatie, hebben adequate bouwstenen in handen om het Pedagogisch curriculum in te voeren. Hiervoor is overigens geen blauwdruk te geven. De ene organisatie is de andere niet. Elke organisatie zal dat dus

op haar eigen wijze moeten doen, passend bij de visie en missie, het pedagogisch beleid, de structuur, de cultuur en de professionaliteit van haar medewerkers. Wat hierbij helpt, is een gedeelde visie en missie ten aanzien van het pedagogisch beleid waarin het werken met het curriculum past. Dit kan een sterk bindmiddel voor de organisatie zijn. Verder biedt een vrij open en platte organisatiestructuur met korte lijnen tussen het personeel goede mogelijkheden om het curriculum ingevoerd te krijgen. Een veilige cultuur die beroepskrachten en leidinggevenden uitnodigen om mee te doen, draagt eveneens bij aan een succesvolle toepassing van het curriculum in de praktijk.

Randvoorwaardelijke condities

Beroepskrachten hebben in de eerste plaats een stevige kennisbasis nodig. Deze basis bevat kennis van de normale en afwijkende ontwikkeling van kinderen op cognitief, sociaal-emotioneel, psychomotorisch en creatief gebied. In samenhang hiermee zullen beroepskrachten bekend moeten zijn met bewezen pedagogische en didactische strategieën die kinderen verder brengen in hun ontwikkeling. Denk aan spelverrijking, dialoog, activerende instructie en sustained shared thinking.

Kinderopvangorganisaties die het curriculum omarmen, zullen ook tijd en ruimte moeten reserveren om de implementatie mogelijk te maken. Invoering van het Pedagogisch curriculum is niet van de ene op de andere dag geregeld. Het neemt al snel een half tot heel jaar in beslag.

Hiervoor kan het nodig zijn om een vertaalslag te maken. Vraagt het Pedagogisch curriculum om aanpassing of aanvulling van het huidige pedagogische beleid en de praktijk van de organisatie? Als dat zo is, dan is dat een eerste, belangrijke stap. Zo wordt de beleidsmatige inbedding verzekerd en de praktische uitvoerbaarheid vergroot.

Daar komt natuurlijk bij dat er draagvlak en draagkracht voor zal moeten worden gezocht. Organisaties die beroepskrachten en leidinggevenden taakuren (niet-groepsgebonden uren) geven voor overleg en teamtraining, bieden gunstige implementatiecondities. Ook is er een legitimeringsbasis nodig: wat is de urgentie om te werken met het curriculum, wat winnen we ermee? Wordt dit ook zo gevoeld door de beroepskrachten? Steun vanuit de directie in woord en daad is onontbeerlijk voor het laten welslagen.

Projectmatige aanpak

Buiten goede randvoorwaarden is er op organisatieniveau een projectplan nodig. Daarin worden geregeld doelen, ambities, strategie, werkgroep, activiteiten, planning, informatievoorziening en communicatie (intern, maar ook extern naar de stakeholders als ouders en GGD-inspecteur), verslaglegging (bijvoorbeeld in de vorm van een logboek of portfolio), financiën en evaluatie. Slimme organisaties benutten in de samenstelling van de werkgroep de rijkdom aan kwaliteiten en talenten onder beroepskrachten. Op deze manier komt er energie vrij en ontstaat synergie.

Zorg als organisatie ook dat in de werkgroep een of meerdere beroepskrachten zitten. Op die manier zijn er voelsprietten in de organisatie. Ga na of zelfsturende teams (op locatieniveau) een basis bieden voor de invoering van het curriculum. Het werken met zelfsturende teams stelt hoge eisen aan het ontwikkelingsniveau en de onderlinge relaties van de organisatie. Zelfsturende teams krijgen van de organisatie vertrouwen en hebben de vrijheid en verantwoordelijkheid om naar eigen inzicht te werken aan de pedagogische doelen binnen het curriculum.

Probeer een flitsende start te maken. Neem aan het begin kleine stapjes die als succesvol worden ervaren. Geef aandacht aan successen. Benader het Pedagogisch curriculum niet als een zware theoretische kwestie, maar behandel het

laagdrempelig en praktisch met vrolijk-speelse toepassingswijzen, die appelleren aan de alledaagse werkzaamheden van beroepskrachten op de groep. Het laten zien van beeldmateriaal kan ondersteunend zijn aan het proces.

Organisaties doen er verstandig aan het Pedagogisch curriculum niet van bovenaf op te leggen. Kies niet voor een top-downbenadering. Geef het liever samen met de praktijk van onderop vorm, bottom up. Als het goed is, geeft de inhoudelijke vormgeving van het curriculum in beleid en praktijk verbinding, verbreding en verdieping (de drie V's) in het pedagogisch werk en sluit het aan bij de reguliere werkwijze op de groep.

Van en met elkaar leren op de werkvloer

De invoering van het Pedagogisch curriculum kan het beste als een collectieve onderneming worden gezien. Beroepskrachten en leidinggevendenden zullen zoveel mogelijk in de 'pedagogische dialoog en discussie' moeten ontdekken hoe ze als team het curriculum kunnen omzetten in beleid, om zo de pedagogische doelen te kunnen realiseren in de praktijk. Uiteraard zal iedere beroepskracht er in de groep een eigen draai aan geven. Maar het is goed om het implementatieproces op gelijke wijze in te steken, waarbij het hele team is betrokken. Lerende organisaties geven daarbij (professionele) ruimte aan initiatief en creatieve ideeën van leidinggevendenden en beroepskrachten.

Ook helpt het als organisaties geregeld bijeenkomsten beleggen waarin informatie, ervaringen, knelpunten en oplossingen, gevoelens en emoties in een veilige sfeer worden uitgewisseld. Er zijn tal van coöperatieve en professionele werkvormen die versterkend kunnen zijn bij de integratie van het Pedagogisch curriculum in de pedagogische praktijk. Van en met elkaar leren op de werkvloer vormen hier de sleutelwoorden: denk aan collegiale consultatie, inter- en supervisie,

tips en tops, coaching, maatjes/teamleren, reflectie, peer feedback, taakobservatie, (de)briefing, imitatieleren, in-oefening middels actief leren, critical friend, actie-onderzoek, coaching on the job en video-interactiebegeleiding. Samenwerking met onderzoekers van universiteiten en hogescholen kan organisaties eveneens behulpzaam zijn bij het versterken van de pedagogische praktijk.

Als de pedagogische praktijk eenmaal is aangepast, dan vraagt het regelmatig onderhoud om diep geborgd te raken in de organisatie. Anders verwatert het snel. Het is dus nodig dat er in de overlegstructuur en professionele leercultuur blijvende aandacht is voor het werken met het Pedagogisch curriculum, passend bij de filosofie van 'een leven lang leren'. Bespreek daarom binnen de organisatie op gezette tijden casuïstiek en voorbeeldige praktijken die het team bij de les houden en inspiratie geven.

Pedagogisch leiderschap

Leidinggevendenden zijn van grote betekenis om de invoering van het curriculum te stroomlijnen en gevoelens van betrokkenheid en eigenaarschap binnen het team te creëren. Zij kunnen hier vanuit hun rol als 'pedagogisch leider' handen en voeten aan geven. Organisaties kunnen leidinggevendenden ondersteuning van binnenuit bieden (een kwaliteitsmedewerker, stafpedagoog of hbo-coach) of van buitenaf (externe adviseur), al naar gelang de steun die nodig is. Een lerend netwerk van leidinggevendenden binnen de organisatie kan een goede dienst bewijzen bij het stimuleren van beroepskrachten om de praktijk in lijn te brengen met het Pedagogisch curriculum. Enkele kenmerken van pedagogisch leiderschap bij de invoering van het curriculum zijn:

- » een coachende, ondersteunende houding;
- » heldere, directe en concrete communicatie;
- » een positief stimulerende invloed richting beroepskrachten.

Aanvullend is het nodig dat leidinggevend en de invoering van het curriculum en de pedagogische kwaliteit monitoren en evalueren. Dit kan voeding geven aan nieuwe impulsen. Wie een vinger aan de pols houdt, is in staat een diagnose te stellen en een verbetertraject uit te stippelen, mocht dat nodig zijn. Het gevolg hiervan is dat het vernieuwen van de pedagogische praktijk geen eenmalige gebeurtenis is, maar uiteindelijk wordt opgenomen in het DNA van de organisatie.

Wat merken kinderen er nu en later van?

Als kinderopvangorganisaties hun leidinggevend en beroepskrachten steunen en ondersteunen bij de vertaalslag van het Pedagogisch curriculum in beleid en bij de toepassing op de groep, dan krijgen kinderen meer kansen om zich optimaal te ontwikkelen binnen de pedagogische doelen die de kinderopvang nastreeft. Dan blijft geen talent ongezien en onbenut.

Literatuurlijst

DOEL 1 | Het bieden van emotionele veiligheid in een veilige en gezonde omgeving

1.1 | Welbevinden en betrokkenheid

Declercq, B., Daems, M., Hulpia, H., Janssen, J., Laevers, F., Van Cleynenbreugel, C., & Vandenbroeck, M. (2016). *MeMoQ Deelrapport 9. Nulmeting: Welbevinden en betrokkenheid*. Brussel/Leuven/Gent: Kind en Gezin (www.kindengezin.be).

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., ...van Kessel, M. (2005). *Ziko. Zelfevaluatie-Instrument voor welbevinden en betrokkenheid van Kinderen in de Opvang*. Brussel: Kind & Gezin.

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., & Snoeck, G. (2009). *Ziko-Vo. Ziko: Kindvolgsysteem voor baby's en peuters*. Leuven: Cego Publishers.

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G., ...Van Emelen, A. (2009). *MijnPortret: Ontwikkeling zien en bevorderen bij peuters en kleuters*. Leuven: Cego Publishers

Laevers, F., Buyse, E., Daems, M., & Declercq, B. (2016). *Welbevinden en betrokkenheid als toetsstenen voor kwaliteit in de kinderopvang*. Utrecht: BKK.

Laevers, F., Jackers, I., Menu, E., & Moons, J. (2014). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs* (herziene editie). Leuven: Cego Publishers.

Laevers, F., Silkens, K., Buyse, E., De Bruyckere, G., Daems, M., & Declercq, B. (2013). *Ervaringsgericht werken in de*

voorschoolse kinderopvang. Basisboek. Leuven: Cego Publishers.

LINKS

www.cego.be

www.speelsleren.nl

www.ervaringsgerichtonderwijs.nl

1.2 | Emotionele veiligheid

Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, J. M. A., de Kruif, R. E. L., Helmerhorst, K. O. W., & Tavecchio, L. W. C. (2009). *De NCKO-Kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: SWP.

Riksen-Walraven, J. M. A. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers.

Riksen-Walraven, J. M. A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang; doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom.

Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch Kader Kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

1.3 | Gehechtheid

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New

York: Basic Books.

- Howes, C., Rodning, C., Galuzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Ijzendoorn, M. H. van, Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Ed.), *New directions for Child Development: No 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ijzendoorn, M. H. van (2008). *Opvoeding over de grens: Gehechtheid, trauma en veerkracht*. Amsterdam: Boom.
- Juffer, F., & Vermeer, H. J. (2011). Een goed klimaat voor ontwikkeling. In J. Geraerds, J. van Everdingen, L. Zimmermann, & M. Everblij (Red.), *Baby aan boord* (p. 69-73). Den Haag: Stichting Bio-wetenschappen en maatschappij.
- Vermeer, H. J., & Groeneveld, M. G. (2016). *Kwaliteit van babyopvang: Een literatuurstudie*. Universiteit Leiden: Centrum voor Gezinsstudies. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/12/09/kwaliteit-van-babyopvang/
- Vermeer, H. J. & Groeneveld, M. (2016). Kinderopvang in kinderdagverblijven en gastoudergezinnen. In M. H van Ijzendoorn & L. van Rosmalen (Red.), *Pedagogiek in beeld: Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening* (3e ed.). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Wolff, M. S. de, & Ijzendoorn, M. H. van (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

1.4 | 'Mind-minded' in de kinderopvang

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 99 - 135). London, UK: Cambridge

University Press.

- Colonnesi, C., van Polanen, M., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2017). *Mind-Mindedness of Male and Female Caregivers in Childcare and the Relation to Sensitivity and Attachment: An Exploratory Study*. Ingediend voor publicatie.
- Colonnesi, C., Wissink, I. B., Noom, M. J., Asscher, J. J., Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., . . . Kellaert-knol, M. G. (2012). Basic Trust: An attachment-oriented intervention based on mind-mindedness in adoptive families. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 1-10.
- Demers, I., Bernier, A., Tarabulsy, G. M., & Provost, M. A. (2010). Mind-mindedness in adult and adolescent mothers: Relations to maternal sensitivity and infant attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 529-537.
- Degotardi, S., & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Association with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 253-265.
- Helmerhorst, K. O. W., Colonnesi, C., Fukkink, R. G., & Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. (2017). *Caregiver's mind-mindedness in early center based child care*. Ingediend voor publicatie.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, Groot-Brittannië: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: Mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child Development*, 84(5), 1777-1790.
- Quinn, K. (2015). Getting to the heart of Nurturing Relationships in schools. Exploring teaching Mind-mindedness

through Video Enhanced Reflective Practice (VERP). In H. Kennedy, M. Landor, & L. Todd (Eds.), *Video Enhanced Reflective Practice Professional Development Through Attuned Interactions* (pp. 83-93). London: Jessica Kingsley Publishers.

Zeegers, M., Colonnaesi, C., Stams, G. J. J. M., & Meins, E. (2017). *Mind Matters: A Three-Level Meta-Analysis on Parental Mentalization and Sensitivity as Predictors of Infant-Parent Attachment*. Under review.

1.5 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Aarts, M. C. (2016). *Group functioning in child care centers*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.

Balldux, M. (2005). *Werken aan welbevinden*. Amsterdam: SWP. Broekhuizen, M. (2015). *Differential effects of early child care quality on children's emotional development*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Colonnaesi, C., van Polanen, M., Tavecchio, L., & Fukkink, R. (2016). *Mind-Mindedness of Male and Female Caregivers in Childcare and the Relation to Sensitivity and Attachment*. Manuscript submitted for publication.

Degotardi, S., & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 253-265.

De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, J. M. A., Tavecchio, L. W. C., van IJzendoorn, M. H., & van Zeijl, J. (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang Eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.

Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Neder-*

landse kinderdagverblijven. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.

Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based care. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502-514.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children; An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.

Jilink, L., & Fukkink, R. (2016). *Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: Een overzicht van Nederlands onderzoek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam & Hogeschool van Amsterdam. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/12/09/effecten-van-kinderopvang

McCartney, K., & Phillips, D. (2006). *Handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang; doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.

DOEL 2 | Het bevorderen van persoonlijke competentie

2.1 | Fysieke ontwikkeling: motorische en zintuiglijke ontwikkeling

Frick, A., & Möhring, W. (2016). A matter of balance: Motor control is related to children's spatial and proportional reasoning skills. *Frontiers in Psychology*, 6, 2049. doi:10.3389/fpsyg.2015.02049

GGD Zaanstreek-Waterland (2016). *Handboek jeugd en*

gezondheid 0-4 jaar. Opgehaald van www.ggdzw.nl/publicaties/jeugdgezondheidszorg

Laurent de Angulo, M. S. (2001). *Het ontwikkelingsonderzoek in de ouder- en kindzorg: Het vernieuwde Van Wiechen-onderzoek*. Praktijkboek Jeugdgezondheidszorg IV;1.5-1-1.5-26. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (1987). *Human motor development: A lifespan approach*. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY, US: Basic Books.

Timmons, B. W., Naylor, P.-J., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children — how much and how? *Canadian Journal of Public Health*, 98(S2), 122-134.

Veiga G., Leng W. D., Cachucho R., Ketelaar L., Kok J. N., Knobbe A., ... Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26, 1-15.

LINKS

Voor een uitgebreidere omschrijving van de mijlpalen, zie www.kijkopontwikkeling.nl

Voor voorbeeldactiviteiten m.b.t. de motorische en zintuiglijke ontwikkeling, zie pedagogisch kader: www.stichtingbkk.nl/images/Boek_peka_kindercentra_0-4.pdf

2.2 | Taalontwikkeling

Gillis, S. & Schaerlaekens, A. M. (Red.) (2003). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Goorhuis-Brouwer, S. (2007). Gereviseerde minimum spreeknormen (g-ms). *Van Horen Zeggen*, 48(5), 14-17.

Linde-Meijerink, G. van, & Kuipers, L. (2011). *Methoden, materialen en screeningsinstrumenten. Taal – Rekenen – Sociaal-emotioneel*. Enschede: SLO. Opgehaald van www.slo.nl/downloads/2011/methoden-materialen-en-screeningsinstrumenten.pdf

Linden, E. van der & Kuiken, F. (2012). *Het succes van tweetalig opvoeden. Gids voor ouders en opvoeders*. Leuven/Den Haag: Acco.

Snow, C. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117-123.

Strik, A. & Schoemaker, J. (2014) *Interactievaardigheden. Een kindvolgende benadering*. Amsterdam: Reed Business.

LINKS

www.slo.nl/jongekind/doelen

2.3 | Denken en ontluikende gecijferdheid

Eerde, D. van, & Vuurmans, A. (1987). *Psychologie in het reken/wiskundeonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Gopnik, A. (2009) *De kleine filosoof*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Heuvel-Panhuizen, M. van den, & Buys, K. (2004). *Jonge Kinderen Leren Meten en Meetkunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nelissen, J. (1999). De betekenis van Piaget voor het leren rekenen. *De Wereld van het Jonge Kind*, 26(9), 281-284.

Nelissen, J. (2010). Nieuwsgierige onderzoekers. *De Wereld van het Jonge Kind*, 38, 4-7.

Nelissen, J. (2016). Taal en rekenen horen bij kinderspel. *Onderwijsblad*, 15, 50-52.

Nelissen, J., & Oers, B. van (2000). *Reken Maar! Reflecties op de praktijk*. Baarn: Bekadidact.

Van Oers, B. (2006). Kunnen kinderen abstract denken? *De Wereld van het Jonge Kind*, 33, 162-166.

2.4 | Jonge kinderen en de materiële wereld

Corvers, J., Feijs, E., Munk, F., & Uittenbogaard, W. (2012). *100 activiteiten voor onderzoek naar bèta talenten van jonge kinderen*. Utrecht: Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education.

Geert, P. van (2012). *Talent voor wetenschap en techniek in kin-*

- deren en hun opvoeders. Een schets van de talentenkaart. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.
- Helden, J. van der, & Bekkering, H. (2015). *De lerende mens*. Amsterdam: Boom.
- Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2014). Early science instruction and academic language development can go hand in hand. The promising effects of a low-intensity teacher-focused intervention. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2978-2995.
- Hopf, M. (2012). *Sustained shared thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Houte, H. Van, Devlieger, K., & Schaffler, J. (2012). *Jonge kinderen, grote onderzoekers. En de leraar?* Sint-Niklaas: Abimo.
- Keulen, H. van (2012). *Wetenschap en techniek - IJkpunten voor een domein in ontwikkeling* (2e druk). Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Keulen, H. van, & Sol, Y. (2012). *Talent ontwikkelen met wetenschap en techniek*. Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht.
- Keulen, H. van, & Oosterheert, I. (2016). *Wetenschap en techniek op de basisschool* (2e druk). Groningen: Noordhoff.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- 2.5 | Gezonde leefstijl**
- Bastiaans, A. J. C., Baerveldt, C., & Jansen, J. (2012). Opvoedondersteuning bij de preventie en aanpak van Overgewicht: De rol van opvoedstijlen. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 9(3) 160-166.
- Birch, L. L. (1999). Development of food preferences. *Annual Review of Nutrition*, 19, 41-62.
- Dagevos, H., & Munnichs, G. (2007). *De obesogene samenleving: Maatschappelijke perspectieven op overgewicht*. Amsterdam: University Press.
- De Ruyter, J. C., Olthof, M. R., Seidell, J. C., Katan, M. B. (2012). A trial of sugar-free or sugar-sweetened beverages and body weight in children. *The New England Journal of Medicine*, 367, 1397-1406.
- Edelson, L. R., Mokdad, C., & Martin, N. (2016). Prompts to eat novel and familiar fruits and vegetables in families with 1-3 year-old children: Relationships with food acceptance and intake. *Appetite*, 99, 138-148.
- Gezondheidsraad. (2015). *Richtlijnen goede voeding 2015*. Den Haag: Gezondheidsraad. Opgehaald van www.gezondheidsraad.nl/sites/default/files/201524_richtlijnen_goede_voeding_2015.pdf
- Groeneveld, M., Eijsden, M. van, Ruiter, S. de, & Franssen, S. (2015). *Outcome-monitor AAGG 2015: Bijlagenrapport*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam. Opgehaald van www.ggd.amsterdam.nl/ggd/publicaties/rapporten
- Gubbels, J. S., Gerards, S. M., & Kremers, S.P. (2015). Use of food practices by childcare staff and the association with dietary intake of children at childcare. *Nutrients*, 7(4), 2161-2175.
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P., Stafleu, A., Dagnelie, P. C., de Vries, N. K., van Buuren, S., et al. (2010). Child-care use and the association with body mass index and overweight in children from 7 months to 2 years of age. *International Journal of Obesity*, 34(10), 1480-1486.
- Hendy, H. M., & Raudenbush, B. (2000). Effectiveness of teacher modeling to encourage food acceptance in preschool children. *Appetite*, 34(1), 61-76.
- Horst, K. van der, Deming, D. M., Lesniasukas, R., Carr, B. T., & Reidy, K. C. (2016). Picky eating: Associations with child eating characteristics and food intake. *Appetite*, 103, 286-293.
- Horst, K. van der, Oenema, A., Ferreira, I., Wendel-Vos, W., Giskes, K., van Lenthe, F., et al. (2007). A systematic review of environmental correlates of obesity-rela-

- ted dietary behaviors in youth. *Health Education Research*, 22(2), 203-226.
- Hughes, S. O., Patrick, H., Power, T. G., Fisher, J. O., Anderson, C.B., & Nicklas, T. A. (2007). The impact of child care providers' feeding on children's food consumption. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(2), 100-107.
- Huisman, J., Flapper, B. C. T., Kalverdijk, L. J., L'Hoir, M. P., Weel, E. A. F. van. (2010). *Gedragsproblemen bij kinderen. Hst. 4, Eetproblemen* (p. 41). Bohn Stafleu van Loghum.
- James, J., Thomas, P., Cavan, D., & Kerr, D. (2004). Preventing childhood obesity by reducing consumption of carbonated drinks: Cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 328, 1-6.
- Malik, V. S., Schulze, M. B., & Hu, F. B. (2006). Intake of sugar-sweetened beverages and weight gain: A systematic review. *American Society for Clinical Nutrition*, 84(2), 274-288.
- Musaad, S. M., Donovan, S. M., & Fiese, B. H., STRONG Kids Research Team (2015). Parental perception of child weight in the first two years-of-life: A potential link between infant feeding and preschoolers' diet. *Appetite*, 91, 90-100.
- Nicklaus, S. (2011). Children's acceptance of new foods at weaning. Role of practices of weaning and of food sensory properties. *Appetite*, 57(3), 812-815.
- Riet, J. van 't, Sijtsema, S. J., Dagevos, H., & De Bruijn, G. (2011). The importance of habits in eating behaviour. An overview and recommendations for future research. *Appetite*, 57(3) 585-596.
- Schwartz, C., Scholtens, P. A. M. J., Lalanne, A., Weenen, H., & Nicklaus, S. (2011). Development of healthy eating habits early in life. Review of recent evidence and selected guidelines. *Appetite*, 57(3), 796-807.
- Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting styles, feeding styles, feeding practices, and weight status in 4-12 year-old children: A systematic review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 14(6), 1849.

LINKS

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016). Nederland eet onvoldoende groente, fruit en vis. Opgehaald van www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/17/nederland-eet-onvoldoende-groente-fruit-en-vis
- Volksgezondheidszorg.info. overgewicht. cijfers & context. (2016). Opgehaald van www.volksgezondheidszorg.info/onderwerp/overgewicht/cijfers-context/huidige-situatie#!node-overgewicht-bij-kinderen
- Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. Richtlijn: Voeding en eetgedrag. (2013). Opgehaald van www.ncj.nl/richtlijnen/jgzrichtlijnenwebsite/details-richtlijn/?richtlijn=4&rlpag=526
- Rijksoverheid. Overgewicht terugdringen. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/overgewicht/inhoud/overgewicht-terugdringen
- Voedingscentrum. Gezondheidsvoordelen Schijf van Vijf. (2016).Opgehaald van www.voedingscentrum.nl/professionals/schijf-van-vijf/gezondheidsvoordelen-schijf-van-vijf.aspx
- Voedingscentrum. Ondersteuning voor de kinderopvang. (2016). Opgehaald van www.voedingscentrum.nl/professionals/kindervoeding-0-4-jaar/ondersteuning-kinderopvang.aspx

2.6 | Kunst, cultuur en creativiteit

- Van Heusden, B. (2012). *Cultuur in de spiegel*. Enschede: SLO.
- McPherson, G. E. (2015). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake. The impact of arts education*. Parijs: OECD.
- Honing, H. (2012). *Iedereen is muzikaal*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Letviti, D. (2013). *Ons muzikale Brein*. Amsterdam: Atlas Contact.

2.7 | Executief functioneren en zelfregulatie

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of execu-

- tive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493.
- Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 30-40.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive functions. In P.D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology*, Vol. 1: *Body and Mind* (pp. 706-743). New York: Oxford University Press.
- D'Esposito, M., & Postle, B. R. (2015). The cognitive neuroscience of working memory. *Annual Review of Psychology*, 66, 115-142.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to Three*, 35, 9-17.
- Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2, 1-5.
- Diamond, A. (2016). Why assessing and improving executive functions early in life is critical. In P. McCardle, L. Freund, & J. A. Griffin (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (pp. 11-43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.
- Ericsson, K.A., & Towne, T. J. (2010). Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(3), 404-416.
- Eslinger, P. J., Flaherty-Craig, C. V., & Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103.
- Gioia, G., Isquith, P., & Guy, S. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. In R. Simeonsson & S. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (pp. 317-356). New York: The Guilford Press.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6829-6833.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- Luria, A. (1973). *The working brain*. New York: Basic Books.
- MacLean, K. A., Ferrer, E., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Zanesco, A. P., Jacobs, T. L., ... & Wallace, B. A. (2010). Intensive meditation training improves perceptual discrimination and sustained attention. *Psychological Science*, 21(6), 829-839.
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer" evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on*

- Psychological Science*, 11(4), 512-534.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., ... & Shoda, Y. (2010). 'Willpower' over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Peijnenborgh, J. C., Hurks, P. M., Aldenkamp, A. P., Vles, J. S., & Hendriksen, J. G. (2015). Efficacy of working memory training in children and adolescents with learning disabilities: A review study and meta-analysis. *Neuropsychological Rehabilitation*, 26, 1-28.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 638-662.
- Sonuga-Barke, E., Bitsakou, P., & Thompson, M. (2010). Beyond the dual pathway model: evidence for the dissociation of timing, inhibitory, and delay-related impairments in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(4), 345-355.
- Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: A novel "cure" for juvenile delinquency. *Human Relations*, 39(12), 1131-1140.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ware, A. L., Kulesz, P. A., Williams, V. J., Juranek, J., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2016). Gray matter integrity within regions of the dorsolateral prefrontal cortical-subcortical network predicts executive function and fine motor dexterity in spina bifida. *Neuropsychology*, 30(4), 492.
- Wass, S., Porayska-Pomsta, K., & Johnson, M. H. (2011). Training attentional control in infancy. *Current Biology*, 21(18), 1543-1547.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
- LINKS
Website Center of Developing Child, Harvard University: developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence
- 2.8 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling**
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg, Duitsland: Otto Friedrich Universität.
- European Commission Working Group. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission*. Opgehaald van ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Fukkink, R. (2014). *Werken aan pedagogische kwaliteit* [oratie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Fukkink, R., & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. *Pedagogische Studiën*, 93, 2-14.
- Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.

- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., Fukkink, R. G., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Tavecchio, L. W. C. (2016). Effects of the caregiver interaction profile training on caregiver-child interactions in Dutch child care centers: A Randomized Controlled Trial. *Child & Youth Care Forum*. Online voorpublicatie. doi 10.1007/s10566-016-9383-9
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20, 657-692.
- Leseman, P., & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland: Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht: Onderzoeksprogramma Education & Learning - Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen.
- Samuelson, I. P., & Carlsson, M. A. (2009). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods; The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Singer, E., & D. de Haan. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Slot, P. (2016). *Curriculum voor het jonge kind*. Utrecht: BKK.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Sylva, K., Ereky-Stevens K., & Aricescu, A.-M. (2015). Overview of European ECEC curricula and curriculum template. WP2.1 Curriculum and quality analysis impact review. CARE.
- Veen, A., Fukkink, R., Gevers, M., Heurter, A., Helmerhorst, K., & Bollen, I. (2014). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen; Uitkomsten NCKO en pre-COOL naast elkaar gezet*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

DOEL 3 | Het bevorderen van sociale competentie

3.1 | Sociale ontwikkeling

- Bjorklund, D. (2009). *Neem de tijd voor de kindertijd. Het belang van onvolwassenheid in de ontwikkeling van de mens*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Braet, C., & Prins, P. (2008). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine Ontwikkelingspsychologie. Deel 1*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Bremner, G., & Fogel, A. (2009). *Blackwell handbook of infant development*. Oxford: Blackwell.
- Fogel, A., King, B. J., & Shanker, S. G. (2008). *Human Development in the Twenty-First Century: Visionary Ideas from Systems Scientists*. Cambridge, Groot-Brittannië: Cambridge University Press.
- Geert, P. van (2003). De dynamische systeemtheorie van ontwikkeling In L. Verhofstadt-Deneve, P. van Geert, & A. Vyt, (Red.), *Handboek Ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën* (vijfde geheel herziene druk) (p. 115-138). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Sila (2008a, 29 november). *Sociale ontwikkeling kind: Signalen ontwikkelingsproblemen*. Opgehaald van mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/26074-sociale-ontwikkeling-kind-signalen-ontwikkelingsproblemen.html
- Sila (2008b, 29 november). *Sociale ontwikkeling: Wat kan een kind op welke leeftijd*. Opgehaald van mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal/26182-sociale-ontwikkeling-wat-kan-een-kind-op-welke-leeftijd.html

3.2 | Kansarme kinderen

- Grift, B. van de (2014). *Peuteren en kleuteren. De breintheorie over het leren van het jonge kind*. Amsterdam: SWP.
- Guralnick, M. J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at environmental risk. *Infants and Young Children*, 24, 270-285.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Laevers, F. Jackers, I., Menu, E., & Moons, J. (2014). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO Publishers.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Ghesquière, P., & Minnaert, A. E. M. G. (2008). Leerproblemen en Leerstoornissen. In P.J.M. Prins & C. Braet (Red.). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sameroff, A. (2012). The Transactional Model. In Arnold Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of Development, How Children and Contexts Shape Each Other* (pp. 3-23). Washington: American Psychological Association.

3.3 | Ontwikkelingsachterstanden en probleemgedrag

- Ballex, M., de Lange, M., Chênevert, C., & Kwok, S. (2010). Alert4You: Jeugdzorg vergroot deskundigheid kinderopvang. *Jeugd en Co Kennis*, 4(3), 29-37.
- Chênevert, C., Ballex, M. & de Wilde, E.J. (2011). Alert4you: monitoronderzoek naar de praktijk van samenwerking tussen kinderopvang en Jeugdzorg. *Kwalon*, 2, 34-42
- Doornenbal, J. & C. de Leve (2014). *De pedagogische professional van de toekomst. 21st century skills professionals 0- tot 6-jarigen*. Alkmaar: Pedagogisch PACT. Opgehaald van [www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR\(1\).pdf](http://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR(1).pdf)

- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality* (Doctoral dissertation). Opgehaald van d-nb.info/1081935197/34
- Fukking, R., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 294-311. doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005
- Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2015). De rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van jonge kinderen: Het concept schoolrijpheid 'afgestoft'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54(11/12), 517-531.
- Hofstetter, W., Steenbeek, H., & Bijstra, J. O. (2015). "Ik kan het nu nog maar net aan, maar als het gedrag van deze leerlingen nog lastiger wordt.....". *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(1), 3-18.
- Kwok, S., Chênevert, C., de Lange, M., & Ballex, M. (2009). *Quick Scan Alert4U: Een verkenning van bestaande methodieken, instrumenten en programma's voor vroegsignalering, begeleiding van kinderen en samenwerking met ouders*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Opgehaald van www.nji.nl/nl/Download-Nji/Quickscan-Alert4you.pdf
- Lutz, M.N., Fantuzzo, J. & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355
- McDermott, P., Watkins, M., Rovine, M. & Rikoon, S. (2014). Informing context and change in young children's sociobehavioral development: The national Adjustment Scales for Early Transition in Schooling (ASETS). *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 255-267
- Pedagogisch Pact, gevonden via www.pedagogischpact.nl/
- Prinzie, P., Deković, M., & Reitz, E. (2008). Ouderlijke persoonlijkheid, opvoeding en probleemgedrag. *Kind en Adolescent*,

- 29(1), 4-16. doi:10.1007/BF03076734
- Slot, P., Leseman, P., Verhagen J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76
- Steenbeek, H., & van Geert, P. (2017). Assessing young children's learning and behavior in the classroom: A complexity approach. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Part 1). Dordrecht: Springer.
- Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Coutinho Uitgevers.

LINKS

Alert4You www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Specialistische-expertise-in-kinderopvang-en-peuterspeelzaalwerk

3.4 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

- Aarts, M. C. (2016). *Group functioning in child care centers*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- De Winter, M. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatiepedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Intervention*, 28, 67-91.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development*, 29(2), 276-288.
- Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Japel, C., Boivin, M., & Côté, S. M. (2015). Early nonparental care and social behavior

in elementary school: Support for a social group adaptation hypothesis. *Child Development*, 86(5), 1469-1488.

- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Van Keulen, A. (Red.) (2013). *Jonge burgers: Kindcentra als democratische oefenplaats*. Amsterdam: SWP.

DOEL 4 | Socialisatie door overdracht van algemeen aanvaarde normen en waarden

4.1 | Socialisatie

- De Haan, A. D., Prinzie, P., & Deković, M. (2010). How and why children change in aggression and delinquency from childhood to adolescence: Moderation of overreactive parenting by child personality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 725-733.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom

4.2 | De sociale functie van kinderopvang, inclusieve opvang

- Biesta, G. (2006). Waar wordt democratie geleerd? In: M. de Winter, T. Schillemans, & R. Janssens (Red.), *Opvoeding in democratie* (p. 51-62). Amsterdam: SWP.
- Bood, R., & Coenders, M. (2004). *Communities of practice: bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbin-*

ding. Amsterdam: SWP.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Kornerup, I. (2008). Inklusion som begreb og styringsredskab. In C. Pedersen (Red.), *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (pp. 41-79). København, Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2008). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. In: C. Pedersen (Red.), *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (pp. 11-40). København, Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Nunez, C., Nunez-Mahdi, R., & Popma, L. (2014). *Interculturele communicatie. Van ontkenning tot wederzijdse integratie* (3e herziene druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Urban, M., Vandenbroeck, M., van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Van Keulen, A., & Del Barrio-Saiz, A. (2009). *Permanent leren, van zelfreflectie naar teamreflectie*. Amsterdam: SWP

Van Keulen, A., & Singer, E. (2013). *Samen verschillend, pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13*. Houten: Springer Media.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

LINKS

[www.leerarchitectuur.nl/wp-content/uploads/2013/03/](http://www.leerarchitectuur.nl/wp-content/uploads/2013/03/Wenger_Coenders_artikel-uit-Canon-vh-Leren.pdf)

Wenger_Coenders_artikel-uit-Canon-vh-Leren.pdf

www.pedagogischpact.nl

4.3 | De stand van zaken en kansen voor verdere ontwikkeling

Child Care International. (2012). *OpStap naar de samenleving*.

Over diversiteit en sociale inclusie in voorzieningen voor jonge kinderen. Amsterdam: SWP.

De Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177-194.

Fukkink, R. (2016). Samenwerking rond het kleine kind in de grote stad. In R. Fukkink & R. Oostdam (Red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: Van startbekwaam naar stadsbekwaam* (p. 217-224). Bussum: Coutinho.

Fukkink, R., Negenman, M., Vandekerckhove, A., Jordt Jørgensen, N., Larsen, V., & Jager, J. (2017). *A polyphonic perspective on inclusive early childhood education and care: Including Belgium, Denmark, Netherlands, and Slovenia*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

United Nations (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)*. Opgehaald van: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf

Vandenbroeck, M. (2007). Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 21-35.

Van Keulen, A. (Red.) (2013). *Jonge burgers: Kindcentra als democratische oefenplaats*. Amsterdam: SWP.

Van Keulen, A., & Singer, E. (2012). *Samen verschillend. Pedagogisch Kader Diversiteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Reed Business.

Van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M., & Huijbregts, S. K. (2014). Cultural diversity in teachers' group-centered beliefs and practices in early childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 369-377.

De (lerende) condities van de vakbekwame beroepskracht

- Boonstra, M., & Jepma, IJ. (2014). *Lerenderwijs. Samen werken aan pedagogische kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Reed Business.
- Dombro, A. L., Jablon, J., & Stetson, C. (2011). *Powerful interactions. How to connect with children to extend their learning*. Washington DC: The National Association for the Education of Young Children.
- Epstein, A. S. (2014). *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. Revised Edition*. Washington DC / Ypsilanti, MI: National Association.
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Over de auteurs

Drs. Yvonne Booij

Drs. Yvonne Booij is docent bij de opleiding Voeding en Diëtetiek aan de Hogeschool van Amsterdam, waar zij vakken als interventieontwikkeling en –implementatie ontwikkelt en geeft. Voor de GGD Amsterdam heeft ze gewerkt aan projecten ter preventie van overgewicht en implementatie-onderzoek gedaan naar Samen Starten, een programma voor vroegsignalering.

Dr. Cristina Colonnese

Cristina Colonnese is universitair docent bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op de kwaliteit van de relatie tussen kinderen en opvoeders (ouders, pedagogisch medewerkers, adoptieouders en pleegouders) via constructen als mind-mindedness, gehechtheid en sensitiviteit. Daarnaast verricht zij onderzoek naar de sociale en cognitieve ontwikkeling van het kind via constructen als sociaal begrip, zelfbewustzijn, theory of mind en de expressie van verlegenheid. Zij richt zich bij deze thema's vooral op de baby- en de vroege kindertijd, en dan met name op mogelijke risico- en beschermingsfactoren voor de emotionele ontwikkeling van kinderen.

Dr. Bart Declercq

Bart Declercq is pedagoog en werkt sinds 2002 als wetenschappelijk medewerker bij het Expertisecentrum Ervarengericht Onderwijs KU Leuven (ECEGO). Hij is actief in het domein van

het jonge kind (0-5 jaar) zowel in Vlaanderen als internationaal. De voorbije vijftien jaar heeft hij gewerkt aan kwaliteitszorg in de kinderopvang via vorming, onderzoek en ontwikkelopdrachten.

Prof. Dr. Folkert Kuiken

Folkert Kuiken studeerde Frans (Rijksuniversiteit Groningen) en Algemene taalwetenschap (Universiteit van Amsterdam). Hij promoveerde op de taalontwikkeling van jonge kinderen (UvA) en was achtereenvolgens werkzaam als docent Nederlands als tweede taal (Vrije Universiteit) en docent tweede-taalverwerving (UvA). Sinds 2005 is hij aan de UvA bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal en meertaligheid vanuit de gemeente Amsterdam. Hij is tevens wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT) en (mede)auteur van diverse leergangen en handboeken op het gebied van (tweede)taalverwerving.

Prof. Dr. Ruben Fukkink

Ruben Fukkink is bijzonder hoogleraar Kinderopvang en educatieve voorzieningen voor het jonge kind aan de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is hij lector Pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij heeft in landelijke en internationale tijdschriften gepubliceerd over kinderopvang (kinderdagverblijven, buitenschoolse opvang, peuterspeelzalen, voor- en vroegschoolse educatie, gastouderopvang) en is co-auteur van enkele praktische publicaties voor de kinderopvang (NCKO-Kwaliteitsmonitor en het pedagogisch kader

voor de bso). Belangrijke thema's in zijn werk zijn: het meten van de pedagogische kwaliteit van kinderopvang, opleiding en professionalisering van pedagogisch medewerkers, effecten van kinderopvang op kinderen en samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs en/of jeugdhulp.

Prof. Dr. Paul van Geert

Paul van Geert is emeritus hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie aan de rijksuniversiteit te Groningen. Op dit moment is hij honorair hoogleraar met als leeropdracht complexe dynamische systemen van ontwikkeling, opvoeding en onderwijs. Zijn belangstelling ging en gaat nog steeds uit naar de manier waarop ontwikkelingsprocessen tot stand komen als gevolg van de interacties die individuele personen hebben met hun omgeving, die op haar beurt ook weer het resultaat is van de handelingen van de individuele persoon. Paul van Geert is ook kunstenaar, die levensgrote vrijstaande portretten maakt van mensen uit zijn omgeving.

Dr. Mirjam Gevers Deynoot-Schaub

Mirjam Gevers Deynoot-Schaub is pedagoog en promoveerde in 2006 aan de Universiteit van Amsterdam op een observatie-onderzoek naar sociale interacties en spel van jonge kinderen in kinderdagverblijven. Zij is lid van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) en werkt als senior-onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Mirjam heeft veel ervaring met de ontwikkeling van zowel wetenschappelijke als praktijkinstrumenten voor de kinderopvang en met het uitvoeren van landelijke kwaliteitspeilingen en interventies.

Dr. Marleen Groeneveld

Marleen Groeneveld is universitair docent bij de afdeling Algemene en Gezinspedagogiek aan de Universiteit Leiden. Zij is in 2010 gepromoveerd op het proefschrift 'Quality in childcare: Impact and Improvements'. Voor deze studie onderzocht ze de kwaliteit van kinderopvang in kinderdagverblijven en

gastouderopvang. Ook voerde zij een interventiestudie uit, waarin ze de effectiviteit testte van een interventie om de kwaliteit van interactievaardigheden van gastouders te verbeteren. Hiervoor paste ze de Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) aan voor de kinderopvangsituatie (VIPP-ChildCare). Hiernaast geeft zij onderwijs op het gebied van de rol van vaders in de opvoeding, kinderopvang en het uitvoeren van onderzoek.

Dr. Michel Hogenes

Michel Hogenes is docent aan de Pabo en lid van de Kenniskring Jeugd en Opvoeding van De Haagse Hogeschool. Tevens is hij docent aan de opleiding Docent Muziek en de Master Kunsteducatie van Codarts, Hogeschool voor de Kunsten, Rotterdam. Michel studeerde onder meer elektronisch orgel en schoolmuziek en promoveerde als onderwijspedagoog aan de Vrije Universiteit. Naast zijn werk als docent en onderzoeker dirigeert hij het Projektkoor Rijswijk, is hij voorzitter van Gehrels Muziekeducatie en The European Network for Music Educators and Researchers of Young Children. Michel is tevens ambassadeur voor Meer Muziek in de Klas.

Dr. Sanne Huijbregts

Sanne Huijbregts promoveerde aan de Universiteit van Amsterdam op het thema culturele diversiteit in teams in de kinderopvang. Sinds 2008 werkt zij als docent en onderzoeker aan de opleiding pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Binnen de opleiding pedagogiek heeft zij de leerlijn jonge kind ontwikkeld. Zij gelooft dat HBO-geschoolde pedagogen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het verhogen van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, zodat kinderopvang echt kan bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen.

Dr. Petra Hurks

Petra Hurks is als universitair hoofddocent kinderneuropsychologie verbonden aan de Universiteit Maastricht,

Faculteit der Psychologie en Neurowetenschappen. Haar taakstelling bestaat uit management, onderwijs en onderzoek. Zij is directeur van de universitaire bachelor programma's in de psychologie te Maastricht. Ze geeft regelmatig lezingen op het gebied van de psychologie. Haar wetenschappelijke werk richt zich op (a) het in kaart brengen van variabiliteit in cognitieve ontwikkeling, en executieve functies in het bijzonder, en (b) het ontwikkelen en evalueren van methodieken ter stimulering van een dergelijke cognitieve ontwikkeling. Samen met collega dr. Jos Hendriksen is zij de officiële bewerkster van een Nederlandstalige intelligentietest voor kleuters (WPPSI-III-NL).

Dr. Mirka Janssen

Mirka Janssen is opgeleid tot leraar Lichamelijke Opvoeding, Bewegingswetenschapper en Epidemioloog. In 2014 is zij gepromoveerd op onderzoek naar het stimuleren van beweeggedrag op het schoolplein, waaruit het programma PLAYgrounds is ontstaan. Met dat programma ondersteunt zij vanuit haar eigen bedrijf (www.playgrounds.nu) scholen bij het organiseren van een goede buitenspeelpauze. Ook geeft ze de training PLAYgrounds voor Peuters op kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en bij vve-groepen en geeft ze workshops bewegend leren. Verder is zij werkzaam voor de HvA, waar zij bij de Academie voor Lichamelijke Opvoeding opleidingsdocent is en als post-doc onderzoeker verbonden aan het lectoraat. De focus van het lectoraat ligt op de motoriek van kinderen.

Dr. Ijsbrand Jepma

Ijsbrand Jepma studeerde Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. In 2003 promoveerde hij aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift 'De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs'. Vervolgens werkte hij als docent bij de Pabo van Hogeschool van Rotterdam en Omstreken en als onderzoeker/adviseur primair onderwijs bij het Kohnstamm Instituut en adviesbureau Eduquality/Schepers Van Seventer, beide te Amsterdam.

Sinds 2006 doet Ijsbrand Jepma bij Sardes onderzoek naar de kwaliteit van kinderopvang, harmonisatie van kinderopvang en peuterspeelzaalwerk, brede school, onderwijsachterstandenbeleid, voor- en vroegschoolse educatie, passend onderwijs. Hij is sinds 2016 lid van de Erkenningscommissie effectieve jeugdinterventies van het Nji. Ijsbrand Jepma werkt voor meerdere ministeries (OCW, SZW) en intermediaire organisaties (onder andere Onderwijsraad, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, Sociaal Werk Nederland, Brancheorganisatie kinderopvang, Bureau Kwaliteit Kinderopvang) en vele gemeenten.

Dr. Hanno van Keulen

Hanno van Keulen is lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding bij Hogeschool Windesheim Flevoland in Almere. Hij richt zich op het creëren en onderzoeken van rijke leeromgevingen waar kinderen hun nieuwsgierigheid behouden en hun mogelijkheden ontdekken en ontwikkelen, en waar leraren en begeleiders richting kunnen geven aan die ontwikkeling.

Dr. Ferre Laevers

Prof. Dr. Ferre Laevers is hoogleraar aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven. Als grondlegger en directeur heeft hij de voorbije 40 jaar het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO) doen uitgroeien tot een invloedrijk centrum voor innovatie in het gebied van de kinderopvang en het onderwijs met een internationale uitstraling.

Dr. Jo Nelissen

Dr. Jo Nelissen is werkzaam als senior onderzoeker op het Freudenthal Instituut SME te Utrecht. Zijn onderzoek heeft betrekking op denk- en leerprocessen van leerlingen in het basisonderwijs, in het bijzonder het realistisch reken/wiskundeonderwijs. Zijn onderzoeken zijn met name gericht op

leerlingen met leerproblemen, op hoogbegaafde leerlingen en leerlingen in de kleuterleeftijd. Hij publiceert regelmatig in onderwijsvakbladen zoals De Wereld van het Jonge Kind, Volgens Bartjens en Het Onderwijsblad.

Drs. Kirsten Nøhr

Kirsten Nøhr is afgestudeerd in theoretische pedagogiek aan de Universiteit van Kopenhagen en werkte in Denemarken op deze universiteit als docent bij de pedagogiekopleiding. Zij werkt vanaf 2007 bij de Hogeschool van Amsterdam, sinds 2011 als docent bij de opleiding pedagogiek en is daarnaast freelance consultant met www.noorderlicht.dk. Zij heeft een groot aantal artikelen gepubliceerd en was onder andere mederedacteur van het tijdschrift Dansk pædagogisk Tidsskrift.

Dr. Ineke Oenema-Mostert

Ineke Oenema-Mostert is orthopedagoog en als lector Early Childhood verbonden aan de Stenden university of applied sciences, School of Education. Ook is zij universitair docent aan de afdeling orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen. Zij is als opleider en onderzoeker expert in de samenhang tussen wetenschappelijke en klinische inzichten over de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen in de thuissituatie en in voor- en vroegschoolse organisaties.

Prof. Dr. Peter Prinzie

Peter Prinzie is hoogleraar Orthopedagogiek, gespecialiseerd in diversiteit in opvoeding: determinanten en ontwikkelingsuitkomsten, bij het Department Psychology, Education & Child Studies van de Faculteit der Sociale Wetenschappen aan de Erasmus Universiteit. Zijn onderzoek richt zich onder andere op gedrags- en opvoedingsproblemen. Centraal in het onderzoek van Prinzie staat de vraag hoe de complexe interacties tussen de persoonlijkheid van ouder en kind, gecombineerd met opvoeding en andere gezinsfactoren, de ontwikkeling

van kinderen en adolescenten beïnvloeden. Prinzie heeft verder expertise opgebouwd in interventiestudies, met als doel opvoedings- en gedragsproblemen te verminderen ('Alles Kidzzz') en jongeren te ondersteunen bij rouwverwerking ('Rouwhelp'). Hij schreef onder meer het boek 'Waarom doet mijn kind zo moeilijk' (2007).

Dr. Henderien Steenbeek

Henderien Steenbeek werkt als lector Curious Minds/Diversiteit en Gedrag en tevens als universitair hoofddocent Ontwikkelingspsychologie bij de Rijksuniversiteit Groningen. Haar werk gaat over interactie tussen volwassene-kind en kind-kind in onderwijsleer- en spel-contexten, als motor van ontwikkeling. Vanaf 2007 is ze betrokken bij het onderzoeksprogramma TalentenKracht in Groningen, dat zich richt op het stimuleren van talentvol gedrag van kinderen en van educatieve professionals in de Wetenschap- en Techniekles. Sinds 2012 onderzoekt zij ook interactie en talentvol gedrag van kinderen met speciale onderwijsbehoeften, in het onderwijsdomein Kunsteducatie, en bij Pabo-opleiders en -studenten.

Dr. Harriet Vermeer

Harriet Vermeer is universitair hoofddocent bij de afdeling Algemene en Gezinspedagogiek aan de Universiteit Leiden. Zij was vroeger binnen het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) als projectleider betrokken bij het ontwikkelen van meetinstrumenten en landelijke kwaliteitsmetingen binnen de kinderopvang. Zij heeft verschillende onderzoeksprojecten op het gebied van de kinderopvang geleid, zowel in kinderdagverblijven als in de gastouderopvang. Thema's binnen haar onderzoek zijn onder andere: welbevinden en stress van kinderen in de kinderopvang, de rol van omgevingschaos, kwaliteit van kinderopvang en studies naar de effectiviteit om deze kwaliteit te verbeteren. Daarnaast is zij betrokken bij onderzoek naar adoptie/pleegzorg en de rol van de vader in de opvoeding.



