



Meten en Monitoren van de Kwaliteit  
in de Kinderopvang van baby's en peuters

## DEELRAPPORT 1

# HET PEDAGOGISCHE RAAMWERK

**MeMoQ** is een samenwerking tussen  
de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek UGent  
Prof. Michel Vandenbroeck  
en het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs KU Leuven  
Prof. Ferre Laevers

in opdracht van **Kind & Gezin**

## Colofon

**MeMoQ** (Meten en Monitoren van de kwaliteit in de kinderopvang van baby's en peuters) is een onderzoeksproject in opdracht van Kind en Gezin.

MeMoQ is een samenwerking tussen de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent en het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs KU Leuven.

**Projectleiders:** Prof. Michel Vandenbroeck (UGent) en Prof. Ferre Laevers (KU Leuven)

**Onderzoekers:** Mieke Daems (KU Leuven), Bart Declercq (KU Leuven), Hester Hulpia (UGent), Jeroen Janssen (UGent), Charlotte Van Cleynenbreugel (KU Leuven).

**MeMoQ** bestaat uit volgende deelonderzoeken:

- Het uitwerken van een pedagogisch raamwerk voor de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters
- Het ontwikkelen van een instrumentarium voor de wetenschappelijke meting van de pedagogische kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters
- Een wetenschappelijke nulmeting bij een representatieve steekproef uit de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters
- Het ontwikkelen van een monitoring-instrument voor de pedagogische kwaliteit voor Zorginspectie
- Het ontwikkelen van een zelfevaluatie-instrument over pedagogische kwaliteit dat ook gebruikt kan worden voor pedagogische coaching.

Er zijn 16 deelrapporten die deel uitmaken van de rapportage over MeMoQ.

1. Pedagogische raamwerk
2. Het instrumentarium van de wetenschappelijke nulmeting
3. Handleiding bij de wetenschappelijke nulmeting
4. Methodologie van het monitoring-instrument
5. Monitoring-instrument
6. Methodologie van het zelfevaluatie-instrument
7. Zelfevaluatie-instrument
8. Nulmeting: Methodologie van de nulmeting
9. Nulmeting: Welbevinden en betrokkenheid
10. Nulmeting: Emotionele en educatieve ondersteuning
11. Nulmeting: De omgeving
12. Nulmeting: Contextvariabelen
13. Nulmeting: De ouderbevraging
14. Samenvatting van de nulmeting
15. Normering
16. Technische bijlage

Dit rapport is het eerste deelrapport en beschrijft de ontwikkeling van het pedagogische raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters.

© 2016 Kind en Gezin – UGent – KU Leuven

Citeren uit dit rapport kan, mits correcte bronvermelding:

Janssen, J., Daems, M., Declercq, B., Hulpia, H., Van Cleynenbreugel, C., Laevers, F. & Vandenbroeck, M. (2016). *MeMoQ Deelrapport 1. Het pedagogische raamwerk*. Brussel – Gent – Leuven: Kind & Gezin – UGent – KU Leuven.

## Inhoud

1.	Inleiding .....	3
2.	Uitgangspunten .....	5
2.1.	Uitgangspunten m.b.t. het format .....	5
2.2.	Uitgangspunten m.b.t. de inhoud .....	5
3.	Beleid en wetgevend kader .....	7
3.1.	Decreet en besluiten van de Vlaamse Regering .....	7
3.2.	De Belgische grondwet .....	7
3.3.	Europese referentiekaders .....	8
3.4.	Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind.....	8
4.	Exploratieve studie: vergelijking van 11 raamwerken .....	9
4.1.	Selectieprocedure.....	9
4.2.	Werkwijze .....	10
4.3.	Resultaten i.v.m opdrachten t.a.v. kinderen .....	10
4.4.	Resultaten i.v.m. opdrachten t.a.v. ouders .....	11
4.5.	Resultaten i.v.m. opdrachten t.a.v. de samenleving .....	13
4.6.	Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. kinderen .....	14
4.7.	Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. gezinnen .....	17
4.8.	Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. de samenleving.....	20
4.9.	Resultaten i.v.m. voorwaarden t.a.v. kinderbegeleiders .....	22
4.10.	Resultaten i.v.m. voorwaarden t.a.v. teams .....	24
5.	Naar een Vlaams pedagogisch raamwerk .....	28
5.1.	Expliciteren van onderliggende denkbeelden .....	28
5.2.	Vertalen van opdrachten en uitgangspunten naar de praktijk.....	29
5.3.	Ervaringsgebieden.....	30
	Referenties .....	34

# 1. Inleiding

De pedagogische kwaliteit van de kinderopvang is van groot maatschappelijk belang. Kinderopvang van goede pedagogische kwaliteit heeft langdurige positieve effecten op de sociale, emotionele, verstandelijke, morele en taalontwikkeling van kinderen. Longitudinaal onderzoek wijst uit dat deze effecten tot ver in de schooltijd van kinderen merkbaar zijn en dat alle kinderen baat hebben bij een kwaliteitsvolle opvang.<sup>1</sup> Kinderopvang van slechte kwaliteit heeft daarentegen negatieve gevolgen voor kinderen. Investeren in de pedagogische kwaliteit van kinderopvang is m.a.w. een belangrijke bekommernis voor hedendaagse beleidsmakers. In dit kader ontstond in 2013 in Vlaanderen het MeMoQ-project, waarin we instrumenten ontwikkelen om de pedagogische kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang te meten (via een wetenschappelijk instrument), te monitoren (via een inspectie-instrument) en te bevorderen (via een zelfevaluatie-instrument).

Kwaliteit van kinderopvang is echter geen objectieve, eens en voor altijd vastliggende zaak. Kwaliteit is ook een zaak van normen en waarden, meningen en perspectieven<sup>2</sup> en van opvattingen die veranderen naar gelang de historische en culturele context.<sup>3</sup> Het is belangrijk de opvattingen over kwaliteit, onderliggend aan het hele MeMoQ-project, van meet af aan helder en transparant te maken en te zorgen dat er een brede maatschappelijke gedragenheid is voor deze visie.<sup>4</sup> Dat is precies wat een pedagogisch raamwerk doet: het omschrijft wat maatschappelijk en wetenschappelijk als kwaliteit wordt beschouwd en vormt zo een basis voor monitoring en wetenschappelijke evaluatie. Dat betekent uiteraard niet dat er een één op één relatie is tussen visie op kwaliteit en kwaliteitsmeetinstrumenten. Immers, niet alles wat belangrijk is, is ook meetbaar en niet alles wat meetbaar is, is ook belangrijk.

Internationaal beschouwt men de ontwikkeling van een oriënterend raamwerk als een noodzakelijke ingreep om een kwaliteitsvolle opvang van jonge kinderen te waarborgen. In verschillende landen wierp de opmaak van een pedagogisch raamwerk reeds zijn vruchten af. Het blijkt een effectief middel om de kwaliteitsdynamiek in de sector aan te wakkeren omdat het:

- (1) alle medewerkers die rechtstreeks of onrechtstreeks verbonden zijn met kinderopvang een houvast en richting biedt in de opvoeding van jonge kinderen;
- (2) een gemeenschappelijke taal aanreikt met betrekking tot de diverse aspecten in de zorg voor en opvoeding van kinderen;
- (3) een interne en externe toetssteen is om de pedagogische werking en het handelen te evalueren;
- (4) een theoretische onderbouw verschaft aan het dagelijks werk in de sector en zodoende een bijdrage levert aan de maatschappelijke en wetenschappelijke waardering ervan; en
- (5) de buitenwereld inzicht biedt in de veelzijdigheid en complexiteit van het werk met jonge kinderen en zo de betrokkenheid van ouders en andere stakeholders stimuleert.

De invloed van een pedagogisch raamwerk is het grootst indien verschillende stakeholders een stem krijgen in de ontwikkeling ervan. Het zorgt er immers voor dat de ideeën die vervat zitten in het raamwerk gedragen zijn. In de uitwerking van het Vlaamse pedagogische raamwerk hebben we daarom een ruime groep stakeholders, waaronder zowel vertegenwoordigers van de brede sector van de kinderopvang als belanghebbenden buiten deze sector, betrokken. Deze klankbordgroep bestond uit vertegenwoordigers van volgende organisaties:

- Centrum voor Volwassenenonderwijs Vormingsleergang voor Sociaal en Pedagogische Werk
- Dienst Kinderopvang Stad Gent

---

<sup>1</sup> Zie Burger (2010), Engle et al. (2011), Melhuish (2011), Sylva et al. (2004), Lazzari & Vandenbroeck, (2012). De volledige referenties zijn telkens achteraan het rapport terug te vinden.

<sup>2</sup> Zie Dahlberg & Moss (2005).

<sup>3</sup> Zie Tobin et al. (2009).

<sup>4</sup> Zie Musatti (2012) en OECD (2015).

- Femma
- Gemeenschapsonderwijs
- Gezinsbond
- Kind en Gezin
- Kinderdagverblijf De Ster
- Kinderdagverblijf Pietje Pek
- Kinderrechtencoalitie
- Kinderrechtencommissariaat
- Komma
- Minderhedenforum
- Netwerk tegen armoede
- Landelijke Kinderopvang
- Onderwijs Steden en gemeenten
- Overleg Hogescholen Pedagogie Jonge Kind
- Pluralistisch Platform Jeugdzorg
- Provinciale Commissie Buitenschoolse Opvang
- Solidariteit voor het Gezin
- Thuishulp Reddie Teddy
- Unieko
- Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten
- Vormingscentrum Opvoeding en Kinderopvang
- Vlaamse Gemeenschapscommissie
- Vlaamse Diensten voor Opvanggezinnen
- Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen
- Vlaams Welzijnsverbond
- Vrij onderwijs
- Zorginspectie

Gedurende de diverse overlegmomenten formuleerden zij, vaak na uitvoerige consultatie van hun achterban, adviezen ten aanzien van de ontwerp teksten die het onderzoeksteam voorbereidde. We kunnen m.a.w. stellen dat er een hoop expertise en praktijkervaring ten grondslag ligt aan het Vlaamse pedagogische raamwerk. Mede dankzij die gemobiliseerde kennis en ervaring zijn we er samen in geslaagd een gedragen en herkenbare, doch ambitieuze visie op pedagogische kwaliteit in de kinderopvang voor baby's en peuters te ontwikkelen. De adviezen van de stakeholders zijn systematisch door de onderzoekers verwerkt en ook voorgelegd aan de stuurgroep, bestaande uit vertegenwoordigers van de opdrachtgever (Kind en Gezin) en Zorginspectie.

In dit deelrapport beschrijven we hoe het pedagogische raamwerk tot stand is gekomen. We bespreken eerst de principiële keuzes die reeds in het vooronderzoek gemaakt werden met betrekking tot wat het pedagogische raamwerk wel en niet wil zijn en die in een eerste fase opnieuw aan de stakeholders zijn voorgelegd. In een volgend deel lichten we kort toe binnen welk beleidsmatig en wetgevend kader het pedagogische raamwerk zich positioneert. De beleids- en wetteksten die in dit onderdeel ter sprake komen vormen de fundamenten van het raamwerk. In deel 4 gaan we dieper in op een exploratieve studie van 11 raamwerken. Deze internationale vergelijking biedt inzicht in de inhoudelijke keuzes die in andere landen zijn gemaakt en vormde de basis om, in overleg met de stuurgroep en klankbordgroep, een eigen visie op pedagogische kwaliteit te ontwikkelen. Aan het einde van dit deelrapport beschrijven we tenslotte wat deze visie karakteriseert (deel 5).

## 2. Uitgangspunten

Het vooronderzoek bepaalde, in onderling overleg met Kind en Gezin, wat het Vlaamse pedagogische raamwerk wel en niet wil zijn.<sup>5</sup> Deze uitgangspunten zijn ook onderschreven door de klankbordgroep. Hieronder beschrijven we de uitgangspunten in de ontwikkeling van het pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters.

### 2.1. Uitgangspunten m.b.t. het format

#### **Een bondige visietekst, geen handboek met voorschriften**

We beogen met het pedagogische raamwerk voor de Vlaamse kinderopvang een bondige, algemene visietekst en geen handboek met voorschriften. Het moet een visietekst zijn die de maatschappelijke opdrachten en uitgangspunten van de kinderopvang duidelijk omschrijft, zonder professionelen in de kinderopvang voor te schrijven *hoe* ze concreet moeten handelen. Het raamwerk bepaalt dus wat we kunnen en mogen verwachten van kinderopvang en waarom, maar beschrijft niet in detail hoe professionelen dit in de dagelijkse praktijk moeten realiseren. Het geeft wel enkele algemene handvaten voor het pedagogisch handelen, maar werkt die niet concreet uit. De realisatie ervan moet immers vorm krijgen in dialoog met alle betrokkenen zodat de visie uit het raamwerk afgestemd wordt op de lokale context.

#### **Een inspanningsverbintenis, geen resultaatsverbintenis**

Het pedagogische raamwerk voor de Vlaamse kinderopvang wil een bijdrage leveren aan de missie van Kind en Gezin: *“Samen met zijn partners, voor elk kind, waar en hoe het ook geboren is of opgroeit, zo veel mogelijk kansen creëren.”* We kiezen er in dit opzicht voor om pedagogische kwaliteit te definiëren in termen van inspanningen van medewerkers, eerder dan het te meten aan de hand van ontwikkelingsresultaten van kinderen. De visie in het raamwerk moet dan ook in deze optiek gelezen worden. Het impliceert een vraag naar de hele sector om met het raamwerk aan de slag te gaan en een aantal principes in acht te nemen in het werken met kinderen en gezinnen. We beschouwen het raamwerk als een inspiratiebron en streefdoel.

### 2.2. Uitgangspunten m.b.t. de inhoud

#### **Holistische kijk op opvoeding**

Er is internationaal een grote consensus inzake het belang van een brede benadering van opvoeding en om curricula bijvoorbeeld niet te reduceren tot het louter stimuleren van een bepaald ontwikkelingsdomein.<sup>6</sup> We beschouwen jonge kinderen als actieve subjecten die zelf mee vorm geven aan hun ontwikkeling en maken geen onderscheid tussen pedagogische activiteiten en zorgactiviteiten. Er kan immers niet gesteld worden dat fysieke zorg (bv. eetmomenten, verluieren, ...) geen pedagogische momenten zouden zijn. Kinderen leren immers constant en gebruiken hiervoor al hun zintuigen. Dat is ook conform recent onderzoek over de competenties en de noden van jonge kinderen.<sup>7</sup>

Een holistische kijk op opvoeden en het uitgangspunt van het competente kind<sup>8</sup> betekent dat de volwassene de leefwereld van het kind weliswaar kan en moet uitbreiden (bv. door een rijk

---

<sup>5</sup> Zie Vandenbroeck, Laevers, Declercq & De Droogh (2011).

<sup>6</sup> Zie Bennett (2005), OECD (2006) en Sylva et al. (2014).

<sup>7</sup> Zie Rayna & Laevers (2011).

<sup>8</sup> Zie Rinaldi (2005).

taalaanbod), maar steeds zal blijven inspelen op signalen van kinderen en rekening houdt met hun ritme en hun eigenheden. Leren en ontwikkeling zijn sociale processen die zich afspelen in interactie, waaronder de interacties tussen volwassenen en kinderen – met wederzijdse, eerder dan eenzijdige invloed<sup>9</sup> – en interacties tussen kinderen onderling.

### **Ouders als partners in de opvoeding**

Een holistische kijk op opvoeden betekent ook dat kinderen niet los gezien kunnen worden van hun sociale en culturele context.<sup>10</sup> Hierin neemt het gezin uiteraard een centrale plek in. De ervaringen van kinderen in de kinderopvang staan niet los van hun ervaringen in het gezin en vice versa. Beide opvoedingsmilieus kunnen m.a.w. niet los van elkaar bestaan, maar zijn te begrijpen als complementair en verweven. Vorm geven aan de pedagogische kwaliteit (aan wat goed is voor kinderen) vereist bijgevolg overleg met ouders en lokale gemeenschappen.<sup>11</sup> De afstemming tussen beide opvoedingsmilieus is niet enkel noodzakelijk in functie van het welzijn en de ontwikkeling van kinderen. Het omvat ook een erkenning van ouders als competente, actieve opvoeders die een stem hebben in het bepalen van de opvoedingsdoelen.

---

<sup>9</sup> Zie Dalli et. al. (2011).

<sup>10</sup> Zie Bronfenbrenner (1979)

<sup>11</sup> Zie OECD (2006), Vandenbroeck (2010), Working Group on ECEC (2014).

### 3. Beleid en wetgevend kader

In het bepalen van de opdrachten en uitgangspunten van de Vlaamse kinderopvang houden we rekening met volgende wet- en beleidsteksten: het kaderdecreet en de besluiten van de Vlaamse regering met betrekking tot de vergunningsvoorwaarden, Europese referentiekaders, het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind en de Belgische Grondwet.

#### 3.1. Decreet en besluiten van de Vlaamse Regering

Het decreet verwacht van kwaliteitsvolle kinderopvang dat het drie maatschappelijke functies – een economische, pedagogische en sociale functie – vervult.<sup>12</sup> De economische functie gaat onder meer over het belang van kinderopvang in het combineren van ouderlijke verantwoordelijkheden met andere engagementen in de samenleving en op de arbeidsmarkt en dus ook over gelijke kansen voor mannen en vrouwen. De pedagogische functie gaat over het scheppen van de condities om elk kind maximale ontplooiingskansen te bieden. De sociale functie gaat over de bijdrage die kinderopvang kan bieden aan een sociaal rechtvaardige samenleving. Belangrijk daarbij is de toegankelijkheid en betaalbaarheid, maar ook de betrokkenheid van ouders en de buurt. Deze drie maatschappelijke functies vormen het vertrekpunt in het formuleren van de opdrachten van kinderopvang. Voor de realisatie ervan onderscheiden we drie invalshoeken: opdrachten ten aanzien van de kinderen, ouders en de samenleving.

Het decreet verlangt daarnaast van de opvang van baby's en peuters dat ze in de omgang met kinderen en gezinnen o.a. volgende voorwaarden in acht nemen:

- het respecteren van de fysieke en de psychische integriteit van elk kind
- het niet-discrimineren van kinderen en gezinnen
- het pedagogische beleid en de pedagogische ondersteuning met het oog op het stimuleren van de ontwikkeling van elk kind op lichamelijk, cognitief, sociaal-emotioneel, communicatief, creatief en moreel vlak, en met het oog op het waarborgen van het welbevinden en de betrokkenheid van elk kind
- de betrokkenheid en de participatie van de gezinnen

In de uitwerking van de opdrachten ten aanzien van kinderen, ouders en de samenleving krijgen bovenstaande verwachtingen een plaats. Werken met het pedagogische raamwerk is m.a.w. werken in lijn met de regelgeving.

#### 3.2. De Belgische grondwet

De grondrechten van elke burger in ons land, zoals beschreven in de Belgische grondwet, vormen mee de geest van het pedagogische raamwerk. Meer bepaald artikel 22, 22bis en 23 zijn belangrijk:

- Iedereen heeft recht op de eerbiediging van zijn privéleven en zijn gezinsleven.
- Elk kind heeft recht op de eerbiediging van zijn morele, lichamelijke, geestelijke en seksuele integriteit.
- Elk kind heeft het recht zijn mening te uiten.
- Elk kind heeft recht op maatregelen en diensten die zijn ontwikkeling bevorderen.
- Het belang van het kind is de eerste overweging bij elke beslissing die het kind aangaat.
- Iedereen heeft het recht een menswaardig bestaan te leiden (waaronder het recht op arbeid, recht op sociale zekerheid, recht op behoorlijke huisvesting, recht op bescherming van een gezond leefmilieu, recht op culturele en maatschappelijke ontplooiing).

---

<sup>12</sup> Zie Vlaams Parlement (2012).



### 3.3. Europese referentiekaders

#### Kader van de Europese Raad

Het kader van de Europese Raad<sup>13</sup> en van de Europese Commissie<sup>14</sup> stelt dat de kwaliteit van de zorg en educatie voor baby's en peuters minstens even belangrijk is als de beschikbaarheid of de betaalbaarheid ervan en dat lidstaten daarom voldoende aandacht moeten schenken aan: 'omgeving en infrastructuur, personeel, curriculum, beheer en kwaliteitszorg'.

#### European Quality Framework

Een groep experts en vertegenwoordigers van alle EU lidstaten werkte met de Open Method of Coordination (OMC) een kader uit voor de kwaliteit van de voorschoolse voorzieningen.<sup>15</sup> De OMC is een methode die de Europese Commissie gebruikt om sturend te werken inzake zogenaamde "zachte competenties": er wordt bottom-up gewerkt met vergaderingen en peer-leer-bezoeken en wanneer een consensus is bereikt, wordt die formeel bekrachtigd. Het Europese referentiekader bevat vijf domeinen: toegankelijkheid, personeelsbeleid, curriculum, monitoring en governance. Ons raamwerk gaat over de pedagogische kwaliteit in engere zin, maar neemt een aantal belangrijke principes over, zoals een holistische kijk op kinderen en het betrekken van ouders.

### 3.4. Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind

Het IVRK<sup>16</sup> gaat over het engagement van natiestaten om de provisie (voorzieningen), protectie (bescherming) en participatie van kinderen te garanderen. Protectie betekent dat de samenleving het engagement aangaat om kinderen te beschermen tegen mogelijke schadelijke invloeden, zoals uitbuiting of verwaarlozing. Provisie betekent dat de samenleving het engagement aangaat om ervoor te zorgen dat kinderen een voldoende aanbod aan basisvoorzieningen hebben, waaronder voeding, gezondheidszorg, onderwijs, sociale zekerheid en dergelijke. Participatie betekent dat kinderen het recht hebben om deel te nemen aan het maatschappelijk leven en een stem hebben in alle beslissingen die hen aangaan. In het geval van de jongste kinderen betekent dit dat we aandachtig kijken naar hun signalen en daar rekening mee houden. Het IVRK is ook erg expliciet over het recht van elk kind op zijn eigen identiteit (artikel 8). Artikel 5 stelt dat de staten zich ertoe verbinden de rechten en verantwoordelijkheden van ouders te eerbiedigen en artikel 18 stelt dat de staat ouders zal ondersteunen in hun ouderlijke taken.

General Comment 7 gaat verder in op wat dit betekent voor voorschoolse voorzieningen. Daarin gaat het onder meer over de rechten van kinderen op ontwikkelingskansen, uitgaande van een holistische visie die gezondheid, zorg en educatie integreert; het recht op participatie; en het belang van inclusie en toegankelijkheid voor iedereen, zonder discriminatie.

---

<sup>13</sup> Zie Council of the European Union (2009).

<sup>14</sup> Zie European Commission (2015).

<sup>15</sup> Zie Working Group ECEC (2014).

<sup>16</sup> Zie Verenigde Naties (1989).

## 4. Exploratieve studie: vergelijking van 11 raamwerken

### 4.1. Selectieprocedure

Het vooronderzoek en het beleids- en wetgevend kader schetsen de klijntlijnen waarbinnen de visie op kwaliteitsvolle kinderopvang vorm krijgt. Ter inspiratie van het bepalen wat 'goede kinderopvang' is voor de Vlaamse context analyseerden we 11 pedagogische raamwerken.

De selectie van raamwerken is gebaseerd op inhoudelijke en pragmatische overwegingen. De toegankelijkheid (lees: Nederlandstalig, Engelstalig of Franstalig) en beschikbaarheid (lees: online toegankelijk of te verkrijgen via het netwerk van de onderzoekers) waren uiteraard een belangrijk selectie criterium, maar de selectie beoogde ook een zo groot mogelijke inhoudelijke diversiteit. In dat opzicht selecteerden we bijvoorbeeld raamwerken die zich tot verschillende leeftijdsgroepen richten. Hoewel het Vlaamse pedagogische raamwerk zich richt tot de opvang van baby's en peuters, zijn er in andere landen weinig curricula die uitsluitend betrekking hebben op de kinderopvang voor baby's en peuters. Doorgaans gaat het over een meer generiek pedagogisch raamwerk voor de hele voorschoolse periode (bv. Engeland, Ierland, Nieuw-Zeeland en Zweden). We selecteerden ook raamwerken die zich, naast de voorschoolse periode, ook richten tot de buitenschoolse opvang (Nederland) en het jeugdwerk (Denemarken). Uit internationaal onderzoek blijkt dat er een grote diversiteit bestaat in de mate waarin curricula algemene dan wel concreet uitgewerkte doelen voorschrijven.<sup>17</sup> We selecteerden daarom raamwerken die erg algemene opdrachten (bv. Denemarken, Zweden) beschrijven en raamwerken met zeer concreet uitgewerkte ontwikkelingsdoelen (bv. Ierland en Engeland). De selectie van raamwerken omvat ook verschillende 'tradities' of 'benaderingen' van kinderopvang, nl. de '*readiness for school*' traditie (bv. Engeland) en de '*social pedagogy*'-benadering (bv. Zweden).

Diversiteit zit ook in de finaliteit van de documenten. Bepaalde pedagogische kaders willen inspireren en aanzetten tot reflectie en discussie (bv. het kader van Fédération Wallonie-Bruxelles en de Nederlandse kaders). Andere curricula hebben het statuut van een verplicht te volgen kader (bv. het Engelse Statutory Framework en het Deense Day-Care Facilities Act). De selectie van raamwerken beoogde eveneens een verscheidenheid in omvang: van amper een tiental pagina's (bv. Zweden) tot meerdere honderden pagina's (bv. Nederland). Diversiteit zit tenslotte ook verrat in de vorm – gaande van teksten in artikelvorm (bv. Denemarken) tot uitgebreide literaire publicaties met verschillende hoofdstukken (bv. Fédération Wallonie-Bruxelles) – en het auteurschap (bv. de overheid in Australië en Denemarken, een groep experts in Nederland, enz.) van de raamwerken.

We hebben al deze vormen van diversiteit willen respecteren door in onze analyse de volgende curricula te betrekken:

- Australië: The Early Years Learning Framework for Australia (2009)
- Denemarken: Act on Day-Care, After-School and Club Facilities, etc. for Children and Young People (Day-Care Facilities Act) (2007)
- Duitsland: Berliner Bildungsprogramm (2004)
- Engeland: Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (2012)
- Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>18</sup>: Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour les milieux d'accueil de qualité (2002)
- Ierland: Aistear. The Early Childhood Curriculum Framework (2009)
- Nederland: Pedagogisch kader voor de kindercentra 0-4 jaar (2009)
- Nederland: Pedagogisch kader gastouderopvang (2013)

<sup>17</sup> Zie Bennett (2005).

<sup>18</sup> In België is kinderopvang geen federale, maar een gemeenschapsbevoegdheid. De Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschap kunnen dus een eigen visie op kwaliteitsvolle kinderopvang uitwerken. Het raamwerk van de Franstalige gemeenschap zit verrat in onze selectie.

- Nederland: Samen verschillend: Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar (2012)
- Nieuw-Zeeland: Te Whariki (1996)
- Zweden: Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010 (2011)

## 4.2. Werkwijze

De onderzoekers bestudeerden elk raamwerk met eenzelfde analysekader. Volgende rubrieken waren onderwerp van studie:

- Range: welke leeftijdsgroep beoogt het raamwerk?
- Omvang: hoe uitgebreid is het raamwerk?
- Opbouw: welke onderdelen bevat het raamwerk?
- Inhoud: waarover gaat het in elk onderdeel?
- Opdrachten: welke doelen stelt het raamwerk aan kinderopvang?
- Uitgangspunten: welke denkbeelden over kinderen, ouders en de samenleving zitten vervat in het raamwerk?
- Instructies: hoe voorschrijvend is het raamwerk t.a.v. het handelen van medewerkers in de kinderopvang?
- Evaluatie: in hoeverre heeft het raamwerk aandacht voor het meten, monitoren en bevorderen van kwaliteit?

Deze analyse leidde tot een reeks nota's, dewelke door alle onderzoekers gelezen werden en uitgebreid besproken zijn in een gezamenlijke vergadering. De exploratieve studie mondde uit in een discussienota die de belangrijkste opdrachten, uitgangspunten en noodzakelijke voorwaarden synthetiseert en illustreert aan de hand van citaten.

In het opstellen van de structuur en in de selectie van illustratieve fragmenten streefden we geen volledigheid na omdat dit zou leiden tot een te omvangrijke analyse. Waar de verschillende curricula een grote consensus vertoonden over een bepaald aspect, vermelden en illustreren we dit met één citaat dat naar ons gevoel die consensus goed weergeeft. Waar de curricula echter uiteenlopende visies of concretisering hebben, proberen we die scherp te krijgen en te illustreren met de meest frappante citaten die het verschil het best benadrukken. De verschillende buitenlandse curricula gaven immers vooral inzicht in waar consensus en waar dissensus over bestaat en zo verscherpten ze ook het inzicht in welke keuzes we zelf dienden te maken. Het is immers niet zo dat een raamwerk gewoon kan samengesteld worden uit fragmenten van andere raamwerken. Elke context is anders onze opdracht bestond er in heldere keuzes te maken die geldig en gedragen zijn voor de Vlaamse context.

## 4.3. Resultaten i.v.m opdrachten t.a.v. kinderen

### Zorg dragen voor fysiek en emotioneel welbevinden

Zowat alle curricula wijzen op het fysiek welbevinden en het belang van het bevorderen van de gezondheid van kinderen. Dat houdt ook een zorg in voor veiligheid en de preventie van ongevallen, net als het promoten van een gezonde levensstijl. Dat kinderen zich in de kinderopvang ook emotioneel goed voelen is een evidentie. In elk curriculum streeft men naar een veilige emotionele basis en een veilige hechting als basisvoorwaarde voor leren en ontwikkelen. Tegelijkertijd wordt er ook aangegeven dat het werken aan emotioneel welbevinden en veiligheid een individueel gericht proces is, zoals blijkt in dit citaat uit het Zweedse curriculum:

“Concern for the individual child's well-being, security, development and learning should characterise the work of the preschool.”

De cruciale rol van de kinderbegeleider in het bevorderen van het welbevinden van kinderen (bv. via het geven van vertrouwen en bevestiging) wordt in elk curriculum erkend.

## Bieden van rijke ontwikkelingskansen voor elk kind

Het bieden van rijke en gevarieerde ontwikkelingskansen behoort tot de kern van alle bestudeerde raamwerken. Alle curricula benadrukken het belang van de kinderopvang voor de ontwikkeling zowel hier en nu als in de toekomst. Dat is ook niet verwonderlijk aangezien we weten dat voorschoolse voorzieningen belangrijke positieve effecten kunnen hebben op zowel de cognitieve als de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen; dat deze effecten tot ver in de schooltijd duren; en dat die effecten ook belangrijk zijn voor kinderen uit meer kansarme milieus.

Pedagogische raamwerken spreken zich ook uitdrukkelijk uit over de invulling van het begrip 'ontplooiing' en meer bepaald op welke domeinen kinderen kansen tot ontwikkeling moeten krijgen.

De bestudeerde raamwerken verschillen in de mate waarin ze de onderscheiden domeinen verder specificeren in concrete ontwikkelingsdoelen. Het Deense raamwerk kiest er bijvoorbeeld expliciet voor om geen concrete invulling te geven aan hun (zes) algemene domeinen. Het Te Whariki-raamwerk uit Nieuw-Zeeland bepaalt daarentegen wel specifieke '*learning outcomes*' ten aanzien van de (vijf) algemene *strands*. Zo worden er in *Goal 1* van de ('strand') '*Well-being*' de volgende verwachtingen gesteld aan de ontwikkeling van kinderen:

- "increasing understanding of their bodies and how they function;
- knowledge about how to keep themselves healthy;
- self-help and self-care skills for eating, drinking, food preparation, toileting, resting, sleeping, washing, and dressing;
- positive attitudes towards eating, sleeping, and toileting."

## Opgroeien in verbondenheid met andere kinderen en volwassenen

De uniciteit van elk kind is in de bestudeerde curricula een vertrekpunt, maar vaak wordt er onmiddellijk aan toegevoegd 'in relatie met anderen'. Die relaties zorgen voor betekenis en een gevoel van emotionele basisveiligheid, zoals het curriculum van de Fédération Wallonie Bruxelles stelt:

"La sécurité de base n'existe que dans un échange relationnel qui donne sens à vivre et ce sens pour l'être humain tout petit s'enracine dans la parole qui lui est adressée par un autre être humain qui l'interpelle, lui et seulement lui"

Diverse curricula geven het 'samenleven in groep' heel wat plaats. Het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles wijdt een volledig hoofdstuk aan '*la socialisation*' en een tweede hoofdstuk aan '*les liens*'. Hoofdstuk 10 in het Nederlandse pedagogische kader voor gastouderopvang draagt als titel 'Kinderen samen laten opgroeien' en in het Nieuw-Zeelandse Te Whariki is het leren met elkaar een van de achttien doelen.

De meeste curricula zijn expliciet over het feit dat ontwikkeling in essentie relationeel is. Immers, het curriculum wordt aangeboden door mensen, plaatsen en dingen in de omgeving van het kind. Het zijn consistente, warme relaties die alles verbinden met elkaar. Kinderen leren heel wat van elkaar, zo benadrukt ook het Zweedse curriculum. Via het gevoel dat andere kinderen of volwassenen interesses delen wordt actief geleerd, getuige dit citaat uit het Berlijnse curriculum:

"All preschool children should experience that: other people, be it adults or children, share their interest in something; (...)"

## 4.4. Resultaten i.v.m. opdrachten t.a.v. ouders

Samenwerking met gezinnen wordt zowel vanuit de bestudeerde curricula als vanuit het wetenschappelijk onderzoeksveld en het decreet inzake de kinderopvang voor baby's en

peuters gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor de (co-)constructie van kwaliteit. Ouders moeten m.a.w. betrokken worden bij de kinderopvang van hun kind.

## Samenwerken

Hoewel ouders in alle curricula worden beschouwd als de belangrijkste opvoedingspartners, geeft men op verschillende manieren vorm aan deze samenwerking. Het Engelse 'Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage' formuleert bijvoorbeeld als doel een '*partnership working between practitioners and with parents and/or carers*' te installeren, maar de concrete uitwerking ervan blijft hoofdzakelijk beperkt tot het eenzijdig verlenen van informatie aan ouders.

In tegenstelling tot dit eenrichtingsverkeer beogen het Deense en Zweedse curriculum een actievere participatie van ouders met vergaande inspraakmogelijkheden. In het Zweedse curriculum wijdt men, net zoals in de Nederlandse pedagogische raamwerken voor gastouderopvang en kindercentra, een apart onderdeel aan de samenwerking met ouders. Het Zweedse raamwerk verwoordt het partnerschap als volgt:

"The guardian is responsible for their child's upbringing and development. The preschool should supplement the home by creating the best possible preconditions for ensuring that each child's development is rich and varied. The preschool's work with children should thus take place in close and confidential co-operation with the home. Parents should have the opportunity within the framework of the national goals to be involved and influence activities in the preschool".

Het bovenstaande citaat wijst tevens op de rol van ouders of opvoedingsverantwoordelijken als eerste opvoeders van het kind en de rol die kinderopvang hierbij kan spelen. Kinderopvang is uiteraard een vorm van materiële steun, maar het kan ook een belangrijke vorm van informatiele, emotionele en sociale steun zijn. Het is immers een plaats waar ouders hun zorgen en vragen kunnen delen met een kinderbegeleider die hun kind ook goed kent. Het Nederlandse raamwerk voegt hieraan toe dat ouders in de opvang ook andere ouders, met kinderen van dezelfde leeftijd, kunnen ontmoeten.

## Maatschappelijke participatie mogelijk maken

Een tweede opdracht ten aanzien van ouders vinden we onder meer terug in het Deense raamwerk dat ouders in staat wil stellen om deel te nemen aan het maatschappelijk leven via arbeid:

"Provide families with flexibility and options as regards various types of facilities and subsidies so that to the extent possible families can plan family and working life according to their needs and wishes."

Hiermee komt de economische functie ook in het gezichtsveld van de kinderopvang. Het gaat om de belangrijke rol die kinderopvang speelt in het verzoenen van gezinstaken met maatschappelijke participatie via arbeid óf via andere circuits (zoals vorming, mantelzorg, vrijwilligerswerk, etc.). In het Nederlands pedagogisch kader kindercentra wordt de economische functie, die "*ouders in staat stellen om buitenshuis te werken*", daarom onderscheiden van een sociaal-maatschappelijke functie:

"Ten slotte kunnen kindercentra ook een sociaal-maatschappelijke functie hebben met een nadruk op bijdragen aan maatschappelijke integratie, sociale samenhang en burgerschap. Kindercentra worden dan gebruikt als ontmoetingsplaats, als een actieve gemeenschap die bijdraagt aan de maatschappelijke participatie van ouders en kinderen."

Op deze wijze stelt kinderopvang ouders in staat zich als actief participerende burgers te ontplooiën, hetgeen niet enkel betrekking heeft op participatie aan de arbeidsmarkt.

## 4.5. Resultaten i.v.m. opdrachten t.a.v. de samenleving

### Sociale cohesie, inclusie en democratische waarden bevorderen

In de Scandinavische landen (Zweden en Denemarken), maar bijvoorbeeld ook in Berlijn en in Nieuw-Zeeland, wordt het opvoeden in de kinderopvang steeds in relatie gezien tot de samenleving waarvan ze deel uitmaakt. Kinderen leven in sociale gemeenschappen en leren hun sociale relaties vorm te geven en te onderhouden. Ook het Nederlandse pedagogische kader over diversiteit benadrukt dit. Het Berlijnse curriculum heeft het over het bevorderen van de *gemeenschapszin*. In dit leerproces:

“They increasingly develop a sense of community and come to terms with what is right and wrong, what the community benefits from and what harms it.”

De verschillende sociale gemeenschappen waarvan kinderen deel uitmaken vormen samen de samenleving waarin de kinderopvang zich positioneert. Het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles benadrukt de toekomstige ‘citoyenneté’ (burgerschap), het Australische curriculum legt de relatie tussen de toekomst van kinderen en die van de natie. Het Zweeds curriculum benadrukt eveneens het belang van opvoeden tot burgerschap en democratie:

“Democracy forms the foundation of the preschool. (...) An important task of the preschool is to impart and establish respect for human rights and the fundamental democratic values on which Swedish society is based. (...) The activities of the preschool should be carried out democratically and thus provide the foundation for a growing responsibility and interest on the part of children to actively participate in society.”

Respect voor diversiteit komt in vrijwel alle curricula ter sprake. Toch krijgt het in verschillende landen een fundamenteel andere invulling. Terwijl het in Nieuw-Zeeland vooral om een bi-culturele aanpak gaat (bv. door de veralgemeende tweetaligheid), gaat het in Engeland over inclusie, welliswaar met beperkte aandacht voor etnische of culturele identiteiten en belongings.

### Bijdragen tot gelijke kansen

Kinderopvang kan deels de gevolgen van armoede compenseren en via het verhogen van de ouderlijke draagkracht ook een bijdrage leveren tot het doorbreken van de vicieuze cirkel van achterstelling en uitsluiting. Deze maatschappelijke doelstelling is een expliciete vraag van de ET2020 en is tevens (al dan niet expliciet) terug te vinden in de curricula van Nederland, Nieuw-Zeeland, Fédération Wallonie-Bruxelles en Denemarken. Dat laatste raamwerk verwoordt het als volgt:

“The purpose of this Act is to (...) (iii) prevent the vicious circle of deprivation and exclusion by making pedagogic measures an integral part of both the local authority’s overall, general offer to children and young people and the preventive and supportive activities aimed at children and young people requiring special support, including children and young people with diminished mental or physical capacity”

ONE<sup>19</sup> stelt dat kwaliteit onlosmakelijk verbonden is met toegankelijkheid en gelijkheid. Ook in andere curricula worden sociale doelstellingen geformuleerd ten aanzien van de kinderopvang. Zo spreekt men in Australië van het dichten van de onderwijskloof tussen de verschillende bevolkingsgroepen.

### Ecologisch bewustzijn aanwakkeren

In verschillende curricula wordt het belang van verbondenheid en een duurzame omgang met de natuur aangehaald. Zo wordt in het Nederlands pedagogische kader voor kindercentra een volledig hoofdstuk gewijd aan ‘de natuur en de fysieke omgeving’ waarin het belang van een vertrouwde relatie van het kind met de natuur wordt beklemtoond. Op deze manier tracht men

---

<sup>19</sup> ONE staat voor ‘Office Nationale de l’Enfance’ en is de Franstalige tegenhanger van K&G.

een gevoel van verbondenheid met en medeverantwoordelijkheid voor de natuurlijke omgeving te creëren.

Met verantwoordelijkheid en respect omgaan met de leefomgeving vinden we ook terug in o.a. het Australische, Zweeds en Nieuw-Zeelandse curriculum. Van voorschoolse voorzieningen wordt verwacht dat ze een zorgende houding voor de natuur en een ecologisch verantwoorde levensstijl promoten. Het Zweedse curriculum stelt:

“The preschool should put great emphasis on issues concerning the environment and nature conservation. An ecological approach and a positive belief in the future should typify the preschool's activities. The preschool should contribute to ensuring children acquire a caring attitude to nature and the environment, and understand that they are a part of nature's recycling process.”

Het Australische schrijft voor:

“Children become socially responsible and show respect for the environment. (...) This is evident, for example, when children show growing appreciation and care for natural and constructed environments (...) and develop an awareness of the impact of human activity on environments and the interdependence of living things”

Voor het pedagogische kader van Nieuw-Zeeland is kinderopvang een omgeving waarin kinderen “*develop working theories for making sense of the natural, social, physical, and material worlds*” en een basisattitude ontwikkelen met “*respect and a developing sense of responsibility for the well-being of both the living and the non-living environment*”.

## 4.6. Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. kinderen

### Holistische benadering

De OESO pleit ervoor ‘*education*’ en ‘*care*’ te zien als twee begrippen die niet van elkaar te onderscheiden zijn.<sup>20</sup> Deze zienswijze zit sterk ingebakken in het Nederlandse pedagogische kader voor kindercentra dat vier ‘verzorg-leeractiviteiten’ identificeert en er telkens een apart hoofdstuk aan wijdt. In dit kader worden ‘wennen, begroeten en afscheid nemen’, ‘eten en drinken’, ‘verschonen, zindelijk worden en slapen’ en ‘overgangsmomenten en dagritme’ als pedagogische momenten aangewend. De pedagogisch kaders in Nederland benadrukken daarnaast dat er in een activiteit van jonge kinderen meerdere ontwikkelingsaspecten verstrengeld zijn. Ze drukken dit als volgt uit: “*voelen, ervaren, leren, spelen, praten, samen dingen doen, fantasie, denken gaan bij kinderen samen*”. Wat ze ‘leren’ is verbonden met waar, hoe en met wie ze leren. “*Kinderen leren met hun handen, hoofd en hart*”.

Een andere invulling van het ‘holisme’ vinden we in het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles dat het werken aan zindelijkheid niet geïsoleerd ziet van het ‘zelfbeeld’ van een kind. In het Nieuw-Zeelandse curriculum wordt de integratie van ‘*education*’ en ‘*care*’ als basisprincipe vooropgesteld. Ook het Zweeds curriculum bepleit een integratie van zorg- en leeraspecten:

“The preschool should be characterised by a pedagogical approach, where care, socialization and learning together form a coherent whole”

In het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles heeft de holistische benadering onder meer betrekking op het inspelen op alle behoeften van kinderen – zowel de affectieve als deze die op ontwikkeling betrekking hebben:

“Envisager l'enfant dans sa globalité implique, au niveau du projet, la prise en compte et la recherche de satisfaction de tous ses besoins. Il est évident, comme le font les auteurs, d'insister avant tout sur la

---

<sup>20</sup> Zie OECD (2006).

sécurité affective, qui est à la base de tout développement, et indispensable de penser simultanément à l'organisation des activités ludique.”

In het Nieuw-Zeelandse pedagogisch kader ziet men de cognitieve, sociale, culturele, fysische, emotionele en spirituele dimensies van menselijke ontwikkeling als integraal met elkaar verweven. Zo zijn ook taal en ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden, en heeft taal niet alleen op zich betekenis, maar is het ook cruciaal in de ontwikkeling van een eigen identiteit. In voorschoolse educatie wordt daarom veel aandacht besteed aan de taalontwikkeling van elk kind. In het Zweedse, Engelse en Nederlandse curriculum krijgen kinderen met een andere moedertaal dan het Zweeds de mogelijkheid om beide talen te ontwikkelen.

‘Holistisch’ betekent ook dat kinderen zich doorheen de activiteiten en interacties een beeld van de wereld vormen dat verder reikt dan de optelsom van de ervaringen en kennis die ze opdoen. Zij maken zich een voorstelling van zichzelf en anderen in deze wereld. Zij toetsen dat af aan de volwassenen waarmee ze thuis en in de opvang een relatie opbouwen. Het wereldbeeld dat zo vorm krijgt gaat gepaard met een bepaalde, persoonlijke beleving. Het raamwerk in Berlijn wil kinderbegeleiders dan ook bewustmaken van het belang om stil te staan bij het wereldbeeld dat ze doorgeven aan kinderen.

In het algemeen kunnen we besluiten dat een holistische benadering een waarschuwing bevat ten aanzien van een aanpak die ontwikkeling gefragmenteerd benadert en waarbij men leermomenten programmeert zonder zich de breedte en diepte van ontwikkelingsprocessen te realiseren.

### **Zorg voor elk kind**

De uitdrukkelijke aandacht van alle raamwerken voor het fysiek en emotioneel welbevinden vloeit vanzelfsprekend voort uit de kwetsbare levensfase van jonge kinderen. Baby's en peuters kunnen nog niet instaan voor hun fysieke veiligheid en zijn voor verzorging nog zeer afhankelijk van volwassenen. Die afhankelijkheid heeft ook betrekking op de emotionele ontwikkeling. Kinderen leren en ontwikkelen door liefdevolle en zorgende relaties met volwassenen en andere kinderen.

Vanuit de curricula worden verschillende handelingsprincipes beschreven opdat kinderen dit gevoel van welbevinden zouden ervaren. Zo moeten kinderbegeleiders veilige, respectvolle en wederkerige relaties opbouwen met kinderen én hun ouders. In het contact met individuele kinderen wordt minstens een sensitief-responsieve houding aanbevolen.

Emotionele veiligheid wordt in het raamwerk van de Fédération Wallonie-Bruxelles gelinkt aan het kunnen volgen van een eigen ritme en het bevorderen van een veilige gehechtheid. Enkele curricula raden in dat opzicht een vertrouwde, vaste kinderbegeleider – benoemd als *‘key-person’* of *‘référénte’* – aan voor elk kind. Deze persoon heeft dan specifieke aandacht voor de signalen van de kinderen die hen zijn toegewezen en is tevens het vaste aanspreekpunt voor hun ouders.

Het welbevinden van kinderen wordt echter niet uitsluitend bepaald door hun contact met kinderbegeleiders. Verschillende raamwerken wijzen ook op de invloed van de organisatie en het dagelijks verloop. Het is van belang dat kinderbegeleiders het (samen)leven in de kinderopvang zo structureren dat voorspelbaarheid en stabiliteit zijn gewaarborgd. Daarbij verwijzen de raamwerken o.a. naar een vast dagritme met respect voor het eigen ritme van baby's, een stabiele groepssamenstelling, duidelijke grenzen en rituelen en een goede indeling van de binnen- en buitenruimte. Volgens het Nederlandse raamwerk voor kindercentra zijn deze vertrouwde patronen belangrijk omdat het kinderen een gevoel van veiligheid en verbondenheid geeft. Verschillende andere curricula (bv. het Australische raamwerk, het Berliner bildungsprogramma) treden hierin bij en beschouwen de herkenbaarheid voor kinderen als een essentieel onderdeel van hun welbevinden.



Naast het emotioneel welbevinden is uiteraard ook de fysieke veiligheid van belang. Er is evenwel een spanningsveld tussen het pedagogische principe van het bieden van brede ontwikkelingskansen (en dus experimenteeruimte) enerzijds en de zorg voor de fysieke veiligheid en het inperken van alle mogelijke risico's anderzijds. Welke risico's aanvaardbaar zijn is ten dele een culturele constructie. Het Nederlandse curriculum stelt voor:

“Pedagogisch medewerkers koesteren deze open houding van kinderen. Ze beschermen de kinderen tegen ongelukken en leren hen de gevaren kennen. (...) Natuurlijk worden de kinderen beschermd tegen gevaren zoals giftige planten en loszittende treden van een trap. Maar driejarigen moeten ook leren dat een glasscherf kan snijden en pijn kan doen. Het is een subtiele zaak: kinderen op gevaren wijzen en tegelijkertijd hun ontdekkingsdrang niet aantasten. Het is een kwestie van goed inschatten.”

### **Het leven in groep**

Daar opvoeding een sociaal proces betreft, dient aandacht uit te gaan naar de interacties op groepsniveau. Het Nederlandse pedagogische kader inzake diversiteit zegt hierover het volgende:

“Kinderen leren en ontwikkelen door liefdevolle, zorgende en respectvolle relaties met andere volwassenen en kinderen. Kwaliteitsvolle kinderopvang moet dan ook alert zijn voor groepsprocessen”

In diverse curricula (bv. Fédération Wallonie-Bruxelles) benadrukt men in dat opzicht het belang van kleine, stabiele groepen.

“Pour que les jeunes enfants puissent élaborer des relations significatives avec des adultes (en nombre limité) et avec d'autres enfants - une socialisation dans un cadre relationnel, il est nécessaire: que les structures d'accueil soient organisées en petits groupes d'enfants suivis par un petit nombre d'adultes stables (supprimer les "changements de groupe, de section" pour les enfants); que les moments de soins et de repas soient des moments riches et pleins de relations individuelles, chaleureuses entre adulte et enfant; que l'activité autonome de l'enfant soit favorisée et valorisée, y compris dans ses approches et tentatives relationnelles avec ses pairs”

Zowel de Nederlandse raamwerken en het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles hechten belang aan pedagogische principes die de onderlinge verbondenheid en het samenleven in groep ondersteunen. Zij spreken o.a. over het adequaat ondersteunen van interacties en positieve relaties tussen kinderen, het differentiëren van de aanpak om relaties te individualiseren, kinderen tijd en ruimte geven om hun eigen projecten te ontwikkelen en zo positieve relaties en interacties te bevorderen, het ontwikkelen van empathie, enzovoort. Deze principes dragen volgens hen ook bij tot het leren en het ontwikkelen van kinderen.

### **Actieve rol van het kind**

Het scheppen van ruime ontplooiingskansen gaat in de meeste curricula uit van de ongebreidelde exploratiedrang van kinderen.

“Par ailleurs, si les bébés sont fragiles, les études et les travaux les plus récents montrent qu'ils sont actifs dans leur processus de développement et combien chaque enfant a ses propres ressources?”

In verschillende raamwerken (bv. Berlijn) erkent men dat kinderen de wereld beter leren kennen door gebruik te maken van al hun zintuigen. Kinderen zijn in elke situatie gericht op het scheppen van betekenis op basis van hun eigen ervaringen. Het Zweede raamwerk geeft in dit opzicht aan dat een ontwikkelingsbevorderende omgeving de nieuwsgierigheid en interesses van kinderen aanmoedigt en zo betekenisvolle ervaringen tot stand kan brengen.

Het kind wordt in de meeste raamwerken gezien als competent. Het is actief betrokken bij zijn ontwikkelingsproces als partner en medebeslisser (bv. Fédération Wallonie-Bruxelles). Het kind 'invloed geven' hoort dan ook vaak tot de centrale pedagogische principes van de bestudeerde raamwerken. Kinderopvang moet een dynamische sociale en culturele omgeving zijn die

kinderen stimuleert om initiatief te nemen en hun sociale en communicatieve competenties te ontwikkelen. Ze moeten ook de kans krijgen om op hun eigen manier te verkennen en hun eigen oplossingen en antwoorden te zoeken. Ze moeten ondersteund worden om vertrouwen te ontwikkelen in hun mogelijkheden om voor zichzelf te denken, te doen, te bewegen en te leren.

De aanpak moet uitgaan van het geloof in alle kinderen om succesvol te zijn ongeacht diverse omstandigheden, mogelijkheden en (sociale en culturele) achtergrond. Dat betekent dat men kinderen niet zozeer beschouwt als wezens die 'nog niet kunnen', maar voortbouwt op hun sterktes. Deze benadering vinden we bijvoorbeeld terug in het curriculum van Nieuw-Zeeland:

"The early childhood curriculum empowers the child to learn and grow. Early childhood care and education services assist children and their families to develop independence and to access the resources necessary to enable them to direct their own lives. The curriculum enables all children to: take increasing responsibility for their own learning and care; develop an enhanced sense of self-worth, identity, confidence, and enjoyment; contribute their own special strengths and interests; learn useful and appropriate ways to find out what they want to know; understand their own individual ways of learning and being creative."

Bovenstaande uitgangspunten houden meteen ook in dat men kinderen als unieke personen ziet. Een kwaliteitsvolle aanpak kan volgens het Zweedse raamwerk dan ook niet anders dan rekening houden met de verschillen tussen kinderen.

"Account should be taken of the varying conditions and needs of children. This means that the preschool cannot be organised in the same way everywhere, and that the resources of the preschool need not be distributed equally."

In het Nederlandse pedagogische kader voor gastouderopvang benadrukt men, net als in het Engelse curriculum, dat verschillen tussen kinderen in het tempo en de manier van ontwikkelen normaal zijn.

"Grote verschillen in het tempo van de ontwikkeling of in gebieden waarop kinderen zich ontwikkelen zijn heel normaal (...) Er zijn verschillen in tempo en ontwikkeling door verschillen in aanleg, karakter en temperament van kinderen, alsook door sociale en culturele verschillen waarin kinderen opgroeien."

#### 4.7. Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. gezinnen

De positie van ouders of opvoedingsverantwoordelijken als partners in de opvoeding, waarbij de opvoeding een gedeelde verantwoordelijkheid betreft tussen het private en het publieke domein, heeft ondertussen een breed internationaal draagvlak verworven. De wijze waarop de betrokkenheid van het gezin bij de kinderopvang concreet vorm krijgt, is echter sterk verschillend van land tot land. Aan deze verschillen in samenwerking liggen verschillende ouderbeelden en percepties van de eigen opdracht ten grondslag, gaande van ouders/opvoeders als 'leken' die geïnformeerd moeten worden (bv. Engeland) tot ouders/opvoeders als democratische burgers die 'moeten' participeren (bv. Zweden).

##### **Betrokkenheid en wederkerigheid**

Het Engelse curriculum focust op de individuele ontplooiing van kinderen in partnerschap met het gezin. De invulling van deze samenwerking blijft redelijk instrumenteel: samenwerking staat steeds in functie van de leerkansen van het kind. Wanneer dit geconcretiseerd wordt, ligt de klemtoon op het informeren en ondersteunen van opvoeders in verband met het leren en ontwikkelen van hun kind en is het de kinderopvang die voorschrijft wat ouders thuis moeten doen.

"If a child does not have a strong grasp of English language, practitioners must explore the child's skills in the home language with parents and/or carers, to establish whether there is cause for concern about language delay"

“When a child is aged between two and three, practitioners must review their progress, and provide parents and/or carers with a short written summary of their child’s development in the prime areas”

De verhouding tussen gezin en kinderopvang wordt dus niet gekenmerkt door een écht partnerschap of wisselwerking, maar eerder door eenrichtingsverkeer. Ouders blijken ‘klanten’ of ‘gebruikers’ die geïnformeerd moeten worden of steun moeten krijgen bij de opvoeding van hun kind. In de meeste andere bestudeerde curricula wordt de samenwerking met gezinsleden gekenmerkt door wederkerigheid, hoewel ook deze in sommige gevallen (bv. Ierland) voornamelijk betrekking heeft op de vooraf geformuleerde leerdoelen of –domeinen ten aanzien van de kinderen. Desgevallend zijn ouders/opvoeders niet betrokken bij het opstellen van die doelen.

In het Australische curriculum staat de relatie tussen kinderen en hun gezin centraal en net die verbondenheid roept op tot respect voor ouders:

“Fundamental to the Framework is a view of children’s lives as characterised by belonging, being and becoming. From before birth children are connected to family, community, culture and place. Their earliest development and learning takes place through these relationships, particularly within families, who are children’s first and most influential educators. As children participate in everyday life, they develop interests and construct their own identities and understandings of the world”

Hoewel de samenwerking met gezinnen in dit curriculum uitgebreider is dan in het Engelse of Ierse – er is bijvoorbeeld aandacht voor de culturele eigenheden van het gezin waarbij kinderbegeleiders zich opwerpen als co-leerders van gezinnen – blijft ook deze beperkt tot uitwisseling in het licht van de vooropgestelde ‘learning outcomes’. Ook in het Nieuw-Zeelandse raamwerk beschrijft men het belang van samenwerking vaak in functie van het leren en ontwikkelen van kinderen:

“Children’s learning and development are fostered if the well-being of their family and community is supported; if their family, culture, knowledge and community are respected; and if there is a strong connection and consistency among all the aspects of the child’s world”

In andere curricula, zoals dat van de Fédération Wallonie-Bruxelles, Zweden en Berlijn, is meer aandacht voor de wederkerigheid en voor de vragen en noden van gezinnen. Die staan niet alleen in functie van de ontwikkeling, maar ook van het welzijn van henzelf en hun kind. Dat uit zich bijvoorbeeld in het belang dat aan de wenprocedure gehecht wordt, waarbij de begeleiders uitgenodigd worden alert te zijn voor de non-verbale én verbale signalen van welbevinden én van onbehagen bij het kind én de ouders.

“Par exemple, un moment privilégié pour établir ce type d’attention prolongée peut se situer lors de phases d’adaptation, de visites à la crèche ou chez la gardienne - moment où l’on parle à l’enfant, où l’on parle de l’enfant. Les premiers entretiens recueillent ainsi non seulement les habitudes de soin, d’alimentation, d’éveil, de sommeil, les goûts de l’enfant, mais aussi l’ambiance et les sentiments, les affects qui les accompagnent. Ces échanges protégés par une organisation rigoureuse (hors des heures d’arrivée et de départ...) seront aussi une occasion de mieux comprendre le contexte familial et culturel. L’intérêt manifesté par l’accueillante, par ses questions aux parents, par le regard curieux, bienveillant et chaleureux qu’elle porte à l’enfant, les incite à l’échange, au partage du plaisir que l’enfant suscite. De même, l’explicitation du fonctionnement des pratiques en milieu d’accueil et de leur raison d’être, sans tomber dans le travers de “la règle pour la règle”, favorise la création d’un climat de confiance dans le respect mutuel des champs d’intervention de chacun”

Deze informele betrokkenheid van gezinnen bij de kinderopvang van hun kind onderscheidt zich van de formele inspraakmogelijkheden die we in bijvoorbeeld Denemarken terugvinden. Het Deens curriculum bepaalt namelijk dat ouders moeten kunnen toetreden tot een ouderraad. Zo beschikken zij over concrete beslissingsbevoegdheden en kunnen zo (mee) het pedagogisch beleid bepalen.

“The manager of the day-care facility shall include the parent board in the preparation, evaluation and follow-up of the pedagogical curriculum. (...) Day-care facility employees shall be represented on the parent board. (...) The parent board of a day-care centre shall lay down the principles for the work of the day-care centre and for applying the budget framework of the day-care centre within the objectives and framework determined by the local council. (...) The parent board has a right of nomination and right to participate in the appointment of the manager of local-authority and independent day-care centres and of local-authority childminding. (...) The parent board has a right of nomination in connection with the hiring of employees”

De inspraak van gezinnen in de wijze waarop hun kinderen worden opgevoed in de kinderopvang is m.a.w. verplicht. Ouders worden in een wederkerige relatie via al dan niet formele structuren erkend als competente opvoeders wier kennis, opvoedingsideeën, gewoontes en verwachtingen moeten worden gerespecteerd.

## Ondersteuning

Kinderopvang heeft ook een functie in het ondersteunen van gezinnen. Dat betekent niet noodzakelijk een bijkomende taak, aangezien kinderopvang ook steeds de facto (materieel) ondersteunend is. In relatie tot het voorgaande zien we dat in bepaalde curricula, zoals het Engelse en Ierse die de relatie met ouders eerder als eenrichtingsverkeer beschouwen, de opvoedingsondersteuning er vooral in bestaat ouders te informeren over de ‘goede’ aanpak:

“Providers must inform parents and/or carers of the name of the key person, and explain their role, when a child starts attending a setting.(...) The key person must seek to engage and support parents and/or carers in guiding their child’s development at home. They should also help families engage with more specialist support if appropriate”

In een context van wederkerigheid kan die ondersteuning echter ook heel andere vormen aannemen, zoals het Nederlands raamwerk inzake diversiteit aantoont:

“Sommige gezinnen hebben een zware draaglast, doordat ze kampen met armoede of werkloosheid of een kind met specifieke behoeften hebben. Als de draaglast van deze gezinnen groter is dan hun draagkracht, kunnen (opvoedings)problemen ontstaan. Kinderopvang kan veel betekenen voor ouders en kinderen met een zware draaglast. Ouders vinden er een luisterend oor en ondersteuning in de zorg om hun kind en ze kunnen zo nodig doorverwezen worden naar andere instanties”

Een andere vorm van ondersteuning omvat het bevorderen van sociale steun. Uit onderzoek in Vlaanderen<sup>21</sup> evenals internationaal<sup>22</sup> blijkt dit immers een van de meest universele vormen van steun te zijn en blijkt tevens dat nogal wat ouders dit ook verwachten van de kinderopvang.<sup>23</sup> Het is merkwaardig dat de curricula het zelden hebben over de rol die kinderopvang kan spelen in de relatie tussen gezinnen *onderling*. Het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles en de Nederlandse pedagogische kaders over diversiteit en voor kindercentra verwijzen wel naar de rol die kinderopvang kan spelen als een plaats waar ouders elkaar ontmoeten en onderling uitwisselen. Via deze contacten kunnen gezinnen hun sociaal isolement doorbreken en wordt sociale participatie op een niet stigmatiserende manier gestimuleerd.

“Les expériences d’échanges de savoir-faire entre parents, (les groupes de parole) ou de rencontres entre parents et professionnels et d’organisation d’activités de parents avec leurs enfants menées auprès de familles fragilisées témoignent de ce qu’il est possible de soutenir les parents même lorsque ceux-ci sont en situation de grande vulnérabilité. Ces actions plus collectives, visent à briser l’isolement familial et à réinscrire la famille dans la société de façon non stigmatisante. De ce point de vue, la fréquentation d’un lieu d’accueil par les enfants constitue souvent pour les parents eux-mêmes une passerelle vers d’autres formes de participation sociale.”

<sup>21</sup> Zie Buysse (2008).

<sup>22</sup> Zie Sarason, Sarason & Pierce (1990) en Geens & Vandenbroeck (2014).

<sup>23</sup> Zie Segaert (2007).

Het Nederlandse pedagogische kader over diversiteit legt dan weer wat meer nadruk op de relatie met de buurt:

“Het kindercentrum als ontmoetingsplaats kan – in samenwerking met andere organisaties in de buurt – ontmoetingen stimuleren tussen ouders onderling en tussen ouders en buurtbewoners. Dit verlaagt de drempel om van buurtvoorzieningen gebruik te maken. Aandacht voor de omgeving betekent ook aandacht voor het pedagogisch netwerk rondom gezinnen. Sommige ouders hebben weinig contacten met andere opvoeders en kunnen opvoedingssteun gebruiken.”

#### 4.8. Resultaten i.v.m. uitgangspunten t.a.v. de samenleving

Net zoals ET2020<sup>24</sup> gaan de meeste curricula, eerder impliciet dan expliciet, uit van een samenleving die democratisch en inclusief is. Net als de Lissabon akkoorden<sup>25</sup> en ET2020 hechten de curricula, eveneens eerder impliciet, ook veel belang aan het levenslang leren in de huidige kennismaatschappij. Dat betekent dat de kinderopvang opdrachten vervult inzake het opvoeden tot democratie; inzake respect voor diversiteit; inzake het voorbereiden op het levenslang leren. Sommige curricula plaatsen de kinderopvang uitdrukkelijk in het perspectief van een levenslang educatief systeem (bv. Zweden) of een universeel welzijnsbeleid (bv. Denemarken) en benadrukken op die manier ook het recht van zowel ouders als kinderen op kinderopvang.

##### Vorbereiden op de samenleving

Het Nederlandse ‘pedagogische kader diversiteit in kindercentra’ stelt dat kinderopvang de maatschappelijke taak heeft kinderen voor te bereiden op de samenleving door *“aandacht te hebben voor democratische vaardigheden en kinderpacticatie”*. In verschillende andere curricula staan voorbeelden van zo’n vaardigheden beschreven. In de curricula van Denemarken, Zweden, Fédération Wallonie-Bruxelles, Nederland en Berlijn wordt in dit kader verwezen naar het stimuleren van vaardigheden om sociale relaties aan te gaan en het overdragen van fundamentele waarden en normen.

“The educational program describes how children can be stimulated to perceive themselves as individuals as well as part of a group, to negotiate within this group and adopt standards and values that are important for both adults and children. In this way, preschool can be seen as a place to cultivate democratic values in children”

In het verlangde hiervan benadrukt het Berlijnse curriculum dat de leefregels in de kinderopvang het resultaat kunnen zijn van onderhandeling tussen kinderen en personeel. Kindercentra zijn dan ook democratische oefenplaatsen waarbij kinderen burgers zijn met rechten en verantwoordelijkheden.

Het Deense, Zweedse, Nieuw-Zeelandse en Berlijnse curriculum benadrukken daarenboven het belang van solidariteit met en integratie in de samenleving en het stimuleren van het nemen van verantwoordelijkheid en actieve participatie aan de samenleving.

“Day-care facilities shall give children co-determination, co-responsibility and an understanding of democracy. As part of this objective, day-care facilities shall contribute to developing children’s independence, skills in entering into committing social relations and solidarity with and integration in the Danish society”).

##### Respect voor diversiteit

Aan een respectvolle omgang met diversiteit ligt een erkenning van diversiteit als een rijkdom van de samenleving ten grondslag. Dit uitgangspunt vinden we bijvoorbeeld terug in de raamwerken van Australië en de Fédération Wallonie-Bruxelles:

<sup>24</sup> Zie European Commission (2015).

<sup>25</sup> Zie European Parliament (2000).

“Educators recognise that diversity contributes to the richness of our society and provides a valid evidence base about ways of knowing.”

“Enfin, en ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option "universaliste" qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents.”

In alle bestudeerde curricula worden aspecten van zo'n respectvolle omgang besproken. Hierin bevestigt men, in aansluiting met het IVRK, het belang van het erkennen en positief bekrachtigen van de eigenheid van elk kind. Dit impliceert o.a. dat er respect is voor verschillen in ontwikkelingstempo; dat men zich actief verzet tegen discriminatie en ongelijkheid; dat het cultureel erfgoed van elk kind in stand gehouden en verder ontwikkeld wordt. Onder dit cultureel erfgoed wordt ook de thuistaal van het kind begrepen. In de curricula uit Engeland, Zweden, Nieuw-Zeeland en Nederland vinden we dergelijke positieve aandacht voor de moedertaal van kinderen.

In de curricula van Zweden, Australië, de Fédération Wallonie-Bruxelles, Nederland, Berlijn en Nieuw-Zeeland omvat het respecteren van diversiteit tevens een nauwe samenwerking met ouders en buurt.

De curricula uit Zweden, Nederland, Berlijn en Nieuw-Zeeland geven kinderopvang ook betekenis als een sociale en culturele ontmoetingsplaats die kinderen voorbereidt op een leven in een geïnternationaliseerde samenleving.

“The internationalisation of Swedish society imposes high demands on the ability of people to live with and understand values inherent in cultural diversity. The preschool is a social and cultural meeting place, which can reinforce this and prepare children for life in an increasingly internationalised community. Awareness of their own cultural heritage and participating in the culture of others should contribute to children's ability to understand and empathise with the circumstances and values of others.”

In Nieuw-Zeeland uit dit zich in een bicultureel curriculum met specifieke aandacht voor de Maori cultuur. In de curricula van Berlijn en de Fédération Wallonie-Bruxelles is dit breder ingevuld en krijgt kinderopvang als ontmoetingsplaats vorm via een interculturele (i.p.v. multiculturele) benadering.

“The early childhood curriculum supports the cultural identity of all children, affirms and celebrates cultural differences, and aims to help children gain a positive awareness of their own and other cultures.”

In Australië verwacht men van kinderbegeleiders dat ze doorheen hun contacten met diverse families en gemeenschappen een 'culturele competentie' opbouwen en deze doorgeven aan kinderen. Deze culturele competentie omvat:

“much more than awareness of cultural differences. It is the ability to understand, communicate with, and effectively interact with people across cultures. Cultural competence encompasses: being aware of one's own world view, developing positive attitudes towards cultural differences, gaining knowledge of different cultural practices and world views, developing skills for communication and interaction across cultures.”

De curricula van Ierland, Australië, Zweden, Berlijn, Nieuw-Zeeland en de Fédération Wallonie-Bruxelles beschrijven eveneens elementen van deze culturele competentie. Het Nederlandse pedagogisch kader over diversiteit besteedt ook aandacht aan het verwerven van competenties in relatie tot diversiteit. Competenties die in dit licht ter sprake komen hebben betrekking op het samen verschillend laten zijn van kinderen en het bijdragen aan zo'n organisatiecultuur. Daarnaast wordt ook een diversiteit in personeel aanbevolen.

Aan een respectvolle omgang met diversiteit ligt tenslotte een inclusiegedachte ten grondslag. Kinderopvang moet in dit licht ook plaats bieden aan kinderen met verschillende achtergronden

en kinderen met speciale behoeften en beperkingen. Zodoende ervaren alle kinderen een gevoel van *belonging*/erbij te horen.

Volgens het Nederlandse pedagogische kader over diversiteit is respect voor diversiteit (verschillen tussen mensen) een noodzakelijke houding van pedagogische medewerkers en laten ze dit door hun gedrag zien. Op die manier kunnen kinderen in de opvang leren om positief om te gaan met verschillen die betrekking hebben op leeftijd, sekse, handicaps of sociaal-culturele achtergrond. Kwaliteitsvolle kinderopvang schept hiertoe de nodige voorwaarden.

“Zorgen voor veiligheid en gezamenlijkheid is een voorwaarde om samen verschillend te kunnen zijn.”

### **Vorbereiden op het levenslang leren**

De samenleving hecht steeds meer belang aan levenslang leren, in het kader van de kenniseconomie. In enkele curricula (bv. Denemarken, Australië, Engeland) krijgt kinderopvang dan ook betekenis in functie van een succesvolle schoolloopbaan van kinderen. Zo stelt het Engelse curriculum zich uitdrukkelijk tot doel kinderen schoolrijp te maken.

“It promotes teaching and learning to ensure children’s ‘school readiness’ and gives children the broad range of knowledge and skills that provide the right foundation for good future progress through school and life.”

In andere curricula ligt de nadruk ook op een veelzijdige ontwikkeling van kinderen, maar dan zonder een directe relatie met onderwijs te beogen. In deze curricula ligt de nadruk op het verwerven van fundamentele vaardigheden en kennis die een levenslang leren mogelijk maken. Het Zweedse curriculum beschrijft dit als een expliciete taak van de kinderopvang.

“The preschool should lay the foundations for lifelong learning.”

Deze doelstelling zit eveneens vervat in het Berlijns curriculum dat de nieuwsgierigheid en het verlangen naar kennis van kinderen wil stimuleren en hen leermethodische competenties wil laten verwerven. In Australië krijgt het levenslang leren betekenis in het licht van de human capitalbenadering.

## **4.9. Resultaten i.v.m. voorwaarden t.a.v. kinderbegeleiders**

Zowat alle curricula hechten veel belang aan de rol van medewerkers in de realisatie van opdrachten en uitgangspunten. Daarom gaan we hier ook nader in op het handelen van de kinderbegeleiders, evenals op de monitoring en evaluatie van kwaliteit.

### **Een actieve rol**

Aan de rol van de kinderbegeleider wordt in alle pedagogische kaders veel belang gehecht. Daarbij gaat het enerzijds om het scheppen van een uitdagende omgeving (materialen en activiteiten) en anderzijds over het ondersteunen van interacties tussen kinderen onderling en met hun materiële omgeving. Curricula verschillen onderling evenwel sterk in hoe ze die rol invullen. In het Engelse Early Years Framework verwacht men bijvoorbeeld dat de kinderbegeleider het initiatief neemt om het leren van kinderen vorm te geven. Zo moeten kinderbegeleiders activiteiten plannen en hierin gaandeweg meer de leiding opnemen:

“Each area of learning and development must be implemented through planned, purposeful play and through a mix of adult-led and child-initiated activity. (...) There is an ongoing judgment to be made by practitioners about the balance between activities led by children, and activities led or guided by adults. (...) As children grow older, and as their development allows, it is expected that the balance will gradually shift towards more activities led by adults, to help children prepare for more formal learning, ready for Year 1.”

Bij de interpretatie van deze aanbevelingen moet men er rekening mee houden dat het Early Years Foundation Stage Framework het hele leeftijdsbereik tussen 0 en 6 jaar bestrijkt en dat er voor de jongste kinderen duidelijk meer ruimte is voor *'child initiated'* activiteiten.

In de meeste andere curricula krijgt het inspelen op het vrije spel van kinderen meer aandacht. Dit vergt dan meestal van kinderbegeleiders dat ze kinderen observeren en uitdagen binnen hun 'zone van naaste ontwikkeling' (uitdagen op de uiterste grenzen van de ontwikkeling).

"Aanspreken binnen de Zone van Naaste Ontwikkeling betekent dat pedagogisch medewerkers kinderen aanspreken op gedrag dat ze niet alleen kunnen, maar met hulp wel. Op deze manier trekken de pedagogisch medewerkers de kinderen naar een hoger niveau."

In de meeste raamwerken pleit men ervoor aan te sluiten op de ervaringen, sterktes, interesses, motivatie, noden en/of verlangens naar kennis van kinderen. De Nederlandse pedagogische kaders voor gastouderopvang en kindercentra stellen in dit opzicht dat kinderbegeleiders zowel leerkansen moeten creëren (via gerichte activiteiten) als zien en aangrijpen. Het zien en aangrijpen van leerkansen gebeurt volgens het Nieuw-Zeelandse raamwerk door aan te sluiten bij het spontane leren en spelen van kinderen:

"Children experience an environment where their play is valued as meaningful learning and the importance of spontaneous play is recognized."

In de curricula van Zweden, Nederland, Nieuw-Zeeland en de Fédération Wallonie-Bruxelles heeft men bovendien aandacht voor het functioneren van kinderbegeleiders als rolmodel.

"Children assimilate ethical values and norms primarily through their concrete experiences. The attitudes of adults influence the child's understanding and respect for the rights and obligations that apply in a democratic society. For this reason adults serve an important role as models."

### **Kinderbegeleiders werken samen met het gezin**

Het Australische raamwerk benadrukt dat een ontwikkelingsstimulerende aanpak de integratie van de sociale en culturele context van kinderen en hun gezin vereist. Vormgeven aan de pedagogische kwaliteit is voor hen onmogelijk zonder overleg met en inspraak van het gezin en de lokale gemeenschappen.

"While educators may plan or assess with a focus on a particular outcome or component of learning, they see children's learning as integrated and interconnected. They recognise the connections between children, families and communities and the importance of reciprocal relationships and partnerships for learning. They see learning as a social activity and value collaborative learning and community participation."

#### *Kinderbegeleiders als 'reflective practitioners'*

Verschillende raamwerken beseffen dat de complexe opdrachten die ze stellen ten aanzien van de kinderopvang een zekere mate van reflectie veronderstellen op het niveau van de praktijk. Begeleiders moeten verschillende aspecten uit hun praktijk observeren, documenteren en evalueren én erover reflecteren ten einde (kwaliteits)verbeteringen door te kunnen voeren in hun (pedagogische) aanpak en planning.

"Practitioners must consider the individual needs, interests, and stage of development of each child in their care, and must use this information to plan a challenging and enjoyable experience for each child in all of the areas of learning and development"

Ook in het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles beoogt men een reflectieve praktijk te installeren door de aandacht te vestigen op observatie en supervisie. Het voorzien van voldoende ruimte en tijd om praktijken te bediscussiëren, evalueren en op elkaar af te stemmen is daarin een belangrijke factor tot succes. Dat staat in contrast met het meer voorschrijvende Engelse curriculum dat veronderstelt dat de reflectie continu en dus tijdens het werken met de kinderen gebeurt.



Sommige curricula verbinden de observatie, documentatie, evaluatie en reflectie met de communicatie met gezinnen en andere actoren.

### Co-leren

Het Berlijns curriculum stelt dat kinderen in staat zijn iets nieuws te construeren met de kennis en vaardigheden die ze leren van de vorige generaties. Kinderopvang wordt er gezien als een plaats van innovatie. Dat heeft ook zijn gevolgen voor het functioneren van de kinderbegeleiders die in een dubbele rol worden geplaatst:

“... the dual-role of teachers and learners. Children and adults set out on an exciting educational journey in pre-school from which everyone involved benefits.”

Co-leren is er een continu proces en inherent onderdeel van professionaliteit. Het Australische curriculum geeft ook gezinnen en gemeenschappen een rol in het co-construeren van kennis. Begeleiders verbreden er hun professionele kennis aan de hand van leerrijke ervaringen met kinderen, ouders en hun gemeenschappen.

“Educators continually seek ways to build their professional knowledge and develop learning communities. They become co-learners with children, families and community, and value the continuity and richness of local knowledge shared by community members, including Aboriginal and Torres Strait Islander Elders. (...) Reflective practice is a form of ongoing learning that involves engaging with questions of philosophy, ethics and practice. Its intention is to gather information and gain insights that support, inform and enrich decision-making about children’s learning. As professionals, early childhood educators examine what happens in their settings and reflect on what they might change.”

## 4.10. Resultaten i.v.m. voorwaarden t.a.v. teams

### Competenties

In de meeste curricula ligt de nadruk voornamelijk op (het belang van) de individuele professionaliteit van de kinderbegeleiders. Zo wordt er in Australië en Nederland bijvoorbeeld gewezen op de professionele kennis en vaardigheden waarover begeleiders moeten beschikken. In Engeland formuleert het raamwerk zelfs enkele formele kwalificatievereisten.

Er zijn echter ook curricula die een meer systemische kijk op competenties<sup>26</sup> hanteren. Zo beschrijft ONE in het curriculum van de Fédération Wallonie-Bruxelles verschillende niveaus die verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit:

“La recherche du bien-être et des meilleures conditions de développement de chaque petit est une entreprise complexe et difficile; elle implique différents niveaux de responsabilité: les puéricultrices (les accueillantes), le personnel de cadre, la direction, les intervenants extérieurs, le pouvoir organisateur, les instances subsidiantes, les responsables administratifs et politiques. Le système d'accueil est complexe; il s'agit d'en saisir la dynamique. C'est l'entière responsabilité du système qu'il est nécessaire de mobiliser si on veut changer les situations insatisfaisantes, répondre aux volontés de recherche sincère de bien-être des petits et renforcer les expériences les plus avancées.”

In verschillende andere curricula staan ook aspecten van competente systemen beschreven. In Zweden krijgen zowel individuele begeleiders als het team, waartoe alle stakeholders behoren, verantwoordelijkheden toegewezen in het licht van de geformuleerde opvoedingsdoelen. Het Deense curriculum bepaalt welke verantwoordelijkheden de lokale overheden en opvangaanbieders hebben en wil samenwerking tussen begeleiders en andere actoren bevorderen in functie van vlotte transities van kinderen. Het raamwerk van de Fédération Wallonie-Bruxelles benadrukt het belang van permanente vorming, reflectieve teams en de ruimte en tijd die begeleiders hiertoe moeten krijgen.

---

<sup>26</sup> Zie Urban et al. (2011).

## Samenwerken met andere voorzieningen en diensten

De bestudeerde curricula integreren de kinderopvang meestal in een breder geheel (bv. samen met de kleuterschool of andere voorzieningen van buitenschoolse opvang). Ze hebben vaak ook oog voor samenwerking met andere domeinen van onderwijs of welzijn.

Het Europese CoRe-onderzoek<sup>27</sup> besluit dat individuele competenties (*reflective practitioners*) niet alleen aangevuld moeten worden via momenten van documentatie, teamvergaderingen, supervisie of intervisie. Ook de samenwerking met andere diensten maakt integraal deel uit van competente systemen. Samenwerking over de grenzen van de eigen voorziening draagt immers bij tot de reflectieve capaciteiten van de eigen instelling.

Verschillende bestudeerde curricula benadrukken dit belang. In Denemarken, Nieuw-Zeeland, Engeland, Australië en Zweden moeten samenwerkingsverbanden de coherentie en continuïteit in het voorzieningenaanbod en vlotte overgangen van kinderen tussen verschillende voorzieningen verzekeren. Het Australisch 'Early Years Learning Framework' wil overgangen van kinderen bijvoorbeeld soepel laten verlopen door informatie uit te wisselen tussen kinderbegeleiders van verschillende settings.

"As children make transitions to new settings (including school) educators from early childhood settings and schools commit to sharing information about each child's knowledge and skills so learning can build on foundations of earlier learning. Educators work collaboratively with each child's new educator and other professionals to ensure a successful transition"

Het Deense en Zweedse curriculum zien de samenwerking met andere voorzieningen ruimer en betrekken ook de vrije tijdssector. Informatiestromen tussen deze partners staan dan niet louter in het teken van vlotte transitie, maar beogen een veelzijdige ontwikkeling van kinderen. In het Nederlandse 'Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra' pleit men voor een actieve samenwerking met andere voorzieningen teneinde de ouderlijke draagkracht te vergroten via een meer geïntegreerd aanbod.

"Binnen de centra gaat het om de ontmoeting met kinderen en ouders en de kinderopvang treedt ook naar buiten in ontmoetingen met de buurt en in samenwerkingsverbanden met instellingen voor onderwijs, zorg en opvoedingsondersteuning"

## Evaluatie

Alle curricula benadrukken het belang van (continue) evaluatie om de (pedagogische) werking te optimaliseren. Er zijn echter grote verschillen in wat ze onder evaluatie en monitoring verstaan. In het raamwerk van de Fédération Wallonie-Bruxelles formuleert men bijvoorbeeld geen vorm van assessment, maar fungeert het raamwerk op zich als een niet-voorschrijvend reflectie-instrument.

Het Ierse Aistear en het Nieuw-Zeelandse Te Whariki formuleren eveneens geen expliciete vorm van assessment en monitoring. Wel benadrukt men het belang van continue inschatting van wat kinderen doen, zeggen en maken. Reflectie over deze ervaringen moet begeleiders helpen om meer betekenisvolle en ontwikkelingsgerichte leerervaringen voor kinderen te plannen. In Nieuw-Zeeland dient ook de omgeving aandacht te krijgen in evaluatieprocessen.

Een essentieel punt waarop de curricula verschillen is de mate waarin de evaluatie een inspanningsverbintenis, dan wel een resultaatverbintenis inhoudt en of men dus eerder de nadruk legt op de evaluatie van de inspanningen die het personeel doet in het licht van de beoogde output, dan wel op de feitelijke 'outcomes' op het niveau van de kinderen.

---

<sup>27</sup> Zie Urban et al (2011).

De meest uitgesproken resultaatsverbintenissen vinden we terug in het Engelse Early Years Framework, waarbij de early learning goals aangeven welke mate van vooruitgang men verwacht bij elk kind. Dit wordt in kaart gebracht via een EYFS-profiel<sup>28</sup>. Assessment is bedoeld om ouders en kinderbegeleiders te helpen om zicht te krijgen op de vooruitgang van kinderen, om inzicht te krijgen in hun behoeften en om activiteiten en ondersteuning te plannen.

“Each child’s level of development must be assessed against the early learning goals (see Section 1). Practitioners must indicate whether children are meeting expected levels of development, or if they are exceeding expected levels, or not yet reaching expected levels (‘emerging’). This is the EYFS Profile.”

Het gaat hierbij om formatieve assessment. Op vijfjarige leeftijd wordt een EYFS-profiel ingevuld voor elk individueel kind. Dit profiel wordt naar de lokale en de nationale overheid gestuurd. De lokale overheid beoordeelt ook de taalkennis op driejarige leeftijd en voorziet taalactiviteiten. In het Ierse Aistear vinden we dit in meer beperkte mate terug.

Haast alle andere curricula zien evaluatie als behorend tot een inspanningsverbintenis, hetgeen vaak expliciet wordt benadrukt.

“We hebben in dit Pedagogisch kader ervoor gekozen om geen gedetailleerde beschrijvingen te geven van eindtermen die moeten worden behaald. We willen jonge kinderen een rijk scala aan leerervaringen bieden.”

“The pedagogical curriculum shall describe the objective of the day-care facility in respect of children’s learning within the following themes:...”

“The goals specify the orientation of the work of the preschool and thus the quality development expected in the preschool.”

Men formuleert daarbij doorgaans algemene doelen die richting geven aan de praktijk en geregeld opgevolgd worden. In het Zweedse curriculum zijn dat bijvoorbeeld volgende doelen:

“The quality of the preschool shall be regularly and systematically documented, followed up, evaluated and developed. Evaluating the quality of the preschool and creating good conditions for learning requires that the child’s learning and development be monitored, documented and analysed.(...) All forms of evaluation should take the perspective of the child as the starting point. Children and parents should participate in evaluation and their views are to be given prominence.”

Interessant in het Zweedse curriculum is dat zij als enige vragen om naast ontwikkeling ook interacties en betrokkenheid van kinderen op te volgen.

“The work team should document, follow up and analyse communication and interaction with and between children, their participation and influence, as well as the occasions when children experience preschool as interesting, meaningful and fun.”

In meerdere curricula vinden we bij die evaluatie aandacht voor de ontwikkeling van kinderen, maar ook voor de betrokkenheid van gezinnen. Ze benadrukken dat evaluatie een participatief proces hoort te zijn.

“The manager of the day-care facility shall include the parent board in the preparation, evaluation and follow-up of the pedagogical curriculum.”

“Practitioners must discuss with parents and/or carers how the summary of development can be used to support learning at home.”

---

<sup>28</sup> EYFS is de afkorting van ‘Early Years Foundation Stage’.

“Including children, families and other professionals in the development and implementation of relevant and appropriate assessment processes allows for new understandings to emerge that are not possible if educators rely solely on their own strategies and perspective (...) Developing inclusive assessment practices with children and their families demonstrates respect for diversity, helps educators make better sense of what they have observed and supports learning for both children and adults.”

Zweden gaat hierin verder dan de andere curricula en pleit er voor ook deze participatie en invloed van kinderen én ouders te evalueren. Daarnaast willen zij ook op regelmatige basis de evaluatiemethoden zelf kritisch bekijken en daarbij nagaan hoe deze evaluatiemethoden de manier van werken en leer- en ontwikkelkansen van kinderen beïnvloeden. Eén van de gevaren van evaluatie is immers dat de werking met de kinderen volledig afgestemd wordt op wat geëvalueerd zal worden en niet meer op kinderen zelf.

Wat evenwel opvalt is dat de evaluatie inzake toegankelijkheid doorgaans weinig aandacht krijgt in de geanalyseerde curricula. Het gaat meestal enkel om de aanwezige kinderen en hun gezin, zelden gaat het om de analyse van wie wel en niet bereikt wordt.

## 5. Naar een Vlaams pedagogisch raamwerk

Op basis van het vooronderzoek, het wettelijk en beleidsmatig kader en de exploratieve studie schreven we, in onderling overleg met de klankbordgroep en stuurgroep, een pedagogisch raamwerk voor de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters uit. In dit onderdeel voorzien we toelichting bij de belangrijkste stappen die er in dit participatief proces werden gezet.

### 5.1. Expliciteren van onderliggende denkbeelden

Een pedagogisch raamwerk is een visietekst over wat kinderopvang is en wat pedagogische kwaliteit is. De nadruk ligt daarbij op de pedagogische functie van kinderopvang, die verbonden is met de sociale en economische functie van kinderopvang. De vraag naar wat pedagogische kwaliteit is, houdt immers ook een vraag in naar wat goed is voor kinderen, wat goed is voor ouders en wat goed is voor de samenleving. We weten bijvoorbeeld dat een grote wisseling van het aantal volwassenen die voor een kind zorgt, niet goed is om emotionele veiligheid te creëren. We weten dat een rijk taalaanbod nodig is om o.a. het Nederlands als tweede taal te verwerven. Dergelijke theoretische inzichten en wetenschappelijke kennis zijn ook zichtbaar aanwezig in de geanalyseerde raamwerken. In het Nederlandse pedagogische kader voor de kindercentra is er bijvoorbeeld in verschillende hoofdstukken aandacht voor de verschillende ontwikkelingsfasen die kinderen van 0 tot 4 jaar doormaken en welke mogelijkheden en noden hiermee verband houden.

De exploratieve analyse maakt eveneens duidelijk dat wetenschappelijke kennis slechts een deel de missie van kinderopvang bepaalt. De vragen naar wat goed is voor kinderen, ouders en samenleving zijn ook een zaak van principes, opvattingen, waarden en normen. De exploratieve studie toont ons dat er grote verschillen mogelijk zijn in de wijze waarop men de missie van kinderopvang ten aanzien van kinderen, ouders en de samenleving beschrijft. Het Engelse raamwerk focust bijvoorbeeld enorm op het schoolse leren van individuele kinderen en de preventie van ontwikkelingsachterstand (bv. via een beoordeling van de ontwikkeling van kinderen wanneer ze 2 á 3 jaar oud zijn), terwijl het raamwerk van de Fédération Wallonie-Bruxelles het belang van gehechtheid en verbondenheid met de moeder benadrukt. Ouders hebben in sommige curricula enkel een marginale rol in het ondersteunen van de ontwikkeling van hun kind (bv. Engeland), terwijl ze in andere curricula verregaande inspraakmogelijkheden krijgen (bv. Denemarken, Nederland) of hun betrokkenheid een essentiële voorwaarde vormt om het leren van kinderen (cultureel) betekenisvol te maken in een lokale context (bv. Australië, Nieuw-Zeeland). Ook ten aanzien van de samenleving zijn er verschillende denkbeelden en posities gangbaar. Het raamwerk van Nieuw-Zeeland benadrukt bijvoorbeeld het belang om het cultureel erfgoed van de Maoricultuur in stand te houden, het Zweedse raamwerk wil een bijdrage leveren aan de democratische waarden in de samenleving, enzovoort.

Het is belangrijk dat een pedagogisch raamwerk duidelijke keuzes maakt en de waarden en normen die hieraan ten grondslag liggen expliciteert. Zo is de consensus die daarover bestaat voor iedereen duidelijk. Het pedagogische raamwerk is daarom, in onderling overleg met de klankbordgroep en stuurgroep, opgebouwd langsheen verschillende expliciete opdrachten en uitgangspunten ten aanzien van kinderen, ouders en de samenleving.

Tabel 1. Overzicht van opdrachten en uitgangspunten t.a.v. kinderen, ouders en de samenleving<sup>29</sup>

	Oprachten	Uitgangspunten
Kinderen	Zorg dragen voor het welbevinden van elk kind Rijke ontplooiingskansen voor elk kind bieden Erkennen van en bijdragen tot verbondenheid	Elk kind is uniek Het geheel is meer dan de som van de delen: holistisch kijken Het leven in groep beïnvloedt wie een kind is Het kind heeft een actieve rol
Ouders	Samen de opvoeding gestalte geven Verbreden van de gezinsopvoeding Maatschappelijke participatie mogelijk maken Erkennen van en bijdragen tot verbondenheid	Competente gezinnen Wederkerige relaties Mensen verbinden
Samenleving	Vorbereiden op de samenleving Zorgen voor inclusie en sociale cohesie Bijdragen tot ecologisch bewustzijn Vorbereiden op levenslang leren	Respect voor diversiteit Opvoeden in een inclusieve en democratische samenleving Opvoeden voor een duurzame samenleving

## 5.2. Vertalen van opdrachten en uitgangspunten naar de praktijk

In het vooronderzoek werd reeds duidelijk dat het pedagogische raamwerk een bondige visietekst wil zijn, eerder dan een receptenboek of een handboek met voorschriften. Dat wordt ook bevestigd door de klankbordgroep. Het raamwerk biedt opvanglocaties dus een zekere vrijheid om een aanpak te ontwikkelen die tegemoet komt aan de opdrachten en uitgangspunten ten aanzien van kinderen, ouders en de samenleving. In het kader van de professionalisering van de sector en met het oog op het inspectie-instrument inzake pedagogische kwaliteit<sup>30</sup> is het desalniettemin wenselijk om in het raamwerk enkele algemene aspecten van pedagogisch handelen te omschrijven. In verschillende van de bestudeerde raamwerken krijgt het pedagogisch handelen van medewerkers eveneens een plaats.

De klankbordgroep wees er terecht ook op dat om goede kwaliteit te realiseren, ook een aantal randvoorwaarden belangrijk zijn. Het gaat daarbij om competenties, verantwoordelijkheden en engagementen op het niveau van kinderbegeleiders, teams, organisaties en beleid (cf. systemische kijk in het CoRe-onderzoek<sup>31</sup>). Het Vlaamse raamwerk bevat daarom, net als vele andere curricula, een hoofdstuk over de noodzakelijke voorwaarden van pedagogische kwaliteit. Op vraag van de stuurgroep werden geen voorwaarden beschreven ten aanzien van het beleidsniveau, daar dergelijke kwesties (bv. subsidiëring) een politieke bevoegdheid betreffen en opvanglocaties hierop weinig directe invloed kunnen uitoefenen. Het raamwerk spreekt zich dan ook enkel uit over een competente voorziening in plaats van een competent systeem.

Het pedagogische raamwerk beschrijft via de noodzakelijke voorwaarden ook enkele essentiële onderdelen van professionaliteit (bv. kritische zelfreflectie) en het belang van cyclische zelfevaluatie via observeren, documenteren, evalueren en bijsturen. Deze principes zitten ook

<sup>29</sup> In het pedagogische raamwerk vind je meer duiding bij de opdrachten en uitgangspunten uit deze tabel.

<sup>30</sup> Meer informatie over de ontwikkeling van het inspectie-instrument vind je in deelrapporten 4 en 5.

<sup>31</sup> Zie Urban et. al (2011).

vervat in het zelfevaluatie-instrument.<sup>32</sup> Het pedagogische raamwerk wil de verantwoordelijkheid hiervoor echter niet volledig toeschrijven aan kinderbegeleiders en beschrijft daarom ook een passage over het belang van goed leiderschap en ondersteuning van medewerkers.

*Tabel 2. Overzicht van pedagogisch handelen t.a.v. kinderen, ouders en de samenleving en de voorwaarden die hieraan ten grondslag liggen<sup>33</sup>*

	Pedagogisch handelen	Noodzakelijke voorwaarden
Kinderen	Medewerkers werken vanuit een holistische aanpak Medewerkers zorgen ervoor dat kinderen zich emotioneel veilig voelen Medewerkers zijn sensitief Medewerkers hebben een actieve en stimulerende rol Medewerkers geven kansen op autonomie Medewerkers stemmen hun aanpak af op elk kind afzonderlijk Medewerkers leren kinderen samenleven Medewerkers bieden elk kind geïntegreerde ontplooiingskansen op de vier ervaringsgebieden	Reflectieve medewerkers Ondersteuning van medewerkers Leiderschap Een competente voorziening Observeren, documenteren, evalueren en bijsturen
Ouders	Medewerkers en gezinnen leren elkaar kennen Inspraak van en systematisch overleg met gezinnen	
Samenleving	Erkennen en waarderen van diversiteit Samenwerken met andere voorzieningen en diensten	

### 5.3. Ervaringsgebieden

Een belangrijk onderdeel in elk pedagogisch raamwerk betreft de beoogde ontwikkeling van kinderen en de stimulerende rol die medewerkers hierin opnemen. Uit de vergelijking van 11 raamwerken blijkt dat er grote verschillen mogelijk zijn in de wijze waarop men dit luik vormgeeft.<sup>34</sup> Sommige curricula definiëren ontwikkelingsdomeinen in het licht van bepaalde ontwikkelingsdoelen die kinderen moeten bereiken, terwijl andere enkel brede ontwikkelingsdomeinen onderscheiden.<sup>35</sup> Het bepalen van ontwikkelingsdomeinen heeft enkele voordelen daar het praktijkmedewerkers ondersteunt om een zo ruim mogelijk aanbod aan activiteiten te voorzien, kinderen goed te observeren en ontwikkelingsachterstand te detecteren. Ontwikkelingsdomeinen vervullen in dat opzicht een didactische functie.

<sup>32</sup> Meer informatie over de ontwikkeling van het zelfevaluatie-instrument vind je in deelrapporten 6 en 7.

<sup>33</sup> In het pedagogische raamwerk vind je meer duiding bij het pedagogisch handelen en de noodzakelijke voorwaarden uit deze tabel.

<sup>34</sup> Er bestaat inderdaad geen internationale consensus over de wijze waarop landen de beoogde ontwikkeling van kinderen uitwerken in hun curriculum. Zie bijvoorbeeld: Sylva, et al., 2014.

<sup>35</sup> Zie ook Slot (2016).

Hoewel het praktijkwerkers een houvast kan bieden, schuilen er ook gevaren aan het werken met ontwikkelingsdomeinen wanneer ze gedefinieerd worden in functie van te bereiken ontwikkelingsdoelen. Het staat immers in spanning met een holistische visie op de ontwikkeling van kinderen en het brengt mensen in verleiding om kwaliteit te bekijken in termen van uitkomsten van kinderen, in plaats van inspanningen van volwassenen.

De voor- en nadelen van het werken met ontwikkelingsdomeinen werden veelvuldig met de stuur- en klankbordgroep besproken.<sup>36</sup> Eerst zijn verschillende voorbeelden van mogelijke indelingen in ontwikkelingsdomeinen aan de klankbordgroep voorgelegd. Hierover werd echter geen consensus bereikt. Aan de hand van een individuele bevraging bij alle leden van de klankbordgroep werd vervolgens input verzameld met betrekking tot een nieuw voorstel. In de daaropvolgende bijeenkomst liet de klankbordgroep zich erg kritisch uit over het concept 'ontwikkelingsdomeinen' omwille van het weinig holistische karakter ervan en enkele andere spanningsvelden in het kader van het pedagogische raamwerk.

De kwestie werd (op 24/03/2014) ook voorgelegd op een seminarie in Oxford University, georganiseerd in het kader van het Europese CARE-project. Hieruit kwam het voorstel om voor het concept *ervaringsgebieden* te kiezen. Dat concept biedt het voordeel dat het vertrekt van de ervaringen die kinderen moeten hebben voor hun optimale ontwikkeling en sluit beter aan bij de inspanningsverbintenis waar het raamwerk van uit gaat. Het vertrekt bovendien van een 'holistische kindbeeld' waarin kinderen ook eigen competenties, interesses en behoeften hebben in verschillende ontwikkelingsgebieden. Aan de stuurgroep presenteerden beide onderzoeksteams (op 22/04/2014) hierover een consensusnota, dewelke werd goedgekeurd. Daarop is het concept 'ervaringsgebieden' verder uitgewerkt, geïntegreerd in het pedagogisch raamwerk en opnieuw aan de klankbordgroep voorgelegd. De klankbordgroep benoemde dit voorstel (op 08/05/2014) als "een zeer geslaagde transformatie", "inspirerend" en "motiverend".

Precies om het holistische karakter te benadrukken, is dan gekozen om het aantal ervaringsgebieden sterk te beperken, breed te formuleren en niet als strikt van elkaar gescheiden domeinen te beschouwen. Dat resulteerde in een schets van vier ervaringsgebieden, waarbij elk ervaringsgebied een grensgebied heeft met elk ander ervaringsgebied. Het Vlaamse pedagogische raamwerk onderscheidt volgende vier 'ervaringsgebieden' waarin medewerkers kinderen geïntegreerde ontplooiingskansen moeten bieden (zie ook Figuur 1):

- (1) 'Ik en de ander', want kinderen ontwikkelen in de eerste jaren hun identiteit te midden van een wereld met andere volwassenen en andere kinderen;
- (2) 'Lichaam en beweging', want in de periode van de kinderopvang maakt het lichaam van kinderen een fantastische ontwikkeling door;
- (3) 'Communicatie en expressie', want in de periode van de kinderopvang leren kinderen zich verbaal en non-verbaal uiten en leren ze zich creatief uit te drukken;
- (4) 'Verkennen van de wereld', want in de periode van de kinderopvang leren kinderen de wereld fysiek en verstandelijk kennen en begrijpen.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Onder andere op de bijeenkomsten van 30/01/2014, 11/03/2014 en 31/03/2014.

<sup>37</sup> In het pedagogische raamwerk vind je meer duiding bij de verschillende ervaringsgebieden.



Figuur 1. Overzicht van ervaringsgebieden in het pedagogische raamwerk



De keuze voor deze vier ervaringsgebieden is gebaseerd op het initiële voorstel van ontwikkelingsdomeinen (Zie Figuur 2).<sup>38</sup> De transformatie van ontwikkelingsgebieden naar ervaringsgebieden omvatte een clustering van de domeinen kleine en grote motoriek tot het ervaringsgebied 'Lichaam en beweging'; de domeinen psychische gezondheid, morele ontwikkeling/verbondenheid, sociale competentie en zelfsturing tot het ervaringsgebied 'Ik en de ander'; de domeinen taalontwikkeling en creatieve expressie tot het ervaringsgebied 'Communicatie en expressie'; en de domeinen verstandelijke ontwikkeling, begrijpen van de maatschappelijke en de fysische wereld tot het ervaringsgebied 'Verkennen van de wereld'. Verschillende ontwikkelingsdomeinen kregen daarbij ook een nieuwe naam (bv. zin voor initiatief i.p.v. zelfsturing). Het deelgebied 'meertaligheid' werd toegevoegd om de aandacht te vestigen op het respect voor de thuistaal van kinderen; het deelgebied 'non-verbale expressie' om de communicatie met baby's en het belang van non-verbale signalen in de verf te zetten; en het deelgebied 'diversiteit' om het belang van de opdrachten ten aanzien van de samenleving te benadrukken.

Figuur 2. Initiële voorstel van ontwikkelingsdomeinen

Te overwegen rubrieken i.f.v. ontwikkelingsdomeinen	
1	Psychische gezondheid (mental health)
2	Kleine motoriek
3	Grote motoriek
4	Taalontwikkeling
5	Sociale competentie
6	Begrijpen van de maatschappelijke wereld
7	Begrijpen van de fysische wereld
8	Creatieve expressie
9	Verstandelijke ontwikkeling
10	Morele ontwikkeling/verbondenheid
11	Zelfsturing (agency)

Met de ervaringsgebieden benadrukken we dat er geen concrete doelen of eindtermen zijn die kinderen moeten behalen, maar willen we medewerkers inspireren om te reflecteren over de leer- en leefomgeving, zich bewust te worden van mogelijke leemtes en over te gaan tot actie. De ervaringsgebieden vormen m.a.w. een leidraad voor observatie, documentatie en optimalisering van de praktijk. Het zet de bakens uit voor een waarderende en uitdagende

<sup>38</sup> Dit voorstel werd besproken met de stuurgroep (op 17/01/2014) in het kader van de exploratieve studie van elf raamwerken.

leefomgeving, met respect voor het individuele ritme, talenten, de eigenheid en het initiatief van elk kind. Dit mag medewerkers er natuurlijk niet van weerhouden om ook aandacht te schenken aan het ontwikkelingsproces van individuele kinderen. De vier ervaringsgebieden bieden ook hiertoe een geschikt referentiekader.

Een belangrijke karakteristiek van de ervaringsgebieden is dat ze van elkaar verschillen, maar ook integraal met elkaar verweven zijn. Je kan de verschillende ervaringsgebieden m.a.w. niet los van elkaar zien. De wazige overgangen tussen de verschillende ervaringsgebieden representeren dit uitgangspunt.

## Referenties

- Australian Government. (2009). *Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-24.
- Boogaard, M., Hoex, J., van Daalen, M., & Gevers, M. (2013). *Pedagogisch kader gastouderopvang*. Amsterdam: Reed Business Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Buysse, A. (2008). *Opvoedingsondersteuning. Ondersteuning van gezinnen vandaag: een onderzoek*. Gent: UGent - Gezinsbond.
- Christensen, C. (2007). Act on Day-Care, After School and club facilities, etc. for Children and Young People (Day-Care Facilities Act). Act no.501 of 6 June 2007.
- Council of the European Union. (2009). Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training: 'ET 2020'. 119, 2-10
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Engle, P., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., . . . Global Child Development Steering Group. (2011). Child development 2. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet Series*, 378(9799), 1339-1353. doi:10.1016/S0140- 6736(11)60889-1
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., & Wang, B. (2011). Quality early childhood education for undertwo- year-olds: What should it look like? A literature review. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
- Department for Education. (2012). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: Department of Education.
- Engle, P., Fernald, L.C.H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., & The Global Child Development Steering Group. (2011). Child development 2. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet Series*, 378(9799), 1339-1353.
- European Commission. (2015). *Draft 2015 joint report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.
- European Parliament. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency conclusions*. Brussels: European Parliament and Council.
- Geens, N., & Vandenbroeck, M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child & Family Social Work*, 19(4), 491-500.
- Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture*. Brussels: European Commission.
- Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333, 299-300.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whariki. Early Childhood Curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Musatti, T. (2012). Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent. *Children in Europe Policy Paper*.

- NCCA (2009). *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: Fonds Houtman.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: O.E.C.D.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: O.E.C.D.
- Rayna, S., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Segaert, E. (2007). *Visies van ouders op kinderopvang als socialisering. Onuitgegeven meesterproef*. Gent: Vakgroep Sociale Agogiek, UGent.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004). *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin. (2004). *A Brief Overview of the Berlin Educational Program For the Education and Care of Children in Pre-School Prior to Starting Elementary School*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin.
- Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogische kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarsen: Elsevier gezondheidszorg.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98*. Revised 2010. Stockholm.
- Slot, P. L. (2006). *Curriculum voor het jonge kind*. Utrecht: Bureau Kwaliteit Kinderopvang.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A. M. (2014). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Utrecht-Oxford: CARE.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- United Nations, Committee on the Rights of the Child. (2006). *General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood*. Geneva: United Nations.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Peeters, J. & Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Directorate-General for Education and Culture. Final Report*.
- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in ECEC Programs: Equity, Diversity and Educational Disadvantage. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 81-85). Oxford: Elsevier.
- Van Keulen, A., Singer, E. (2012). *Samen verschillend. Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar*.
- Vandenbroeck, M., Laevers, F., Declercq, B., & De Droogh, L. (2011). *Vooronderzoek in functie van de ontwikkeling van een instrument voor het meten van de pedagogische kwaliteit in de voorschoolse kinderopvang. Eindrapport*. Gent - Leuven: UGent - ECEGO.
- Verenigde Naties. (1989). *Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989.
- Vlaams Parlement. (2012). *Decreet houdende de organisatie van kinderopvang van baby's en peuters. Tekst aangenomen door de plenaire vergadering op 28 maart 2012*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Working Group on Early Childhood Education and Care. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Commission.