



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang

Riksen-Walraven, M.

Publication date

2000

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. (Oratiereeks). Vossiuspers AUP.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang

De leerstoel is mede mogelijk gemaakt door de K&O-Vereniging voor Jeugdwelzijnswerk en wordt gesponsord door de Stichting K&O-Fonds Fie van der Hoop

Vossiuspers AUP

Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Colorscan, Voorhout

Opmaak: JAPES, Amsterdam

Foto omslag: Carmen Freudenthal, Amsterdam

ISBN 90 5629 131 9

Vossiuspers AUP, Amsterdam, 2000

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

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912⁰ het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang

Rede

uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van
hoogleraar in het empirisch onderzoek naar en theorievorming over
de kinderopvang voor kinderen van 0 – 12 jaar
aan de Universiteit van Amsterdam
op vrijdag 18 februari 2000

door

Marianne Riksen-Walraven



VOSSIUSPERS AUP

Dames en heren,

De instelling van de eerste leerstoel in de Pedagogiek van de Kinderopvang is een teken des tijds. De tijd was er rijp voor. Overrijp, heb ik zelfs wel eens gedacht, toen ik onmiddellijk na mijn benoeming als een vermeende ‘Wijze uit het Oosten’ werd bedolven onder vragen over hoe het nu allemaal moest in de kinderopvang. De moed is me eerlijk gezegd wel eens in de schoenen gezonken toen ik besepte hoeveel vragen er zijn en hoe weinig antwoorden de pedagogiek daarop vooralsnog paraat heeft. De toestand is heel simpel als volgt samen te vatten: er is een nieuw gebied ontstaan waar opgevoed moet worden, maar we weten nog nauwelijks waartoe en hoe.

Tot voor kort heeft de pedagogiek zich vooral gericht op het opvoeden van kinderen in twee leefomgevingen, het gezin en de school. Aan een goede opvoeding in deze beide settings wordt veel belang gehecht. Voor de opvoeding in het gezin zijn allerlei theorieën en modellen ontwikkeld, er zijn talloze observatie- en andere diagnostische instrumenten ontworpen om relevante aspecten van het opvoedingsproces zichtbaar te maken en op hun kwaliteit te beoordelen. En als die kwaliteit niet goed is, is er opvoedingsondersteuning voorhanden in de vorm van individuele begeleiding of programma’s voor risicogroepen.

Ook de opvoeding in de school wordt zowel in de wetenschap als in de samenleving serieus genomen. Er wordt voortdurend gediscussieerd over doelstellingen, er zijn talloze curricula ontwikkeld om diverse omschreven doelen te bereiken en instrumenten om te beoordelen in hoeverre die doelen gehaald zijn. Leerkrachten krijgen een degelijke opleiding en kunnen een beroep doen op diverse vormen van ondersteuning bij hun werk.

Gezin en school zijn dus traditioneel de voornaamste leefsettings van kinderen, waar het belangrijkste opvoedwerk wordt gedaan. Doordat in de afgelopen jaren steeds meer moeders steeds langer buitenshuis zijn gaan werken, is tussen die twee

settings echter een nieuw leefmilieu voor kinderen ontstaan, de kinderopvang. Aanvankelijk was de term ‘opvang’ nog wel gerechtvaardigd: die enkele moeder die even ging werken, besteedde haar kind een tijdje uit. In die tussentijd hoefde het alleen maar verzorgd te worden; er moest ‘op gepast’ worden, zodat het kind daarna weer heelhuids aan de moeder kon worden teruggegeven en zij bij haar terugkomst haar belangrijke taak als opvoeder weer zou kunnen hervatten. In de afgelopen jaren zijn er echter zoveel meer kinderen zoveel meer tijd in die setting tussen gezin en school gaan doorbrengen, dat er voor die kinderen een substantieel nieuw leefmilieu is ontstaan. En dat zal ook blijven bestaan en het zal nog in omvang toenemen, want het werken van moeders – in Nederland zo laat op gang gekomen in vergelijking met de rest van Europa – lijkt een onomkeerbare maatschappelijke ontwikkeling.

Is kinderopvang schadelijk voor kinderen?

In Nederland is altijd zeer veel waarde toegekend aan de opvoeding binnen het gezin. Dat is waarschijnlijk de belangrijkste oorzaak van het feit dat ons land wat betreft het percentage werkende moeders zo lang bij de hekkensluiters van Europa heeft gehoord. Het verklaart ook de weerstand die hier, meer dan in de ons omringende landen, nog steeds bestaat tegen het ‘wegbrengen’ van jonge kinderen naar kinderdagverblijven. Omdat de tijd die kinderen daar doorbrengen ten koste gaat van het vertoeven in die zo gewaardeerde gezinsetting, ligt het voor de hand dat opvang buiten die setting geïnterpreteerd wordt als een ‘verlies’ voor het kind, een gemis van de geborgenheid, de warmte en de één-op-één interacties met die vaste, vertrouwde, betrokken verzorger die het kind nodig heeft om zich in allerlei opzichten goed te ontwikkelen. Naarmate het gezin en met name de moeder als meer belangrijk en onvervangbaar wordt beschouwd, zal opvang buiten het gezin worden gezien als een grotere bedreiging voor een gezonde ontwikkeling van kinderen, zeker als die opvang geschiedt in een setting die niet op de gezinssituatie lijkt.

‘Maar wordt er dan nog steeds op die manier gedacht?’, zullen velen van u zich afvragen, vooral degenen die in de kinderopvang werkzaam zijn en zij die zelf hun kind vanmorgen naar een kinderdagverblijf hebben gebracht. Ja, dames en heren, die vraag leeft nog steeds. De vraag naar mogelijke schadelijke effecten van kinderopvang op kinderen is de vraag die mij sinds mijn benoeming in interviews het

TIJD VOOR KWALITEIT IN DE KINDEROPVANG

meest is gesteld. Gelukkig is er in de afgelopen jaren op dit gebied al veel onderzoek gedaan. De conclusies daaruit wil ik u hier even zeer in het kort presenteren, zodat ik daarna mijn verhaal een meer positieve wending kan geven.

De vraag of kinderopvang schadelijk is voor de ontwikkeling van kinderen kan niet zonder meer met ja of nee worden beantwoord. Als grote groepen kinderen met kinderopvangervaring vergeleken worden met grote groepen van uitsluitend thuis opgevoede kinderen, dan verschillen die groepen *gemiddeld* niet wat betreft hun ontwikkeling op de belangrijkste gebieden. Maar wie de resultaten van studies op dit gebied wat meer genuanceerd bekijkt en bij de interpretatie ervan rekening houdt met kenmerken van de kinderen en met de kwaliteit van de opvang, moet concluderen dat kinderopvang voor sommige groepen kinderen toch negatieve gevolgen kan hebben. Uit de onderzoeksliteratuur komen drie 'risicofactoren' naar voren die maken dat een kind bij opvang in een kinderdagverblijf een extra grote kans loopt om problemen te krijgen in zijn ontwikkeling.

Risico- en beschermende factoren

Een eerste risicofactor is een *lage leeftijd*. Baby's zijn in een kinderdagverblijf kwetsbaarder dan oudere kinderen. Meerdere studies in diverse landen hebben laten zien dat groepsopvang in het eerste levensjaar de kans op het ontstaan van gedragsproblemen bij kinderen vergroot (Lamb, 1998; NICHD, 1998). Een tweede risicofactor is een *'moeilijk temperament'* van het kind, bijvoorbeeld een hoge prikkelgevoeligheid of sociale angstigheid. Kinderen met deze kenmerken hebben bijvoorbeeld een grotere kans om problemen te krijgen in de omgang met leeftijdgenoten, vooral in grote groepen kinderen met relatief weinig leidsters (Volling & Feagans, 1995). De derde risicofactor is een *ongunstige thuissituatie*: kinderen die thuis aandacht en ontwikkelingsmogelijkheden tekort komen blijken in de kinderopvang kwetsbaarder dan kinderen die het thuis beter hebben.

Kinderen met één en zeker met meer van deze risicofactoren lopen dus meer kans op problemen in hun ontwikkeling bij opvang buitenshuis. Maar er is ook een zeer belangrijke beschermende factor die deze risico's kan verminderen of weg nemen, en dat is de *kwaliteit van de opvang*. Als opvang buitenshuis van goede kwaliteit is, hoeft deze geen negatieve gevolgen te hebben, zelfs niet als er risicofactoren in het spel zijn. Dat betekent dus dat, wanneer er sprake is van risicofactoren, kwaliteit

zonder meer *verplicht* zou moeten zijn om negatieve effecten van de opvang te voorkomen.

En voor ‘gewone’ kinderen, zonder extra risico’s? Maakt de kwaliteit van de opvang voor hen ook nog wat uit? Inderdaad, ook voor deze kinderen maakt de kwaliteit van de opvang verschil voor hun ontwikkeling. Bij hen kan een goede kwaliteit van opvang buitenshuis nog iets *toevoegen* aan hun ontwikkeling. Het bezoeken van een goed kinderdagverblijf, zo blijkt uit onderzoek, kan langdurige positieve effecten hebben op de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen, en op hun taalontwikkeling en schoolprestaties (Andersson, 1989, 1992; Howes, 1990). Een onderzoek in Canada (Hausfather, Toharia, LaRoche & Engelsmann, 1997) illustreert heel mooi de beslissende rol die kwaliteit speelt in de vraag of kinderopvang positieve of negatieve effecten heeft. Hier werden excellente kindercentra vergeleken met kindercentra van lage kwaliteit. Voor de lagere-kwaliteitscentra gold dat je er als kind het beste maar zo min mogelijk kunt vertoeven: naarmate kinderen er langer verbleven hadden, lieten ze meer negatief sociaal gedrag zien. Stress in het gezin droeg daar nog eens extra aan bij. Maar voor de excellente centra gold ‘hoe langer, hoe beter’: naarmate kinderen er eerder gestart waren en er meer tijd hadden doorgebracht, vertoonden zij meer positief sociaal gedrag.

Kwaliteit van opvang is dus essentieel. Opvang van lage kwaliteit heeft negatieve effecten op de ontwikkeling van kinderen, opvang van hoge kwaliteit kan kinderen iets extra’s bieden.

De pedagogische leemte in de kinderopvang

Er is dus een nieuw leefmilieu voor kinderen ontstaan tussen gezin en school. Wat daar met kinderen gebeurt, heeft een belangrijke invloed op hun ontwikkeling. Het is daarom van belang dat er heel expliciet wordt nagedacht over wat in die setting nu het beste aan kinderen geboden kan worden en hoe. Dat is nog heel weinig gebeurd. Er is nog steeds sprake van een pedagogische leemte op het gebied van de kinderopvang (zie Commissie Kwaliteit Kinderopvang, 1994).

Vanuit de ‘belendende’ opvoedingsmilieus van gezin en school worden wel ideeën aangedragen om die leemte op te vullen. Omdat de tijd die kinderen in de kinderopvang doorbrengen oorspronkelijk ‘gezinstijd’ was, ligt het voor de hand dat de kinderopvang ook voor een deel de functie van het gezin zou overnemen. De leidster krijgt dan de rol van vervangende moeder. Maar ook vanuit het onderwijs

wordt begerig in de richting van de kindercentra gekeken: zo'n groepssetting met professionele leidsters leent zich immers uitstekend voor voorschoolse stimulering en achterstandsbestrijding, vooral gericht op het voorbereiden van kinderen op de school met zijn voornamelijk cognitieve doelen. Dat zou betekenen dat de kinderopvang een 'voorschool' wordt. Tenslotte gaan er ook stemmen op dat de kindercentra zich zouden moeten profileren als een zelfstandig opvoedingsmilieu met een eigenstandige functie, die voortkomt uit de unieke kenmerken van de groepsopvang van jonge kinderen in een professionele setting (Van Dijke & Terpstra, 1998).

Ik ben geen voorstander van het formuleren van aparte opvoedingsdoelen voor de kinderopvang; ik wil ervoor pleiten om niet de diversiteit, maar juist de gemeenschappelijkheid van de opvoedingsdoelen in de verschillende contexten te benadrukken. Opvoeders in de drie settings hebben in principe immers hetzelfde doel voor ogen: kinderen de kans geven om zich te ontwikkelen tot personen die goed functioneren in de samenleving. Ieder draagt daar op zijn eigen manier aan bij, afhankelijk van de ontwikkelingsfase van de kinderen en de mogelijkheden die de setting biedt.

Basisdoelen voor de opvoeding in kinderopvang en gezin

Vanuit deze gedachte heb ik eerder een viertal gemeenschappelijke basisdoelen voor de opvoeding in de kinderopvang en het gezin geformuleerd (Riksen-Walraven, 1998). Ik ga ervan uit dat de basisdoelen voor het opvoeden van jonge kinderen in de kinderopvang in principe dezelfde zijn als in het gezin, maar dat de kinderopvang andere – en vaak ook meer – middelen ter beschikking heeft om die doelen te realiseren dan het gezin.

De basisdoelen zijn geformuleerd aan de hand van de vraag wat kinderen in de eerste levensjaren nodig hebben voor hun welzijn en ontwikkeling, ook met het oog op hun latere functioneren. Uiteraard is er discussie mogelijk over de vraag hoe 'welzijn' nu precies gedefinieerd moet worden, en wat er onder een 'goede' ontwikkeling moet worden verstaan. Voor een deel is het antwoord op die vragen afhankelijk van de opvattingen die daarover bestaan in de cultuur of samenleving waarin de opvoeding plaatsvindt. En ook van de aard van die samenleving en de eisen die zij stelt aan de persoonlijkheid en competenties van degenen die erin participeren. Maar daarnaast zijn er ook de resultaten van wetenschappelijk onderzoek

waarin de ontwikkeling van kinderen jarenlang is gevolgd en in verband gebracht met hun functioneren en welbevinden, ook op latere leeftijd. Uit deze ontwikkelingspsychologische studies – ik zal daar nog concrete voorbeelden van geven – zijn heel wat aanwijzingen af te leiden over datgene wat, ook op langere termijn, bevorderlijk is voor het welzijn en de ontwikkeling van kinderen. Ik heb die gegevens geordend in een viertal groepen van ervaringen die belangrijk zijn voor het welzijn en de ontwikkeling van kinderen in de eerste levensjaren. Deze vier groepen ervaringen zouden aan elk kind geboden moeten worden, niet alleen binnen de context van het gezin, maar ook in de kinderopvang als complementaire opvoedingssituatie.

Als de vier pedagogische basisdoelen van de opvoeding van kinderen in gezin en kinderopvang beschouw ik het aanbieden aan kinderen van:

- 1 *Veiligheid: een veilige basis, een 'thuis' waar kinderen zich kunnen ontspannen en zichzelf kunnen zijn.*

Het bieden van een gevoel van veiligheid is de meest basale pedagogische doelstelling voor alle vormen van kinderopvang en zou ook verreweg het zwaarst moeten wegen bij het beoordelen van de pedagogische kwaliteit ervan. In de gezinspedagogiek is 'veiligheid' synoniem met een 'veilige gehechtheidsrelatie met de primaire opvoeder(s)'. In het kader van de basisdoelen verdient de meer algemene term 'veiligheid' de voorkeur om aan te geven dat er meer factoren zijn die kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een gevoel van veiligheid dan alleen de kwaliteit van de omgang met volwassen opvoeders. Ik zal daar later nog op terugkomen. Het bieden van veiligheid is van primair belang, niet alleen omdat het bijdraagt aan het welbevinden van de kinderen nu, maar ook omdat een onveilig klimaat het realiseren van de andere pedagogische doelstellingen in de weg staat.

- 2 *Gelegenheid tot het ontwikkelen van 'persoonlijke competentie'.*

Hiermee wordt bedoeld op brede persoonskenmerken zoals veerkracht, zelfstandigheid en zelfvertrouwen, flexibiliteit en creativiteit die kinderen in staat stellen om allerlei typen problemen adequaat aan te pakken en zich goed aan te passen aan veranderende omstandigheden.

- 3 *Gelegenheid tot het ontwikkelen van sociale competentie.*

Dit begrip omvat een heel scala aan sociale kennis en vaardigheden, zoals het zich in een ander kunnen verplaatsen, kunnen communiceren, samenwerken, anderen helpen, conflicten voorkomen en oplossen, het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid. In principe kan de kinderopvang, vooral daar waar sprake

is van opvang in groepen, kinderen unieke extra ontwikkelingsmogelijkheden bieden waarin veel gezinnen niet kunnen voorzien.

4 *Waarden en normen, 'cultuur'.*

Kinderen moeten de kans krijgen om zich de waarden en normen, de 'cultuur' eigen te maken van samenleving waarvan zij deel uitmaken. We weten door ontwikkelingspsychologisch onderzoek al veel over de factoren die de socialisatie van kinderen binnen de context van het gezin bevorderen. Diezelfde factoren spelen ongetwijfeld ook een rol bij het socialisatieproces binnen de context van het kindercentrum. Maar de groepssetting biedt ook andere mogelijkheden tot socialisatie en cultuuroverdracht. Het kindercentrum is een bredere samenleving dan het gezin, waar kinderen in aanraking komen met andere aspecten van de cultuur en met de diversiteit die onze samenleving kenmerkt.

Het hier geschetste model met de vier pedagogische basisdoelen geldt in principe ook voor het onderwijs. Enkele maanden geleden sprak Geert ten Dam, hoogleraar in de onderwijskunde, op deze plaats haar oratie uit. Zij definieerde als de kerntaak van het onderwijs het 'in de volle breedte voorbereiden van leerlingen op het participeren in de samenleving' (1999; zie ook ten Dam en Volman, 1999). Zij stelt dat de bevordering van de *sociale competentie* van leerlingen in dat kader een van de belangrijkste onderwijsdoelen zou moeten zijn. De ontwikkeling van de meer *persoonlijke competentie*, in de vorm van flexibel en zelfstandig kunnen handelen, geschraagd door zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld krijgt daarnaast in het onderwijs ook steeds meer aandacht, zoals onder meer blijkt uit de opkomst van het Studiehuis. Dat een *veilige sfeer* voor de leerlingen, gebaseerd op een vertrouwensrelatie met de leerkracht, een basisvoorwaarde is voor het realiseren van alle andere onderwijsdoelen, wordt in de afgelopen jaren gelukkig steeds meer erkend (Stevens, 1997). Recent onderzoek laat zien dat leraren in het basisonderwijs het creëren van een goede sfeer en het zorgen voor een veilige en vertrouwde omgeving hun belangrijkste taak vinden (Hoogeveen, 1999; Visser & Theunissen, 1998).

Doordat de pedagogische basisdoelen die hier geformuleerd zijn voor gezin en kinderopvang ook in het onderwijs relevant zijn, vormen ze een goed kader voor de communicatie tussen opvoeders in de verschillende settings en voor het bevorderen van de doorgaande lijn in opvoeding en ontwikkeling over de verschillende contexten heen.

Een ontwikkelingspsychologische bijdrage

Het formuleren van doelstellingen is nog maar een eerste stap op weg naar een pedagogiek voor de kinderopvang. De volgende stap is het ontwikkelen van methoden om die doelstellingen te realiseren in deze specifieke setting, voor verschillende leeftijdsniveaus en verschillende typen kinderen. De ontwikkelingspsychologie kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren. Ik wil dat illustreren door het presenteren van gegevens uit ontwikkelingspsychologisch onderzoek die ik aan het slot van mijn rede zal vertalen in een aantal uitgangspunten voor een pedagogisch programma voor kinderdagverblijven. Eerst ga ik op zoek naar bronnen van veiligheid in het kinderdagverblijf, vervolgens geef ik aan wat exploratie en spel, interacties met leidsters en interacties met andere kinderen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van persoonlijke en sociale competentie van kinderen en aan hun morele ontwikkeling.

Laat ik vooropstellen dat ik uitga van het beeld van het jonge kind zoals dat oprijst uit recent ontwikkelingspsychologisch onderzoek, namelijk dat van een vanaf de geboorte verbazingwekkend competent wezen met een aangeboren gedrevenheid om die competentie steeds verder te ontwikkelen. Kinderen lijken van nature ‘geprogrammeerd’ te zijn om zelf greep te krijgen op hun omgeving, om te communiceren met anderen en zo de cultuur op te zuigen van de gemeenschap waarin ze terecht zijn gekomen; ze zijn altijd bezig om de betekenis te achterhalen van wat er om hen heen gebeurt, om er ‘verhalen van te maken’, zoals Bruner (1996) dat zo mooi uitdrukt. Twee aangeboren ‘programma’s’ of ‘gedragssystemen’ spelen daarbij een bijzondere rol: het ene gericht op *exploratie* en het andere op *communicatie*. De aangeboren neiging tot exploratie en tot communicatie vormen de drijvende krachten achter de ontwikkeling van die twee soorten competentie die eerder ter sprake zijn geweest: de persoonlijke en de sociale competentie.

Kinderen zijn dus van nature gericht op het onderzoeken van hun omgeving en op het communiceren met anderen. Die gerichtheid zouden we moeten voeden en koesteren, omdat zij als het ware de ‘motor’ van de ontwikkeling vormt. Een van de belangrijkste condities die het draaien van die motor bij kinderen afremt, is een gevoel van onveiligheid. Daarom is het creëren van een veilige sfeer voor elk kind van primair belang.

Drie bronnen van veiligheid

Welke middelen zijn er voorhanden om het gevoel van veiligheid van jonge kinderen in een dagverblijf te bevorderen? In principe zijn er drie bronnen van veiligheid, namelijk relaties met de leidsters, relaties met andere kinderen en de inrichting van de omgeving.

Dat een kind een gevoel van veiligheid ontleent aan beschikbaarheid van *vaste en sensitieve verzorgers*, is tegenwoordig zo'n bekend gegeven dat ik daar niet meer uitgebreid op in hoeft te gaan. De beschikbaarheid van sensitief reagerende opvoeders in de eerste levensjaren blijkt bevorderlijk voor de veerkracht van kinderen, ook op langere termijn (Riksen-Walraven, 1996; Riksen-Walraven & Van Aken, 1997). Ik wil in dit kader nogmaals wijzen op het risico van te grote groepen, vooral bij baby's. Zes baby's op twee leidsters blijft voor mij het maximum, al roept men vanuit de praktijk al jaren dat dat onhaalbaar want onbetaalbaar is. Misschien is het verlengen van het ouderschapsverlof tot een jaar, zoals dat ook in Zweden bestaat, uiteindelijk een goedkopere oplossing. Het zou in elk geval wel goed zijn voor veel baby's en voor veel ouders, en ook voor de kinderdagverblijven zelf, omdat de babygroepen een relatief grote investering vergen.

Ook de aanwezigheid van *bekende leeftijdgenoten* kan bijdragen aan een gevoel van veiligheid. In de tweede helft van het eerste levensjaar leren baby's elkaar kennen, wanneer zij elkaar regelmatig zien. In vaste groepen kunnen kinderen al in het tweede levensjaar een duidelijke voorkeur voor één of twee groepsgenoten ontwikkelen. Binnen zulke relaties is sprake van sociale uitwisselingen en van emotionele responsiviteit (Howes, 1983). Deze relaties tussen leeftijdgenoten hebben in een aantal opzichten het karakter van gehechtheidsrelaties die het gevoel van veiligheid van kinderen kunnen bevorderen. Dat bleek bijvoorbeeld in een onderzoek (Field, Vega-Lahr & Jagadish, 1984) waarin kinderen op het eind van het tweede levensjaar geobserveerd werden bij hun overgang naar een nieuwe groep. Zo'n transitie is voor de meeste kinderen een ingrijpend en stressvol gebeuren. Samen met een bekend groepsgenootje overgeplaatst worden bleek echter een beschermende factor: kinderen die samen werden overgeplaatst, hadden veel minder problemen dan kinderen die alleen in een nieuwe groep kwamen. Groepsgenoten kunnen dus al op jonge leeftijd een bron van veiligheid vormen, maar dan moeten zij elkaar wel zo regelmatig zien dat ze elkaar goed kunnen leren kennen. Het samenstellen van vaste

groepen kinderen zou in kinderdagverblijven daarom een hoge prioriteit moeten hebben.

Ook *de inrichting van de omgeving* kan bijdragen aan een gevoel van geborgenheid. Er zou nog veel meer dan nu al gebeurt gebruik kunnen worden gemaakt van de mogelijkheden om via inrichting van de ruimte een veilige sfeer te scheppen voor jonge kinderen. Met aandacht voor akoestiek, licht, kleur en indeling van de ruimte is heel veel te bereiken. Voorbeelden zijn de antroposofische kinderdagverblijven en de Reggio Emilia-benadering (Ceppi & Zini, 1998; Edwards et al., 1998), waarin de inrichting van de omgeving een expliciete plaats heeft in de pedagogische visie. Er bestaat genoeg kennis op dit gebied; waarom kan die wel toegepast worden in winkels en restaurants om de consumptie te bevorderen en niet ten behoeve van het welzijn van kinderen in kindercentra?

Exploratie en spel als bronnen van persoonlijke competentie

Exploratie en spel zijn bij jonge kinderen de belangrijkste middelen om greep te krijgen op hun omgeving. Door exploratie ontdekt het kind nieuwe handelingsmogelijkheden die vervolgens in spel worden geoefend, uitgebouwd, gevarieerd en geperfectioneerd. Exploratie en spel zijn intrinsiek gemotiveerd, ze komen vanuit het kind zelf en vormen een zeer belangrijke bron van competentiegevoelens. De kwaliteit van exploratie en spel van jonge kinderen is een voorspeller van hun latere creativiteit, onafhankelijkheid en veerkracht. Spel helpt kinderen bij het verwerken van emoties en bij de ontwikkeling van allerhande cognitieve en sociale vaardigheden (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Singer & Singer, 1990).

Het bevorderen van exploratie en spel van jonge kinderen behoeft dus veel aandacht in de kinderopvang. Al staat spel in kinderdagverblijven en zeker in peuterspeelzalen hoog op de agenda, in veel gevallen is er op dit gebied nog heel wat te verbeteren. Een onderzoek waarbij een van mijn studenten kinderen in verschillende dagverblijven observeerde tijdens 'vrij spel', liet bijvoorbeeld zien dat de kinderen van anderhalf jaar gemiddeld nog geen vijf minuten per uur bezig waren met geconcentreerd exploreren of spelen. De meeste tijd werd besteed aan ongerichte en ongeconcentreerde activiteiten en kijken naar wat er om hen heen gebeurt (de Fraiture, 1999).

Welke middelen zijn er om de kwaliteit van exploratie en spel in groepen jonge kinderen te bevorderen? Drie groepen factoren verdienen aandacht:

TIJD VOOR KWALITEIT IN DE KINDEROPVANG

- 1 Inrichting van de ruimte en aanbod van materialen. De inrichting van de groepsruimte moet erop gericht zijn dat kinderen zich veilig voelen en ongestoord kunnen spelen. Vooral voor de jongste kinderen zou er meer gelegenheid en uitdaging moeten zijn voor motorisch spel, dat voor hen een belangrijke bron is van competentie-ervaringen. De inrichting van de Reggio Emilia-kinderdagverblijven voor 0- tot 3-jarigen laat zien hoe de inrichting van groepsruimten voor baby's en peuters en het aanbod van materiaal kunnen worden afgestemd op de ontwikkeling van deze leeftijdsgroep.
- 2 De vaardigheid van leidsters in het uitlokken en begeleiden van spel. Hoewel het essentieel is voor spel dat kinderen zelf het verloop bepalen, spelen leidsters toch een belangrijke rol. Zij kunnen de condities scheppen voor spel, bijvoorbeeld door materialen en activiteiten aan te bieden die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en de interesse van het kind. Dat impliceert dat leidsters kennis moeten hebben van spel en de ontwikkeling ervan en dat zij individuele kinderen goed moeten kunnen observeren om te weten waar kinderen in hun ontwikkeling aan toe zijn en waar hun speciale interesses liggen. Het begeleiden en eventueel verrijken van spel zonder de kinderen het initiatief uit handen te nemen, vereist speciale inzichten en vaardigheden van leidsters, die op diverse plaatsen in de literatuur uitgebreid beschreven zijn (zie bijvoorbeeld Bennett, Wood, & Rogers, 1997; Jones & Reynolds, 1992).
- 3 De aanwezigheid van bekende leeftijdgenoten. Naarmate kinderen elkaar beter kennen, spelen zij meer samen en is hun spel van een hoger niveau (Mattews, 1977). Onderzoek in Italiaanse kindercentra, waar kinderen jarenlang in dezelfde groep blijven, liet zien dat het rollenspel van 3-jarige kinderen van hoger niveau was naarmate zij het dagverblijf al langer bezochten: er werd beter samen gespeeld en de spelthema's werden veel meer uitgesponnen (Aureli & Colechia, 1996). Het verkeren in een groep met vertrouwde leeftijdgenoten blijkt dus niet alleen het gevoel van veiligheid, maar ook de kwaliteit van het samenspel te bevorderen. Eens te meer is dit een aanbeveling om het samenstellen van vaste groepen kinderen een hoge prioriteit te geven.

Interactie met de leidster: ontwikkeling door communicatie

Kinderen hebben een aangeboren 'sociale gerichtheid': ze zijn van nature geneigd hun aandacht en gedrag te richten op mensen in hun omgeving (Schaffer, 1977; Fos-

ter, 1990). Baby's zijn als het ware 'gemaakt' voor communicatie. Al vlak na de geboorte zijn in de interacties tussen kind en verzorger de basisingrediënten van communicatie te herkennen: intersubjectiviteit, intentionaliteit en beurt nemen (Van der Stelt, 1993). Baby's zenden signalen uit en zijn buitengewoon gevoelig voor de respons die zij daarop krijgen. De meest responsieve verzorgers worden door hen het meest gewaardeerd: het kind gaat zijn signalen en zijn positieve gevoelens op deze personen richten en gaat zich ook aan hen hechten.

In het eerste levensjaar is één-op-één contact met responsieve verzorgers van essentieel belang voor de ontwikkeling van het vermogen tot communicatie. In (proto)conversaties (Bateson, 1979) wordt spelenderwijs geoefend in het communiceren: de oriëntatie op elkaar, het richten van een signaal op de ander, het opvangen en interpreteren van de respons, de structuur van het beurt nemen en -geven. Dat is het belangrijkste wat er ontwikkeld wordt in de conversaties tussen opvoeder en kind: *het vermogen en de bereidheid tot communiceren*. Natuurlijk maakt het kind in die conversaties ook kennis met het klankrepertoire van zijn moedertaal, zoals recent onderzoek naar de taalontwikkeling van baby's laat zien (Kuhl et al., 1992), en kan het een woordenschat opbouwen. Maar onderzoek heeft aangetoond dat de kwaliteit van het beurtverdelen door ouders in de protoconversaties met hun baby een betere voorspeller is van de latere taal- en begripsontwikkeling van de kinderen dan meer inhoudelijke kenmerken van de conversatie zoals de gebruikte woordenschat (Fowler, 1995). De meest voor de hand liggende verklaring voor deze bevinding, ook bekend uit de theorieën van Vygotsky en Bruner, is dat communicatie een middel is om informatie te verwerven en betekenis te creëren en dat het vermogen om goed te communiceren daardoor de belangrijkste sleutel is tot cognitieve ontwikkeling en kennisverwerving.

In de kinderopvang kan communicatie met opvoeders dus vanaf het begin een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van kinderen. Maar dan moet het wel gaan om echte conversaties of *dialogen*, dat wil zeggen uitgesponnen wederzijdse interacties over een onderwerp waar de gezamenlijke aandacht op gericht is. Deze dialogen zijn echt indicatief voor pedagogische kwaliteit.

Komt dit soort verbale interacties veel voor in kinderdagverblijven? Onderzoek waarin de interacties in gezinnen met die in kinderdagverblijven werden vergeleken, laat zien dat jonge kinderen thuis met hun moeder veel meer conversaties voeren dan met leidsters in hun kinderdagverblijf. Die conversaties thuis zijn bovendien langer en meer complex. Het kind krijgt thuis meer gelegenheid om vragen te stel-

len en krijgt daarop ook meer antwoorden en uitleg (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994). De eerder genoemde observatiestudie bij anderhalf jaar oude kinderen in Nederlandse kinderdagverblijven (de Fraiture, 1999) liet zien dat de meeste interacties tussen leidster en kind worden geïnitieerd door de leidster en niet door het kind, en dat het vrijwel altijd gaat om zeer kortdurende interacties of monologen, meestal in de vorm van directieve uitingen van de leidster. Dit is ook gevonden in buitenlandse studies bij iets oudere kinderen, waarin bijna de helft van alle uitingen van leidsters in peutergroepen restrictief van aard bleek te zijn, dat wil zeggen bevelen, waarschuwen, verbieden, kritiek, aangeven wat niet mag (Cassidy & Buell, 1996; Stone, 1993). Juist van dit soort controlerende uitingen van leiders in kinderdagverblijven is een negatief effect op de ontwikkeling van kinderen aangetoond (McCartney, 1984).

Een van de oorzaken van dit gebrek aan echte conversaties kan gelegen zijn in de *groeps grootte*. Onderzoek in Zweedse kinderdagverblijven liet zien dat het aantal dialogen en het aantal door kinderen geïnitieerde verbale interacties met de groepsleiding afneemt wanneer het aantal kinderen per leidster toeneemt (Palmérus, 1996). Maar ook het niet op de hoogte zijn van het belang van een goede communicatie met zeer jonge kinderen en het ontbreken van de vereiste vaardigheden bij leidsters kan het gebrek aan conversaties verklaren. Deze vaardigheden zijn echter wel te leren. In een Nieuw-Zeelands kinderdagverblijf werden groepsleidsters *getraind* in het converseren met kinderen in het tweede levensjaar. Zij leerden attent te zijn op contactinitiatieven van de kinderen, te ontdekken waar het kind het precies over had en dit uit te werken in hun reacties. Het aantal en de kwaliteit van de conversaties nam daardoor beduidend toe en ging ook gepaard met een betere taalverwerving door de kinderen (Tennant, McNaughton & Glynn, 1988).

Een al jaren geleden uitgevoerd programma van Fowler (1972, 1995) in Canadese dagverblijven voor baby's blijft voor mij een voorbeeld van hoe de ontwikkeling van kinderen in kinderdagverblijven via een hoge kwaliteit van interacties met de opvoeders bevorderd kan worden. Communicatie met de baby's had in dit programma een centrale plaats. De begeleiders werden getraind om met de kinderen te praten tijdens alle onderdelen van het dagelijkse programma, zoals de verzorging, vrij spel en meer gericht interactief spel. Het programma had aanzienlijke en langdurige effecten op zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling van de kinderen, ook van kinderen in achterstandssituaties.

De kwaliteit van de leidster-kind interactie lijkt dus vanaf het begin een cruciale rol te spelen bij het welzijn en de ontwikkeling van kinderen in kinderdagverblijven en verdient daarom alle aandacht bij het verbeteren van de pedagogische kwaliteit.

Interacties met leeftijdgenoten en de ontwikkeling van sociale competentie

Tot voor kort kwamen kinderen pas bij intrede in de basisschool voor het eerst structureel in een groep leeftijdgenoten terecht. Veel kinderen bezochten daarvóór al een peuterspeelzaal, maar daarbij gaat het slechts om een beperkt aantal uren per week. In kinderdagverblijven vertoeven veel kinderen al vanaf hun eerste levensmaanden een groot deel van de dag te midden van andere kinderen. Er wordt vaak zonder meer van uitgegaan dat dat wel bevorderlijk zal zijn voor hun sociale ontwikkeling, maar daar zou ik toch nadrukkelijk een kanttekening bij willen plaatsen.

Positieve interacties van jonge kinderen met leeftijdgenoten blijken weliswaar hun sociale competentie te kunnen bevorderen, maar wanneer kinderen al jong veel *negatieve* ervaringen opdoen in de omgang met andere kinderen, verhoogt dat het risico op de ontwikkeling van agressiviteit en sociale teruggetrokkenheid (Clarke-Stewart et al., 1994; Jacobs & White, 1994). Ook hier speelt de leidster dus een cruciale rol; zij moet beschikken over de vaardigheid om de interacties tussen kinderen in goede banen te leiden. Onderzoek in Denemarken heeft laten zien dat het door een goede training en supervisie van leidsters mogelijk is om positieve interacties tussen zeer jonge kinderen in een kinderdagverblijf te bevorderen (Weltzer, 1985).

Er is nog maar relatief weinig onderzoek gedaan naar de onderlinge interacties tussen kinderen in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. Daarom zijn we onlangs gestart met een longitudinale observatiestudie die meer inzicht moet opleveren in de factoren die bijdragen aan de sociale ontwikkeling van jonge kinderen in kinderdagverblijven.

Groepsopvang en morele ontwikkeling

Groepsopvang biedt in principe extra mogelijkheden om de morele ontwikkeling van jonge kinderen te bevorderen. Het gedrag van de groepsopvoeder speelt daarbij een cruciale rol.

Opvoeders blijken een belangrijke invloed te hebben op de ontwikkeling van empathie en sociaal gedrag van hun kinderen in de eerste levensjaren, bijvoorbeeld door op sociale overtredingen niet te reageren met straf, maar met uitleg en met aanmoedigingen om het slachtoffer te troosten of te helpen. Kinderen doen sociaal gedrag van hun opvoeders ten opzichte van andere kinderen ook graag na, maar een voorwaarde daarvoor is wel dat zij een warme relatie met die opvoeder hebben (Eisenberg & Fabes, 1998).

In een groep met jonge kinderen doen zich relatief veel 'leermomenten' voor, bijvoorbeeld bij conflicten tussen kinderen of wanneer kinderen zich pijn doen of verdriet hebben. In een onderzoek waarin vier peutergroepen in kinderdagverblijven continu werden gefilmd, werden bijvoorbeeld gedurende een totale observatietijd van 20 uur in totaal 345 (!) gebeurtenissen geteld waarbij kinderen overstuurd waren ('distress-incidenten'). Aan bijna de helft van deze incidenten werd door de groepsleden geen aandacht geschonken. Of ze er wel of geen aandacht aan gaven, bleek overigens sterk afhankelijk van de reactie van de leidster: wanneer deze geen aandacht aan het incident besteedde, deden de meeste kinderen dat ook niet. Ook opvallend was het geringe aantal prosociale reacties van de kinderen: slechts in 11 van de 345 incidenten werd er troostend of helpend door een kind gereageerd. Indicatief voor de invloed van de opvoeder is hierbij dat bij 8 van die 11 prosociale reacties van een kind de leidster óók troostend was opgetreden (Lamb & Zakhireh, 1997). Deze resultaten bieden natuurlijk veel stof tot discussie en prikkelen tot verder onderzoek. Maar ze laten ook zien hoeveel er op te voeden valt in de kinderopvang en hoe belangrijk de rol van de leidster is.

Uitgangspunten voor een pedagogisch programma

Hoe kunnen we nu, ook in het licht van de zojuist gepresenteerde ontwikkelingspsychologische gegevens, de in het begin geschetste basisdoelen voor de kinderopvang (en ik richt me hier primair op kinderdagverblijven) het beste realiseren?

Met andere woorden, hoe zou een goed pedagogisch programma voor een kinderdagverblijf eruit moeten zien? In het navolgende zal ik in grote lijnen zo'n programma schetsen. Ik begin met wat ik beschouw als de kern van het programma: de kwaliteit van de interacties tussen leidsters/opvoeders en kinderen en de verschillende contexten waarin die interacties zouden moeten plaatsvinden om kinderen

zich zo goed mogelijk te laten ontwikkelen. Dit is dus het feitelijke pedagogische proces. Daarna ga ik in op een aantal voorwaarden om dat pedagogisch proces zo goed mogelijk te laten verlopen.

De kern van het programma: het pedagogische proces

Ik zou een goed pedagogisch programma voor kinderdagverblijven willen definiëren als

een programma waarin kinderen, goed ondersteund door hun opvoeders, samen met andere kinderen deelnemen aan
(a) de dagelijkse activiteiten binnen de samenleving van het kindercentrum,
(b) 'vrij' spel,
(c) speciale activiteiten, afgestemd op hun ontwikkelingsniveau

We hebben eerder gezien dat de kwaliteit van de interactie tussen opvoeder en kind een cruciale rol speelt bij de realisatie van alle vier basisdoelen. Een *goede ondersteuning* heeft verschillende kenmerken. De affectieve kwaliteit van de interactie bevordert een gevoel van veiligheid en acceptatie bij het kind. Het respecteren van de autonomie van het kind, door het geven van tijd en ruimte voor eigen initiatieven, geeft het de kans zichzelf als competent te ervaren. Vervolgens betekent een goede ondersteuning – en dan put ik uit de sociaal-constructivistische theorieën van Vygotsky (1978) en Bruner (1975) – dat begeleiders kinderen in hun interacties helpen met het opbouwen van kennis, vaardigheden en betekenis. Zij doen dat door samen deel te nemen aan activiteiten, daarin leermomenten te creëren door kinderen goed te observeren en hen door de juiste vragen en aanwijzingen te helpen om steeds weer 'boven zichzelf uit te stijgen' ('scaffolding').

Het op deze manier goed ondersteunen van jonge kinderen is een hele kunst, die alle aandacht verdient in de opleiding en begeleiding van opvoeders. Gelukkig kunnen we inspiratie opdoen bij verschillende nieuwere pedagogische benaderingen of programma's die ook de centrale rol van de *dialog* tussen opvoeders en kinderen erkennen en die daar bij opleiding en training van de opvoeders expliciet aandacht aan besteden. 'Onze leidsters praten niet meer tegen, maar met de kinderen', schrijft de Deense psycholoog Weltzer (1985) in een verslag van de veranderingen die zich in de loop der jaren in zijn kindercentrum hebben voltrokken. In de succes-

volle ‘whole child developmental strategy’ van William Fowler (1995) werden begeleiders getraind om veel en op de juiste wijze met kinderen te praten tijdens alle dagelijkse activiteiten. Ook in het Ervaringsgericht Onderwijs van Laevers (1992), de Basisontwikkeling van Frea Janssen-Vos (1992) en de Reggio Emilia-pedagogiek van Loris Malaguzzi (Edwards et al., 1998) staat de dialoog tussen opvoeder en kind centraal. De Reggio Emilia-benadering is daarenboven nog een belangrijke inspiratiebron door de waarde die daar wordt toegekend aan de interacties tussen kinderen onderling en de aandacht die daarom in de praktijk wordt besteed aan de vaardigheid van leidsters om de communicatie tussen kinderen vanaf heel jonge leeftijd te bevorderen. De interacties tussen kinderen onderling zijn een belangrijke bron van persoonlijke en sociale competentie en verdienen expliciet aandacht in een pedagogisch programma voor kinderopvang in groepsverband.

In de hierboven gegeven definitie van een goed pedagogisch programma worden drie groepen activiteiten met name genoemd, omdat zij alle wezenlijk bijdragen aan het welzijn en de ontwikkeling van jonge kinderen. Kinderen leren niet alleen in spel en in speciaal ontworpen leersituaties, maar vooral ook door het meedoen aan zinvolle *dagelijkse activiteiten* binnen de samenleving van het kindercentrum (zie ook Singer, 1996). Jonge kinderen vinden het niet alleen fijn om met volwassenen mee te mogen doen met het dagelijkse ‘werk’ in het kindercentrum, deze participatie draagt ook bij tot hun zelfstandigheid, zelfvertrouwen, het vermogen tot samenwerken en sociale verantwoordelijkheid. Ook contacten met de samenleving buiten het kindercentrum zijn in dit kader van belang, bijvoorbeeld in de vorm van het samenwerken van kinderen met kunstenaars, zoals in Reggio Emilia, en de contacten met bejaardencentra die door verschillende Nederlandse kinderopvangorganisaties zijn gelegd. Participeren in de samenleving, zoals Micha de Winter in zijn boek *Kinderen als medeburgers* (1995) stelt, kan niet zomaar opeens aangeleerd worden in de adolescentie, wanneer we geconfronteerd worden met het feit dat veel jongeren zich nauwelijks bij die samenleving betrokken voelen. Actieve participatie in de eigen leefomgeving is vanaf het begin belangrijk en biedt op zijn beurt kinderen ook extra ontwikkelingsmogelijkheden.

Op de belangrijke rol van *spel* voor het welzijn en de ontwikkeling van jonge kinderen ben ik al uitgebreid ingegaan. Het goed begeleiden van kinderen van diverse leeftijden bij allerlei soorten spel is een vak apart, waaraan in de opleiding uitgebreid aandacht zou moeten worden besteed. De vaardigheden van leidsters in kinderdagverblijven zouden op dit gebied dezelfde moeten zijn als die van leidsters van

peuterspeelzalen, een gemeenschappelijke opleiding voor het begeleiden van spel ligt daarom voor de hand.

Ten slotte zou een pedagogisch programma voor kinderdagverblijven ook *'speciale activiteiten'* moeten omvatten die met de kinderen worden uitgevoerd om hun competentie op specifieke gebieden te versterken. De aard en inhoud van de aangeboden activiteiten kunnen per programma variëren, afhankelijk wat in een kindercentrum of groep belangrijk of nodig wordt geacht. Daarbij kan gedacht worden aan 'projecten' zoals uitgevoerd in de centra van Reggio Emilia, gericht op de versterking van creatieve en communicatieve competentie van kinderen, maar ook aan bewegingsspel, muziek, verhalen vertellen of constructie-activiteiten. Uitgangspunt is dat de activiteiten afgestemd moeten zijn op het ontwikkelingsniveau en de interesse van de kinderen en dat de begeleiders de kinderen op de al eerder geschetste wijze ondersteunen. Dat kan het beste wanneer gewerkt wordt in kleine groepjes, die ook de onderlinge interacties tussen de kinderen bevorderen. Dit werken in klein groepsverband vereist van leidsters de vaardigheid om verschillende groepjes zelfstandig te laten functioneren om ze afzonderlijk extra aandacht te kunnen geven.

Opleiding en ondersteuning van leidsters in de kinderopvang

Het voorafgaande heeft duidelijk gemaakt dat de vaardigheden van leidsters een cruciale rol spelen in de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Hun interactieve en communicatieve vaardigheden staan centraal: zij moeten individuele kinderen kunnen ondersteunen bij diverse activiteiten, de interacties tussen kinderen begeleiden en bevorderen, werken met kleine en grotere groepen en daarnaast ook communiceren met ouders. Ze moeten kijk hebben op het ontwikkelingsverloop van kinderen en op individuele verschillen en verstand hebben van spel.

Het is duidelijk dat opvoeden in de kinderopvang een vak apart is. Het verdient daarom ook een aparte opleiding, die vanaf het begin toegespitst is op het werken in dit veld. In de huidige brede opleidingen op mbo- en hbo-niveau krijgen de specifieke pedagogische vaardigheden van opvoeders in de kinderopvang onvoldoende aandacht. We zouden een voorbeeld kunnen nemen aan Zweden, waar een aparte driejarige hbo-opleiding bestaat voor het pedagogisch werk in de voorschoolse en de buitenschoolse kinderopvang. In elk Zweeds kinderdagverblijf moeten minstens twee hbo-opgeleiden werkzaam zijn. Een 'competentiegericht curriculum', zoals

bijvoorbeeld toegepast in de nieuwe opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (Landelijk Opleidingsoverleg SPH, 1999), lijkt overigens een uitstekend middel tot het opleiden tot opvoeder of opvoedingsdeskundige in de kinderopvang, ook op mbo-niveau. Competenties moeten tijdens de opleiding verworven worden in de beroepscontext en zich daarna verder ontwikkelen in de praktijk. Goede begeleiding van leidsters op de werkvloer is daarom van wezenlijk belang voor het verhogen en behouden van pedagogische kwaliteit in de kinderopvang. Maar supervisie en de daarbij behorende reflectie op het eigen werk vergen tijd. Daarom pleit ik ook vandaag weer voor het invoeren van ‘vrije’ taakuren voor leidsters: extra tijd voor kwaliteit in de kinderopvang.

Vaste leidsters, vaste groepen

In de ontwikkelingspsychologische paragraaf van dit verhaal is ettelijke malen naar voren gekomen hoe belangrijk het is dat kinderen in de kinderopvang te maken hebben met vaste leidsters en een vaste groep leeftijdgenoten. Om het nog even kort samen te vatten: het samenzijn met vertrouwde leidsters en bekende leeftijdgenoten bevordert de ontwikkeling van relaties en dus een gevoel van veiligheid. Een goede relatie met een vaste leidster vormt de basis van het pedagogische proces: in een goede relatie staat een kind open voor de communicatie met de opvoeder en voor de ondersteuning die deze biedt; het is bereid zich te laten opvoeden. Goede relaties met leeftijdgenoten bevorderen de kwaliteit van hun uitwisselingen en van hun spel. In een vertrouwde groep leeftijdgenoten kunnen kinderen gevoelens van verbondenheid en sociale verantwoordelijkheid ontwikkelen.

De huidige Nederlandse situatie in de kinderopvang maakt het samenstellen van vaste groepen met vaste leidsters tot een moeilijke zaak. Veel leidsters werken parttime en het verloop en ziekteverzuim zijn bovendien groot. De meeste kinderen bezoeken ten hoogste drie dagen een kinderdagverblijf, maar veelal niet op dezelfde dagen als hun groepsgenoten.

Al is de ideale situatie lang niet haalbaar, toch moet het streven naar een zo groot mogelijke stabiliteit bij het samenstellen van groepen in het belang van de kinderen een hoge prioriteit krijgen.

En de risicogroepen?

Een programma dat gericht is op het versterken van de competenties van kinderen en daarbij uitgaat van hun eigen kenmerken en ontwikkelingsmogelijkheden, is in principe geschikt voor alle kinderen. Kinderen met één of meer van de aan het begin van deze lezing genoemde 'risicofactoren', voor wie opvang van goede kwaliteit extra belangrijk is voor hun ontwikkeling, hebben vooral baat bij een gunstiger leidster-kind ratio. Voor baby's zijn kleine groepen en een klein aantal kinderen per leidster een must om voldoende pedagogische kwaliteit te garanderen. In groepen met 'moeilijke' of extra kwetsbare kinderen moeten meer en natuurlijk pedagogisch even bekwame opvoeders worden ingezet.

Aandacht voor de omgeving

Verschillende malen heb ik reeds benadrukt dat de kwaliteit van de leefomgeving van invloed is op het welzijn en de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen in een kinderdagverblijf. De Reggio Emilia-benadering, waarin de omgeving als een wezenlijk onderdeel van de pedagogiek wordt gezien en gebruikt, kan daarbij een belangrijke inspiratiebron zijn. De omgeving wordt daar zelfs de 'derde pedagoog' genoemd, na de kinderen zelf en hun volwassen begeleiders (Edwards et al., 1998). Meer systematisch onderzoek naar de effecten van kenmerken van de omgeving op het welbevinden en het gedrag van kinderen (en leidsters!) lijkt zeker de moeite waard.

Aansluiting bij de opvoeding in gezin en school

Consistentie en continuïteit in de opvoeding van kinderen over verschillende contexten heen komen de kwaliteit van de opvoeding, en het welzijn en de ontwikkeling van de kinderen ten goede. Bij de ontwikkeling van een pedagogiek voor de kinderopvang verdient de relatie met de opvoeding in de belendende leefmilieus van gezin en school daarom expliciete aandacht.

Ouders besteden de zorg en opvoeding van hun kinderen voor een deel uit aan de kinderopvang en maken daardoor de werkers in de kinderopvang tot hun 'partners in de opvoeding'. Een goede relatie en communicatie tussen opvoedende partners is zowel voor de opvoeders als voor de kinderen van groot belang. Onderzoek

naar de invloed van de relatie tussen ouders onderling op hun kinderen laat duidelijk zien hoe belangrijk het voor kinderen is dat hun opvoeders respect en waardering voor elkaar tonen. Een positieve relatie tussen verschillende opvoeders, of ze nu gezamenlijk opereren of in aparte settings, draagt sterk bij aan gevoelens van veiligheid en welbevinden bij kinderen. Een goede uitwisseling van informatie over het gedrag van het kind en wat het heeft meegemaakt komt bovendien de opvoeder-kind interactie in beide settings ten goede. Goede relaties en een goede communicatie tussen ouders en opvoeders in de kinderopvang bevorderen dus de pedagogische kwaliteit van de integrale opvoedingsituatie van jonge kinderen.

De *continuïteit* in de opvoeding en ontwikkeling van jonge kinderen zou zeer gebaat zijn bij een grotere samenhang tussen de pedagogische programma's van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen enerzijds en de onderbouw van de basisschool anderzijds. De relatie tussen kinderdagverblijven en peuterspeelzalen onderling heb ik al eerder aangestipt met mijn opmerking dat leidsters in kinderdagverblijven dezelfde vaardigheden in het begeleiden van spel zouden moeten bezitten als de leidsters van peuterspeelzalen. Het programma van een kinderdagverblijf zou – en daarbij verwijs ik naar mijn definitie van een 'goed programma' voor kinderdagverblijven – het programma van een peuterspeelzaal moeten impliceren.

Voor wat betreft de aansluiting tussen de programma's van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen enerzijds en dat van het basisonderwijs anderzijds zie ik goede mogelijkheden. De principes van een goed pedagogisch programma voor kinderdagverblijven, zoals in het voorafgaande op basis van ontwikkelingspsychologische inzichten geformuleerd, vertonen grote overeenkomst met die van de Basisontwikkeling, het werkplan voor de onderbouw van de basisschool dat is ontwikkeld door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (Janssen-Vos, 1992; 1997). De Basisontwikkeling is gebaseerd op het onderwijspedagogisch concept van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Van Oers, 1992) en geïnspireerd door het Ervaringsgericht Onderwijs van Laevers (1992) in Vlaanderen. De Basisontwikkeling is ontstaan na de integratie van het kleuter- en lager onderwijs, toen de verworvenheden van het oude kleuteronderwijs verloren dreigden te gaan (zie Janssen-Vos en Laevers, 1996). Belangrijke overeenkomsten tussen de principes van de Basisontwikkeling en die van het in deze oratie geschetste pedagogisch programma voor groepsopvang van 0- tot 4-jarigen zijn:

- Uitgaan van de competentie van kinderen en niet van hun tekorten, daarom ook eenzelfde benadering van en aanbod voor kinderen met ‘achterstanden’.
- Nadruk op de ontwikkeling van brede persoonskenmerken zoals zelfvertrouwen, interesse, initiatiefrijkeheid, reflectie, communicatie en samenwerken.
- Vooropstellen van gevoelens van veiligheid, in de Basisontwikkeling aangeduid als welbevinden en het vrij zijn van emotionele belemmeringen.
- Kinderen laten leren door zinvolle activiteiten, die betekenis hebben in de sociale en culturele context.
- Spel als belangrijk middel tot ontwikkeling.
- Aandacht voor het bevorderen van de communicatie tussen kinderen onderling.
- De centrale rol van de leidster/leerkracht in het pedagogisch proces; communicatie en dialoog als belangrijkste middelen.
- Met betrekking tot de opleiding van leerkrachten/leidsters: ‘leren in de praktijk’ en scholing op de werkvloer.
- Aandacht voor communicatie met en participatie van ouders.

De principes die op basis van ontwikkelingspsychologische theorieën en onderzoeksgegevens de beste uitgangspunten lijken te vormen voor een pedagogiek voor 0- tot 4-jarigen in groepsopvang, worden dus al toegepast in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs aan kinderen in de onderbouw van de basisschool. Er zijn jammer genoeg nog geen ‘harde’ gegevens voorhanden over de effecten van de Basisontwikkeling, maar de ervaringen in de praktijk zijn positief en het enthousiasme van leerkrachten is groot.

Conclusie

Ik ben zo vrij om uit het voorafgaande een optimistische conclusie te trekken. Het lijkt mogelijk om één samenhangende pedagogiek te ontwikkelen voor de begeleiding van en het onderwijs aan kinderen in groepsverband vanaf het eerste levensjaar tot en met de onderbouw van de basisschool, en misschien zelfs wel verder. Het werken vanuit een gemeenschappelijk kader biedt vele voordelen, waaronder het beter kunnen bewaken van de doorgaande ontwikkelingslijn van kinderen in de eerste periode van hun leven.

Om een dergelijke samenhangende pedagogiek te ontwikkelen en in de praktijk te brengen, zou allereerst het pedagogische programma voor kinderdagverblijven,

waarvan hier de principes zijn geschetst, moeten worden uitgewerkt voor verschillende leeftijdsniveaus, en vooral ook vertaald worden naar competenties van leiders en naar trainingen om hen die competenties te laten verwerven. Dit zou moeten geschieden in samenspraak met hen die op basis van dezelfde principes programma's voor de onderbouw van het basisonderwijs ontwikkelen. De Reggio Emilia-pedagogiek, die veel raakpunten met het hier geschetste programma heeft, zou daarbij een belangrijke inspiratiebron kunnen vormen. Vervolgens zou het programma systematisch moeten worden geëvalueerd in een serie samenhangende veldexperimenten waarbij kinderdagverblijven en peuterspeelzalen met kinderen uit verschillende populaties betrokken zijn.

Daarnaast zou er samenhang moeten komen tussen de opleidingen van hen die in de kinderopvang en in het onderwijs jonge kinderen begeleiden in verschillende fasen van hun ontwikkeling. Nu is er nog sprake van totaal gescheiden trajecten. Een goed voorbeeld vinden we opnieuw in Zweden, waar momenteel getracht wordt een koppeling te maken tussen de hbo-opleidingen tot pedagoog in kinderdagverblijven en in de buitenschoolse opvang en tot leraar in het basisonderwijs.

Door het werken in een gemeenschappelijk kader zou de status van opvoeders in de kinderopvang in zekere zin vergelijkbaar worden met die van leerkrachten/opvoeders in het basisonderwijs. Een ideaal van de Staatssecretaris van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, mevrouw Vliegenthart, vorig jaar uitgesproken in haar rede *Kinderopvang op weg naar de volgende eeuw* (1999), zou daarmee gerealiseerd zijn. Die 'volgende eeuw' is inmiddels aangebroken. Het is tijd voor kwaliteit in de kinderopvang.

Dankwoord

Aan het eind van deze oratie wil ik graag enkele woorden van dank uitspreken.

Deze leerstoel is ingesteld op instigatie van de K&O-Vereniging voor Jeugdwelzijnswerk en wordt gesponsord door de Stichting K&O-Fonds Fie van der Hoop. De K&O-Vereniging, in 1919 opgericht als de Vereniging tot bevordering van het Onderwijs in Kinderverzorging en Opvoeding, heeft zich ten doel gesteld het bevorderen van de harmonische ontwikkeling van kind en jeugdige. Mijn oratie heeft hopelijk duidelijk gemaakt hoezeer het verbeteren van de kwaliteit van kinderopvang en van de opleiding van hen die daarin werkzaam zijn, aan de ontwikkeling van kinde-

MARIANNE RIKSEN-WALRAVEN

ren kan bijdragen. Ik wil het bestuur van de K&O-Vereniging daarom complimenteren met de invulling van deze leerstoel en tevens danken voor het vertrouwen dat het mij door mijn benoeming heeft geschonken. Mijn dank gaat daarvoor evenzeer uit naar het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam.



M.E.H. Sandberg-Geisweit van der Netten

De leerstoel is genoemd naar mevrouw Sandberg-Geisweit van der Netten, die de K&O-Vereniging in 1919 mede heeft opgericht en zich er heel haar verdere leven voor heeft ingezet. Mevrouw Sandberg-Geisweit van der Netten heeft veel geschreven over de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Ik trof in haar geschriften veel aandacht voor punten die ook in mijn oratie ter sprake zijn geweest: het belang van samenwerking tussen opvoeders, de wisselwerking met de omgeving, het belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen. Ik weet zeker dat zij bij het aanhoren

TIJD VOOR KWALITEIT IN DE KINDEROPVANG

van deze lezing regelmatig instemmend zou hebben geknikt en ik heb dan ook geen enkele schroom om deze oratie aan haar op te dragen.

In het afgelopen jaar heb ik veel geleerd van mensen die al langer bezig zijn met pedagogisch vernieuwen in de kinderopvang. Ik dank met name de medewerkers van de Stichting Pedagogiekontwikkeling voor het jonge kind en van het NIZW voor de vele vruchtbare gedachtewisselingen die ik met hen over dit onderwerp mocht hebben. Ook de prettige contacten met de VOG stel ik zeer op prijs. Na mijn benoeming ben ik door talloze kinderopvangorganisaties, kinderdagverblijven en ook door individuele medewerkers uitgenodigd om eens een kijkje te komen nemen en van gedachten te wisselen. Ik ben onder de indruk van hun gedrevenheid en creativiteit en ook van wat er op veel plaatsen al aan kwaliteit is gerealiseerd.

Mijn leerstoel is ondergebracht in de onderzoeksgroep Opvoeding en Opvoedingsondersteuning, geleid door Dymph van den Boom. Ik dank haar en mijn andere nieuwe collega's voor hun gastvrijheid en verheug mij zeer op verdere samenwerking.

De studenten die ik hier tot nu toe bij hun onderzoek mocht begeleiden, dank ik voor hun interesse en enthousiasme. Enkelen van hen hebben zich tot mijn vreugde al ontwikkeld tot de 'kinderopvangpedagogen' die Nederland zo hard nodig heeft.

Hoewel deze oratie wellicht anders doet vermoeden, bezet ik deze leerstoel slechts één dag per week. De andere werkdagen breng ik nog steeds door bij mijn Nijmeegse collega's in de ontwikkelingspsychologie. Ik vind het erg aardig dat zij vandaag hierheen zijn gekomen om mij eens in een andere wetenschappelijke rol aan het werk te zien.

Van Nijmegen naar huis is nog maar een kleine stap. Daar hebben wij zestien jaar lang mogen genieten van kinderopvang van topkwaliteit, geboden door één persoon. Beste Ann, als we jou toch eens zouden kunnen klonen, dan was het hele kinderopvangprobleem in Nederland in één keer opgelost!

Lieve ouders, jullie hebben ons altijd enorm gestimuleerd om in het leven vooruit te komen. Ik vind het heel fijn dat jullie dit nog mogen meemaken.

Lieve Ben, Niels en Onno, jullie hebben er alledrie op je eigen manier toe bijgedragen dat ik hier nu sta. Als ik dat moest toelichten, dan zou de receptie erbij inschieten. Ik volsta daarom met te zeggen dat jullie het allerbelangrijkste zijn.

Geachte aanwezigen, ik dank u allen voor uw komst en voor uw aandacht.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Andersson, B-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Aureli, T. & Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 1-17.
- Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction. In: M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cassidy, D.J. & Buell, M.J. (1996). Accentuating the positive?: An analysis of teacher verbalizations with young children. *Child & Youth Care Forum*, 25(6), 403-414.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Eds.) (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children/Milan: Domus Academy Research Center.
- Clarke-Stewart, K.A., Gruber, C.P. & Fitzgerald, L.M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ/Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Commissie Kwaliteit Kinderopvang (1994). *De kunst van de kinderopvang: Vier beleidsadviezen*. Utrecht: SWP.
- Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Inaugurele rede. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dijke, A. van & Terpstra, L. (1998). *Pedagogisch vernieuwen: Een kader voor pedagogische vernieuwing voor groepsofvang in kindercentra*. Utrecht: NIZW.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) (1998). *De honderd talen van kinderen: De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: SWP.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, Social, emotional, and personality development (5th Ed., pp. 701-778).
- Field, T.M., Vega-Lahr, N. & Jagadish, S. (1984). Separation stress of nursery school infants and toddlers graduating to new classes. *Infant Behaviour and Development*, 1, 277-284.
- Foster, S.H. (1990). *The communicative competence of young children*. London: Longman.
- Fowler, W. (1972). A developmental learning approach to infant care in a group setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 145-177.

- Fowler, W. (1995). Language interaction techniques for stimulating the development of at risk children in infant and preschool day care. *Early Child Development and Care*, 111, 35-48.
- Fraiture, J. de (1999). *Vrijheid blijheid? Gedragingen en ervaringen van 18-maanden-oude kinderen in hun kinderdagverblijf tijdens vrij spel*. Doctoraalscriptie. Amsterdam: UvA.
- Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C. & Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 441-448.
- Hoogeveen, K. (1999). *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn: Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Academisch Proefschrift, Universiteit Leiden.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Jacobs, E.V. & White, D.R. (1994). The relationship of child-care quality and play to social behavior in the kindergarten. In: H. Goelman & E.V. Jacobs (Eds.), *Children's play in child care settings* (pp. 85-102). Albany: State University of New York Press,
- Janssen-Vos, F. (1992). Het APS-project Onderbouw Basisschool. In: B. van Oers en F. Janssen-Vos (Eds.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Laevers, F. (Eds.) (1996). *De opvang van en het onderwijs aan jonge kinderen: Een comparatieve studie betreffende de situatie in Vlaanderen en Nederland*. Nederlands-Vlaams actieprogramma GENT, Stuurgroep Basisonderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. Den Haag: Sdu DOP.
- Jones, E. & Reynolds, C. (1992). *The Play's the thing. Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kuhl, P.K., Williams, K.A., Lacerda, F., Stevens, K.N. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonemic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606-608.
- Lamb, M.E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: W. Damon (Series Ed.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, Child psychology in practice (5th Ed., pp. 73-133).
- Laevers, F. (1992). Welbevinden en betrokkenheid: Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In: B. Van Oers en F. Janssen-Vos (Eds.). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Lamb, S. & Zakhireh, B. (1997). Toddlers' attention to the distress of peers in a daycare setting. *Early Education and Development*, 8, 105-118.
- Landelijk Opleidingsoverleg SPH (1999). *De creatieve professional: Opleidingsprofiel en opleidingskwalificatie Sociaal Pedagogische Hulpverlening*. Utrecht.
- Matthews, W.S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.

- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- Oers, B. van (1992). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische onderwijsvisie. In: B. van Oers en F. Janssen-Vos (Eds.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Palmérus, K. (1996). Child-caregiver ratios in day care center groups: Impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118, 45-57.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1996). Programma's voor ouders met jonge kinderen: Werken aan veerkracht en veiligheid. In: A. Harpman & L. Tavecchio (Eds.), *Opvoeden als evenwichtskunst: Pedagogiek voor 0- tot 2-jarigen* (pp. 135-153). Alphen aan de Rijn: Samson HD Tjeenk Willink.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1998). Veiligheid voorop: basisdoelen voor de opvoeding in de kinderopvang en in het gezin. *Triangel*, 15(1), 15-23.
- Riksen-Walraven, J.M.A. & Aken, M.A.G. van (1997). Effects of two mother-infant intervention programs upon children's development at 7, 10, and 12 years. In: W. Koops, J.B. Hoeksma & D.C. van den Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: traditional and non-traditional approaches* (pp. 79-93). Amsterdam: North-Holland.
- Rubin, K.H., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In: P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Social development*. New York: Wiley.
- Schaffer, H.R. (1977). Early interactive development. In: H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Singer, E. (1996). Prisoners of the method: Breaking open the child-centered pedagogy in day-care centers. *International Journal of Early Years Education*, 4(2), 28-40.
- Stelt, J.M. van der (1993). *Finally a word: A sensori-motor approach of the mother-infant system in its development towards speech*. Academisch proefschrift. Amsterdam: IFOTT.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stone, J. (1993). Caregiver and teacher language: Responsive or restrictive? *Young Children*, 48(4), 12-18.
- Tennant, J., McNaughton, S. & Glynn, T. (1988). Increasing children's language in day care through caregiver conversations. *Early Child Development and Care*, 35, 39-51.
- Visser, J. & Theunissen, J. (1998). *De waardevolle leraar*. 's-Hertogenbosch: KPC Onderwijs Adviseurs.

- Vliegthart, M. (1999). *Kinderopvang op weg naar de volgende eeuw*. Inleiding op het 7^e Congres Kinderopvang 'Pedagogische Peilers', uitgesproken door de directeur Jeugdbeleid, E. Engelsman. Ede, 24 maart 1999.
- Volling, B.L. & Feagans, L.V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18, 177-188.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weltzer, H. (1985). Teaching infants infant-infant social interaction. *Early Child Development and Care*, 20, 145-155.
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers: Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.