ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/309706142

Curriculum voor het jonge kind

Working Paper · October 2016

CITATION
1

READS
271

1 author:



Pauline Slot
Utrecht University
56 PUBLICATIONS **678** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

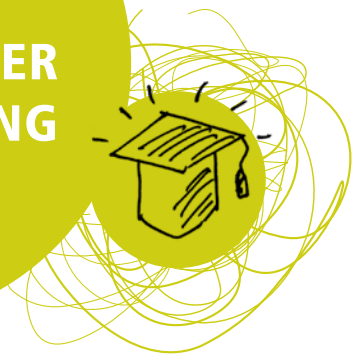
CARE project View project

Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang LKK View project

All content following this page was uploaded by Pauline Slot on 05 November 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

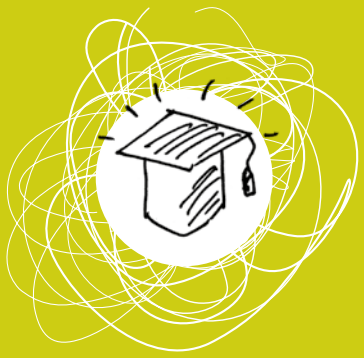
KENNISDOSSIER
KINDEROPVANG
BKK



BKK
BUREAU KWALITEIT
KINDEROPVANG

Curriculum voor het jonge kind

Auteur: Dr. P.L. Slot



Kennisdossier kinderopvang BKK

De kinderopvang ontwikkelt zich wereldwijd snel als een professionele pedagogische dienstverlening aan kinderen, meestal tussen de nul en zes jaar. In Nederland maar zeker ook internationaal groeit de kennis over wat goede kinderopvang is en welke effecten die (mogelijk) heeft. BKK wil aanbieders van kinderopvang en haar individuele medewerkers informeren over deze ontwikkelingen, over deze kennis. Het brengt daartoe een serie uitgaven uit, genoemd Kennisdossier kinderopvang BKK.
Dit dossier dient als een interessante 'bloemlezing' voor het veld en geeft belangstellenden op het gebied van kinderopvang inkijk in recente ontwikkelingen en bevindingen op het gebied van kwaliteitsaspecten van kinderopvang. Kinderopvang is het verzamelbegrip voor de verschillende vormen van kinderopvang die we in Nederland kennen, namelijk kinderdagverblijven voor kinderen van nul tot en met vier jaar, gastouderopvang voor kinderen tot en met twaalf jaar, peutergroepen (zoals VVE-groepen of peuterspeelzalen) en de buitenschoolse opvang voor vier- tot en met twaalfjarigen.

Thema's die aan de orde kunnen komen zijn kwaliteitskaders en kwaliteitsbeleid internationaal en beschikbare goede meetinstrumenten om de kwaliteit te meten.

EEN PEDAGOGISCH CURRICULUM VOOR JONGE KINDEREN?
Er spelen verschillende ontwikkelingen in het veld. Zo worden de dagopvang en het peuterspeelzaalwerk verder geharmoniseerd. Daarnaast wordt het wettelijk kwaliteitskader herijkt (Het Nieuwe Toezicht) waarin pedagogische doelbepalingen verder worden uitgewerkt in het licht van het bevorderen van 21ste-eeuwse vaardigheden bij kinderen. Welke rol kan een pedagogisch curriculum hierin spelen? Pauline Slot geeft in dit artikel een uiteenzetting van de stand van zaken met betrekking tot de wettelijke status en inhoudelijke invulling van een pedagogisch curriculum in Nederland en maakt hierbij een vergelijking met omringende, Europese landen. Verder worden onderzoeksgegevens uit binnen- en buitenland beschreven met betrekking tot de effecten van een pedagogisch curriculum op de ontwikkeling van kinderen.

Het artikel is op persoonlijke titel geschreven. Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd zonder toestemming van stichting BKK. Citeren graag onder vermelding van de juiste verwijzing.

Uitgave Kennisdossier kinderopvang BKK
oktober 2016

Curriculum voor het jonge kind

Dr. P.L. Slot

Curriculum voor het jonge kind

Curriculum is in Europees en internationaal verband een veelgebruikt begrip, maar het is niet altijd eenduidig waar het precies naar verwijst. Het kan verwijzen naar de aanwezigheid van pedagogische *richtlijnen*, pedagogische of ontwikkelingsdoelen of uitgewerkte ontwikkelingsdomeinen of *leergebieden* die al dan niet zijn vastgelegd in officiële nationale of lokale beleidsdocumenten (Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015). Daarnaast is er ook het 'curriculum zoals geïmplementeerd in de praktijk' oftewel het aanbod van verschillende soorten activiteiten en spel waar de kinderen in de dagelijkse praktijk mee te maken hebben. Het is evident dat een curriculum vastgelegd in beleidsdocumenten een kader of raamwerk biedt voor de implementatie in de dagelijkse praktijk. De werkgroep van de Europese Commissie spreekt in dit verband van *"een curriculum raamwerk als een set van waarden, principes, richtlijnen of standaards die richting geven aan de doelen, inhoud en de pedagogische benadering in de zorg voor en het leren van kinderen"* (European Commission Working Group, 2014). Er is overeenstemming dat een curriculum raamwerk moet expliciteren wat de overall en gemeenschappelijke doelen zijn in voorschoolse voorzieningen dat gericht moet zijn op het maximaal ondersteunen van het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen, zowel in het hier-en-nu als met het oog op een gunstige toekomst. Verschillende stakeholders, zoals ouders, pedagogisch medewerkers, directie en management, pedagogen, en beleidsmakers, kunnen een andere waarde hechten aan het nut en de potentiele bijdrage van voorschoolse voorzieningen aan de ontwikkeling van kinderen. Dit maakt het een uitdaging om vast te stellen wat een curriculum raamwerk zou moeten behelzen en hoe dit nader uitgewerkt zou moeten worden. Wat de zaak nog complexer maakt, is dat er eigenlijk twee zaken van belang zijn die met elkaar samenhangen en in de curriculum discussie nog wel eens door elkaar worden gehaald. Enerzijds gaat het om de *inhoud* van een curriculum: welke ontwikkelingsdomeinen of vaardigheden moeten er aan bod komen? Anderzijds is er nog de *pedagogische manier* waarop dit zou kunnen gebeuren (de vorm). Dit zijn twee verschillende zaken die, hoewel gerelateerd, in principe los van elkaar bekeken zouden moeten worden. Vanuit die redenatie zou meer aandacht voor bijvoorbeeld pre-academische vaardigheden niet tot verschoolsing van het aanbod hoeven leiden, mits dit gebeurt op een wijze die passend is bij de leeftijd, de ontwikkelingsfase, de interesses en ervaringen van een kind.

Het doel van deze bijdrage is een beeld te geven van de stand van zaken omtrent curricula in ons omringende landen en hoe de Nederlandse situatie zich hiertoe verhoudt. Hierbij richten we ons enerzijds op het curriculum raamwerk zoals vastgelegd in (officiële) documenten en anderzijds op het *geïmplementeerde curriculum* in de dagelijkse praktijk. Verder zal worden stilgestaan bij de vraag wat mogelijke effecten zijn van het curriculum van spel- en activiteitenaanbod op de ontwikkeling van kinderen, de mogelijke rol die het curriculum kan spelen voor kinderen die extra aandacht en ondersteuning nodig hebben en de recente ontwikkelingen rondom Het Nieuwe Toezicht. Maar eerst zullen we kort stilstaan bij wat verschillende stakeholders eigenlijk belangrijk vinden in het voor- en vroegschoolse aanbod voor kinderen van 0-6 jaar. Wat is of zou de toegevoegde waarde van voor- en vroegschoolse opvang kunnen zijn?

Wat vinden we belangrijk in de eerste zes levensjaren?

Wat zijn belangrijke opvoedings- of ontwikkelingsdoelen waar voor- en vroegschoolse voorzieningen een bijdrage aan kunnen leveren? Die vraag is gesteld aan ruim 2500 ouders en 2700 pedagogisch medewerkers uit negen verschillende landen, te weten Duitsland, Engeland, Griekenland, Italië, Finland, Nederland, Noorwegen, Polen en Portugal. De overeenkomsten blijken groter dan de verschillen (Broekhuizen et al., 2015). Over het algemeen blijken ouders vooral waarde te hechten aan de bijdrage die voor- en vroegschoolse voorzieningen kunnen leveren aan de ontwikkeling van zogenaamde 'soft skills'. Hierbij gaat het om interpersoonlijke vaardigheden, zoals contacten en omgang met leeftijdsgenootjes, emotieregulatie, en een persoonlijke leer-/werkhouding, zoals openstaan voor nieuwe ervaringen, nieuwsgierigheid, enthousiasme en zelfvertrouwen. Verder blijkt dat ouders het voor oudere kinderen vanaf drie jaar ook belangrijk vinden dat er aandacht is voor de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, en algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, en nadenken over de omgeving/wereld, de zogenaamde 'hard skills'. In de meeste landen wordt er voor de jongere kinderen meer waarde gehecht aan soft skills, terwijl het belang van soft en hard skills voor oudere kinderen meer in evenwicht is. Overigens blijken lager opgeleide ouders en ouders met een andere culturele achtergrond dan het land waar zij wonen meer waarde te hechten aan pre-academische vaardigheden , terwijl ze tegelijkertijd evenveel waarde hechtten aan de soft skills vergeleken met midden tot hoogopgeleide ouders of autochtone ouders. Daarnaast is er gevraagd naar het belang dat gehecht wordt aan het bevorderen van een positieve attitude ten aanzien van diversiteit, zoals het bekommeren om kinderen met een handicap of het interesse tonen in kinderen met een andere culturele achtergrond of moedertaal. Voor jongere kinderen werd dit minder belangrijk gevonden dan voor oudere kinderen. Opvallend is dat ouders uit Duitsland, Engeland, Finland en Nederland lager scoorden dan het gemiddelde over de negen landen op het belang van diversiteit, met name voor de jongere kinderen. Hoewel ouders met een niet-Westerse achtergrond uit die betreffende landen wel meer aandacht hechtten aan diversiteit dan autochtone ouders.

Voor pedagogisch medewerkers[1] die met kinderen werken komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Zij vonden dat voorschoolse voorzieningen zich vooral op de soft skills zouden moeten richten. Vergeleken met ouders hechtten zij nog minder belang aan pre-academische vaardigheden voor jongere kinderen. Aandacht voor diversiteit, daarentegen, vonden zij voor oudere kinderen belangrijker dan ouders. Er lijkt dus sprake te zijn van een kleine incongruentie in wat ouders verwachten en verlangen van het voorschoolse aanbod en wat pedagogisch medewerkers belangrijk vinden in wat zij de kinderen kunnen aanbieden.

---

[1] *In Nederland spreken we in voorschoolse voorzieningen van 'pedagogisch medewerkers' en in de basisschool van 'leerkrachten'. Ook andere landen maken soms een soortgelijk onderscheid, voor de CARE studie is besloten om te werken met een generieke term: 'educator'. Omwille van de leesbaarheid, kiezen we in het huidige artikel de voor de term 'pedagogisch medewerker', maar wanneer we refereren naar resultaten uit de CARE studie omvat dit ook leerkrachten die met kleuters werken.*

Curriculum raamwerk: een Europese vergelijking

Een Europese vergelijking naar curricula in tien verschillende landen (Denemarken, Duitsland, Engeland, Griekenland, Italië, Finland, Nederland, Noorwegen, Polen en Portugal) laat zien dat er in de meeste landen een curriculum raamwerk is (Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015), behalve voor de jongste kinderen in de kinderopvang in Portugal (wat overigens voor meer landen zou kunnen gelden, maar de huidige vergelijking is beperkt tot de tien genoemde landen). Maar er zijn wel een aantal verschillen, zoals zichtbaar is in Tabel 1.

TABEL 1

Overzicht van de status en verantwoordelijke ministeries van curricula in tien verschillende landen[1]

Land	Officiële status	Leeftijds-range	Type systeem	Verantwoordelijk Ministerie
Denemarken	Nationaal, geen wettelijke status	0-6 jaar	Unitair	Kinderen, Gendergelijkheid, Integratie en Sociale Zaken
Duitsland	Zowel lokaal als nationaal, wettelijke status	0-6 jaar	Unitair	Onderwijs
Engeland	Nationaal, wettelijke status	0-6 jaar	Unitair	Onderwijs
Finland	Nationaal, geen wettelijke status	0-7 jaar	Unitair	Onderwijs
Griekenland			Gespleten	
Kinderopvang	Nationaal, geen wettelijke status	0-5 jaar		Binnenlandse Zaken
Kleuterschool	Nationaal, wettelijke status	5-7 jaar		Onderwijs
Italië			Gespleten	
Kinderopvang	Lokaal, geen wettelijke status	0-3 jaar		Sociale Zaken/ Gezondheid
Preschool	Nationaal, geen wettelijke status	3-6 jaar		Onderwijs
Nederland			Gespleten	
Kinderopvang	Nationaal, geen wettelijke status	0-4 jaar		Sociale Zaken
Peuterspeelzaal / Voorschool	Geaccrediteerde VVE-programma's	2-4 jaar		Onderwijs
Kleuterschool		4-6 jaar		Onderwijs
Noorwegen	Nationaal, wettelijke status	0-5 jaar	Unitair	Onderwijs
Polen			Gespleten	
Kinderopvang	Lokaal, wettelijke status	0-3 jaar		Sociale Zaken
Preschool	Nationaal, wettelijke status	3-6 jaar		Onderwijs
Portugal			Gespleten	
Kinderopvang	Geen	0-3 jaar		Sociale Zaken
Preschool	Nationaal, wettelijke status	3-6 jaar		Onderwijs

[1] *Bron: Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015*

Zo heeft het curriculum raamwerk in de helft van de landen betrekking op de hele periode van 0-6 jaar wat veelal samenvalt met het verantwoordelijke ministerie, in dit geval het Ministerie van Onderwijs. De overige landen hebben een zogenaamd gespleten systeem met verschillende leeftijdsgrenzen, al komt het onderscheid tussen 0-3 en 3-6 jaar het meest voor. Opvallend is dat in deze landen het Ministerie van Onderwijs verantwoordelijk is voor de voorzieningen voor oudere kinderen en het Ministerie van Sociale Zaken veelal verantwoordelijk is voor de voorzieningen voor jongere kinderen.

Verder verschillen de tien landen in de wettelijke status en het niveau van centralisatie waarop het raamwerk tot stand is gebracht. In landen waarin het curriculum raamwerk een wettelijke status heeft, is er een juridische basis die is vastgelegd in de wet of zijn er beleidsregels die monitoring, controle en handhaving mogelijk maken. In Duitsland, Engeland, Noorwegen, en Polen heeft het curriculum raamwerk een wettelijke status en voor Portugal en Griekenland geldt dit alleen voor het raamwerk voor oudere kinderen vanaf drie jaar. In de meeste landen waarin het raamwerk een wettelijke status heeft, is dit vastgelegd op nationaal niveau, behalve in Duitsland en Polen. In Denemarken, Finland en Italië heeft het curriculum raamwerk geen wettelijk kader.

Nederland heeft geen wettelijke verankering voor een curriculum voor de leeftijd van 0-4 jaar. De Wet op de Kinderopvang van 2005 definieert vier basisdoelen waar de kinderopvangsector aan moet voldoen en andere kwaliteitseisen zijn uitgewerkt in het Convenant Kwaliteit Kinderopvang dat de basis vormt voor de kwaliteitsinspectie en monitoring. Tussen 2009 en 2014 zijn in totaal vijf boeken verschenen die tezamen het Pedagogisch Kader vormen voor de kinderopvangsector. Dit Pedagogisch Kader heeft geen wettelijke status en hoewel het breed verspreid is in het werkveld, is het onduidelijk hoeveel er in de praktijk mee gewerkt wordt. Daarnaast zijn er Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) programma's ontwikkeld met name om kinderen met het risico op een mogelijke (taal)achterstand beter te kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling, maar deze hebben ook geen wettelijke status. VVE programma's werden tot op heden voornamelijk gebruikt in peuterspeelzalen, maar worden in toenemende mate ook gebruikt in kinderdagverblijven. Met de invoering van de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE) in 2010, en vanaf 2016 ook de wettelijk vastgelegde aanvullende kwaliteitseisen voor peuterspeelzalen, wordt toegewerkt naar harmonisatie van beide type voorzieningen. Voor kleuteronderwijs voor kinderen in de leeftijd van 4-6 jaar geldt dat dit onder de Wet op het Basisonderwijs valt (sinds de samenvoeging met het basisonderwijs in 1985). Hoewel er geen nationaal curriculum is voor het basisonderwijs, zijn er wel kerndoelen geformuleerd van verschillende ontwikkelingsdomeinen waar aandacht aan besteed moet worden op de basisschool.

Inhoudelijke invulling van het curriculum raamwerk

De invulling van het curriculum raamwerk verschilt van land tot land, zowel in omvang als in inhoud. Zo telt het curriculum raamwerk voor de Poolse preschool (voorziening voor 3-6 jarigen) zes pagina's terwijl het raamwerk van Mecklenburg-Vorpommern (een deelstaat in het oostelijk deel van Duitsland) maar liefst 296 pagina's heeft. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de mate van detail en inhoudelijke uitwerking sterk verschilt van land tot land.

Er blijkt een grote mate van overeenstemming tussen de verschillende curricula van landen in de brede ontwikkelingsdomeinen en leergebieden die belangrijk worden geacht in de vroege kindertijd. Deze domeinen omvatten de persoonlijke en sociale ontwikkeling, taal en communicatie, kennis en begrip van de wereld om ons heen, creatieve expressie, motorische ontwikkeling en beweging waar op holistische wijze aandacht aan zou moeten worden besteed. De manier waarop dit is uitgewerkt in het curriculum raamwerk is verschillend voor landen. Sommige landen benoemen de ontwikkelingsdomeinen als 'vakgebieden' waar aandacht aan besteed moet worden in het licht van het behalen van ontwikkelingsdoelen, zoals in Engeland, Griekenland en sommige Duitse deelstaten. Terwijl andere landen ver blijven van dit soort terminologie en het informele karakter van voorschoolse voorzieningen benadrukken, zoals Denemarken, sommige Duitse deelstaten en Italië. Sommige landen spreken ook wel van *leerervaringen* of *ontwikkelings- en leerdomeinen*, zoals Finland, Noorwegen en Portugal. In deze landen worden de ontwikkelingsdomeinen niet geformuleerd in de zin van het bereiken van ontwikkelingsdoelen, maar in het kader van het 'holistische kind' dat eigen competenties, interesses en behoeften heeft in de verschillende ontwikkelingsgebieden.

Er is een grote mate van overeenstemming tussen de verschillende curricula van landen in de beschrijving van de brede ontwikkeling van kinderen en de kindgerichte manier waarop hier aandacht aan zou moeten worden besteed. Maar over het algemeen blijkt de uitwerking van de curricula vooral gericht op de hard skills vergeleken met de soft skills. Hoewel er verschillen zijn in de accenten die gelegd worden. Zo wordt er in Engeland een sterke nadruk gelegd op schoolrijpheid, en dus op de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden die het kinderen mogelijk maakt om later succesvol te zijn in de maatschappij, onafhankelijk van hun sociaaleconomische of culturele achtergrond. In Engeland staan in de vroege jaren een aantal kerndomeinen centraal (communicatie en taal, fysieke ontwikkeling, persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling) en verschuift de aandacht naar meer specifieke domeinen (geletterdheid, rekenen, begrip van de wereld, expressie) naarmate kinderen ouder worden. Terwijl in Scandinavische landen als Denemarken, Finland en Noorwegen een sterkere nadruk ligt op het hier-en-nu en het belang van welbevinden, veiligheid en de mate van geluk die kinderen ervaren in voorschoolse voorzieningen en waarin ze zichzelf vrij en ongedwongen kunnen ontwikkelen. Deze twee tradities schetsen een spanningsveld tussen het belang van het geluk en welbevinden in het hier-en-nu en wat een kind nodig heeft om gelukkig te zijn in de toekomst en dat heeft ook implicaties voor de invulling van het dagelijkse aanbod van spel en activiteiten. In landen met een sterkere nadruk op het gelukkig zijn in het hier-en-nu wordt over het algemeen meer aandacht besteed aan het eigen initiatief van kinderen, het belang van vrij spelen en sociale interacties in een ongedwongen omgeving. In landen met een sterkere focus op een succesvolle en gelukkige toekomst voor kinderen wordt meer aandacht besteed aan het gerichter ondersteunen van kinderen in hun ontwikkeling, zeker wanneer er sprake is van het risico op een mogelijke achterstand, opdat deze kinderen gelijke kansen krijgen op school en in de maatschappij. De focus op schoolrijpheid in Engeland gaat overigens samen met een sterke nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling en uit onderzoek blijkt dat Engelse voorschoolse voorzieningen gekenmerkt worden door een relatief hoge kwaliteit op zowel emotioneel als educatief vlak. In de Scandinavische landen is de emotionele kwaliteit over het algemeen vrij hoog, maar blijft de educatieve kwaliteit hierop achter, met name voor de jongste kinderen.

Zoals eerder beschreven heeft Nederland geen uitgewerkt curriculum raamwerk, maar de Wet op de Kinderopvang, de wet OKE en de Kwaliteitseisen voor de Kinderopvang en het Peuterspeelzaalwerk vormen het raamwerk van wat er in Nederland belangrijk wordt geacht in het voorschoolse aanbod voor 0-4 jaar. De vier basisdoelen in kinderopvang en peuterspeelzaalwerk zijn: het bieden van fysieke en emotionele veiligheid, het bevorderen van persoonlijke competenties, het bevorderen van sociale competenties en het overdragen van waarden en normen. In een nauwe samenwerking tussen onderzoekers en betrokkenen uit het veld is in 2009 het Pedagogisch Kader voor de kinderopvang ontwikkeld en beschikbaar gesteld aan het veld (Singer & Kleerekoper, 2009). Dit Pedagogisch Kader, als eerste in een reeks van meerdere boeken, biedt handvatten voor de verdere implementatie van de vier basisdoelen zoals geformuleerd in de wet en is verbreed door de toevoeging 'respect voor diversiteit' en het belang van een doorgaande lijn. Verder zijn de persoonlijke competenties nader uitgewerkt in vijf ontwikkelingsdomeinen, namelijk emotionele, motorische/zintuigelijke, cognitieve, communicatieve en creatieve/beeldende competenties. Het Pedagogisch Kader biedt een theoretische achtergrond en verdere verdieping van de ontwikkelingsdomeinen met concrete voorbeelden en suggesties hoe pedagogisch medewerkers hier aandacht aan kunnen besteden en de ontwikkeling van kinderen kunnen ondersteunen.

Daarnaast zijn er VVE programma's die veel gebruikt worden in peuterspeelzalen en kinderopvangcentra. Deze programma's hebben veelal een holistische benadering met aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve en taalontwikkeling, hoewel iets meer accent op de laatste. Er wordt vaak gewerkt aan de hand van thema's waarbinnen verschillende soorten activiteiten aangeboden worden, zowel in kleine groepjes als in de hele groep, afgewisseld met spel, soms in speciaal ingerichte themahoeken.

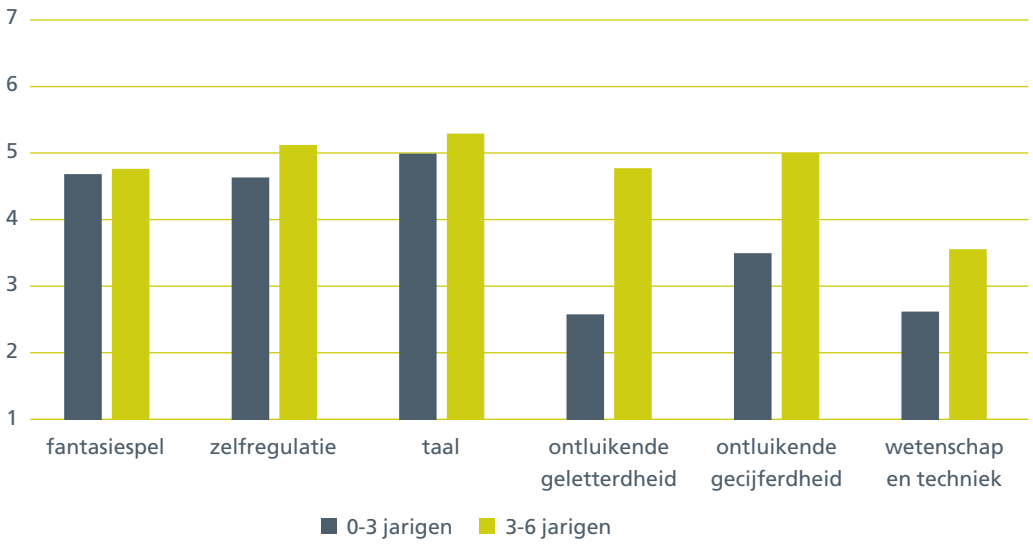
Voor het kleuteronderwijs is er geen nationaal curriculum, maar zijn er wel kerndoelen en tussendoelen geformuleerd van ontwikkelingsdomeinen waar aandacht aan besteed moet worden op de basisschool. Deze kerndoelen hebben betrekking op de inhoud, kennis en vaardigheden in verschillende vakgebieden (zoals lezen, schrijven, rekenen, natuur en technologie, kunstzinnige vorming en beweging), maar hebben ook betrekking op meer algemene leerattitudes, persoonlijke en metacognitieve competenties (zelfredzaamheid, burgerschap en samenwerking). Deze kerndoelen zijn breed geformuleerd en hebben betrekking op de aard van het leerstofaanbod, maar geven geen concrete einddoelen of tussendoelen. Naast de kerndoelen zijn er doorlopende leerlijnen en tussendoelen geformuleerd. De leerlijnen schetsen de inhoud en activiteiten die bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van de kerndoelen en zijn uitgewerkt voor de vier groepscombinaties (groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8). Daarnaast zijn er voor de vier groepscombinaties tussendoelen ofwel mijlpalen geformuleerd met het oog op het bereiken van de einddoelen.

Geïmplementeerd curriculum van activiteiten en spel

Een belangrijke vraag is in hoeverre het curriculum raamwerk zoals uitgewerkt in (officiële) documenten ook overeenkomt met het spel- en activiteitenaanbod in de dagelijkse praktijk. Met de CARE studie hebben we getracht de kwaliteit en het spel- en activiteitenaanbod in kaart te brengen op basis van een multiple case studie in zeven landen (Duitsland, Engeland, Finland, Italië, Nederland, Polen en Portugal). Hoewel deze gegevens zijn verzameld in slechts een paar centra per land en dus niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden, geeft het wel aanwijzingen van wat er in de praktijk gebeurt.
Pedagogisch medewerkers van voorzieningen voor jongere kinderen (2-3 jarigen) en oudere kinderen (4-5 jarigen) hebben gerapporteerd over de aard en frequentie van de spel- en activiteiten die zij aanbieden aan kinderen (totaal 77 medewerkers) op basis van een zevenpuntschaal (zie grafiek 1). Hierbij is gevraagd naar de ondersteuning van fantasiespel en zelfregulatie (bijvoorbeeld gericht op samenwerken, emotieregulatie, aandacht vasthouden) en naar activiteiten op de gebieden taal (zoals breed taalaanbod en gesprekken voeren), ontluikende geletterdheid (bijvoorbeeld voorlezen, letters benoemen, schrijven of stempelen) en gecijferdheid (zoals tellen, sorteren en ordenen) en activiteiten met betrekking tot wetenschap en technologie (bijvoorbeeld rondom drijven/zinken, magnetisme, dieren/planten). Voor jongere kinderen bleken activiteiten gericht op fantasiespel, zelfregulatie en taal het meest aangeboden te worden. Deze domeinen kwamen ook als meest belangrijk naar voren in zowel de stakeholder studie onder ouders en professionals als de vergelijking van Europese curricula. Pre-academische activiteiten, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid en wetenschap en technologie, werden minder aangeboden aan jongere kinderen. Echter, voor de oudere kinderen zien we een duidelijke verschuiving en spelen pre-academische activiteiten een prominentere rol, hoewel over het algemeen niet ten koste van de aandacht voor fantasiespel, zelfregulatie en taal.

GRAFIEK 1

Spel- en actviteitenaanbod op de groep, gemiddeld over zeven landen

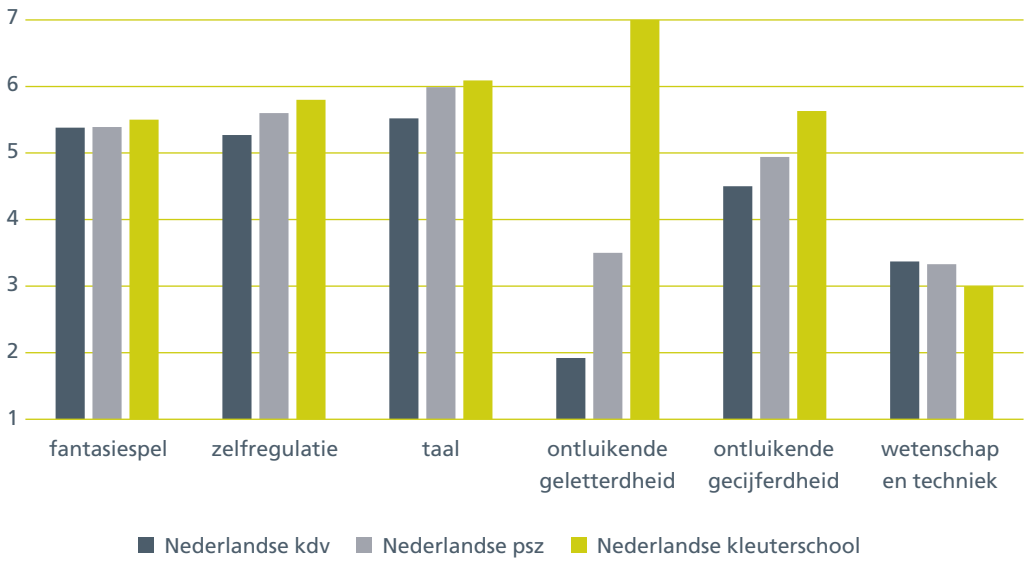


Grafiek 1 laat zien wat pedagogisch medewerkers (gemiddeld over de zeven landen) rapporteren over het spel- en actviteitenaanbod op de groep varierend van 1 (*nooit*), 2 (*minder dan twee keer per maand*), 3 (*twee tot drie keer per maand*), 4 (*wekelijks*), 5 (*twee tot vier keer per week*), 6 (*dagelijks*) tot 7 (*drie keer of meer per dag*).

In de Nederlandse centra zagen we globaal hetzelfde beeld terug als in de andere landen, zie grafiek 2. Er blijkt een grote verschuiving naar meer aandacht voor de pre-academische vaardigheden in onze kleuterklassen, maar tegelijkertijd met een geringe toename in aandacht voor fantasiespel en zelfregulatie, ofwel de 'soft skills'. Vooral het verschil met betrekking tot ontluikende geletterdheid is groot. Hoewel dit bijvoorbeeld ook voorlezen omvat (wat zowel in de voor- als vroegschoolse centra regelmatig gebeurt), gaat het hier ook om activiteiten rondom letters en/of woorden benoemen en schrijven of stempelen, wat in de kleutergroepen meerdere keren per dag aan bod komt, maar in de voorschoolse groepen minder gebruikelijk is. Overigens blijkt het aanbod van spel en activiteiten zoals gerapporteerd door pedagogisch medewerkers in de CARE studie (voor de Nederlandse medewerkers) voor de meeste aspecten hoger dan op basis van wat de grootschalige Nederlandse pre-COOL studie heeft laten zien (Slot et al., 2015). Met name het bevorderen van fantasiespel en zelfregulatie werd vaker gerapporteerd door de medewerkers met een verschil van een heel schaalpunt op een zevenpuntschaal. Activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid werden ook frequenter aangeboden op basis van de zelfrapportages met een verschil van ongeveer een half schaalpunt. Een verklaring voor deze verschillen is dat pre-COOL betrekking had op een grote, landelijk representatieve steekproef terwijl er voor de CARE studie specifiek gezocht is naar voorbeelden van 'good practices' en hierop geselecteerd is.

GRAFIEK 2

Het zelf-gerapporteerde spel- en activiteitenaanbod in Nederlandse centra (op basis van een steekproef van 30 groepen als voorbeelden van 'good practices')



Het zelf-gerapporteerde aanbod van spel en activiteiten (de inhoud) zegt echter nog niet zo veel over de manier waarop deze vaardigheden aan bod komen (de vorm). Spelenderwijs en aansluitend op de belevingswereld van kinderen of meer gestructureerd met een sterk (bege)leidende rol van de pedagogisch medewerker. Om hier

meer inzicht in te krijgen is gekeken naar de video-opnamen die zijn gemaakt in het kader van de multiple case studie (Slot et al., 2016). De interacties op de video's zijn onafhankelijk beoordeeld met de Classroom Assessment Scoring System (CLASS) door een internationale groep van observatoren, waarbij een deel van de video's door twee observatoren uit verschillende landen is gecodeerd wat een zeer hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid liet zien. Er is een aantal opvallende zaken naar voren gekomen. Zo blijkt aandacht voor pre-academische vaardigheden, vooral taal en ontluikende geletterdheid, in verschillende landen veelal samen te gaan met activiteiten in een grote groep, zeker voor oudere kinderen. Denk hierbij aan het kringgesprek, wat in veel landen een vast onderdeel van de dag is, of voorlezen aan de hele groep. Dit type activiteiten boden niet altijd de beste ontwikkelings- en leermogelijkheden voor kinderen, bijvoorbeeld omdat er veelal sprake was van korte uitwisselingen tussen pedagogisch medewerkers en kinderen waarin weinig diepgang in het gesprek gebracht kon worden. Verder bleken dit soort activiteiten voor de hele groep meer gestuurd en geleid vanuit de pedagogisch medewerker met weinig ruimte voor inbreng vanuit de kinderen. De beperktere mogelijkheden voor diepgaande gesprekken en de sterkere sturing vanuit de pedagogisch medewerker was terug te zien in een lagere beoordeling van de educatieve kwaliteit van de interacties en de mate waarin interacties kindgericht waren. Over het algemeen bleken pre-academische activiteiten uitgevoerd in een grote groep van minder hoge educatieve kwaliteit dan kleine groep activiteiten. Dit hangt samen met een tweede bevinding die laat zien dat met name activiteiten waarin exploratie en ontdekkend leren centraal staan – en die iets vaker uitgevoerd werden in kleinere groepjes – gepaard gingen met diepgaande en kwalitatief hoogstaande interacties. Dit type interactie zagen we vooral terug in activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid en wetenschap en technologie. Zo waren er voorbeelden van het samen verkennen van de natuur (waar wonen slakken, waarom hebben ze een huisjes, wat eten ze etc.) voor jongere kinderen en het verkennen van begrippen als hoeveelheid en grootte in het vullen van maatbekers met water en schatten hoeveel er in zit voor wat oudere kinderen. Het lijkt erop dat een bepaalde inhoud ook een bepaalde manier van overdracht uitlokt (of een bepaalde vorm), terwijl dit niet noodzakelijkerwijs zo hoeft te zijn in de praktijk.

Er is ook gekeken naar hoe het zelf-gerapporteerde spel- en activiteitenaanbod samenhing met de geobserveerde kwaliteit van de interacties en daaruit kwam naar voren dat in groepen met een *gebalanceerd* aanbod (dus ongeveer evenveel aandacht voor alles) van fantasiespel, aandacht voor zelfregulatie en pre-academische activiteiten de geobserveerde emotionele en educatieve kwaliteit het hoogst was.

Relaties tussen curriculumaanbod en kwaliteit van voorzieningen en kinduitkomsten

Wat weten we over de relaties tussen het curriculumaanbod van activiteiten enerzijds en uitkomsten voor kinderen anderzijds? Eerst zullen we kort stilstaan bij uitkomsten uit internationaal onderzoek alvorens uitkomsten uit Nederlands onderzoek te bespreken.
Verschillende interventiestudies met kinderen tussen drie en vijf jaar oud (de typische *preschools* in bijvoorbeeld de Verenigde Staten) hebben aangetoond dat curricula gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect hebben op kinduitkomsten in de betreffende domeinen (Clements & Sarama, 2007; Dickinson

& Caswell, 2007; Fantuzzo, Gadsden, & McDermott, 2011; Lonigan, Farver, Philips, & Clancy-Menchetti, 2011). Hetzelfde geldt voor curricula gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Er zijn ook meer holistische curricula, zoals High/Scope (in Nederland bekend onder de naam Kaleidoscoop) en Tools of the Mind die effecten hebben laten zien op de brede ontwikkeling van kinderen, zoals minder probleemgedrag, meer prosociaal gedrag, een betere regulatie van emoties en gedrag en betere pre-academische vaardigheden (Barnett et al., 2008; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Schweinhart & Weikart, 1997). Een grootschalige en invloedrijke studie in Engeland is de EPPSE studie die de kwaliteit van kinderopvang en de effecten daarvan op de ontwikkeling van kinderen in kaart heeft gebracht. De EPPSE studie heeft aangetoond dat de algemene kwaliteit van invloed was op de ontwikkeling van zelfregulatie en pro-sociaal gedrag . De kwaliteit van het curriculumaanbod gericht op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid bleek een belangrijke voorspeller van kinduitkomsten, zowel op de korte termijn, in de vorm van betere pre-academische vaardigheden bij aanvang van school (Sylva et al., 2006), als op de langere termijn in termen van betere schoolprestaties op 11-jarige leeftijd (Sylva et al., 2011). Onderzoek uit Duitsland laat zien dat meer aandacht voor ontluikende gecijferdheid in de kinderopvang een positief effect heeft op de rekenvaardigheid op 7-jarige leeftijd (Anders et al., 2013). Verder bleek de implementatie van een curriculum gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, wetenschap en technologie positieve effecten te hebben op de taal- en rekenvaardigheden op 8-jarige leeftijd (Roßbach, Sechtig, & Freund, 2010; Sechtig, Freund, Roßbach, & Anders, 2012).

Er is ook beperkte evidentie uit Nederland met betrekking tot het activiteitenaanbod in relatie tot kinduitkomsten. Zo heeft de studie van de Haan en collega's (2013) in Utrechtse peuterspeelzalen laten zien dat het aanbod van meer activiteiten gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect had op de ontwikkeling van de vaardigheden van peuters in die betreffende domeinen. Een ander, landelijk onderzoek naar de kwaliteit, het curriculumaanbod in de voor- en vroegschoolse periode (kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en kleuteronderwijs) en de effecten daarvan op de ontwikkeling van kinderen is pre-COOL. De pre-COOL studie heeft aangetoond dat vooral de educatieve kwaliteit van de interacties een positieve bijdrage leverde aan de aandachtsontwikkeling (het vermogen om relevante informatie te selecteren en hierbij irrelevante informatie uit de omgeving te negeren) van twee naar vijf jaar (Mulder et al., 2016). De educatieve kwaliteit omvat zowel aspecten van de inhoud, het aanbod van spel en gerichte activiteiten die het leren en de ontwikkeling bevorderen, als de manier waarin dit aanbod vormgegeven wordt (bijvoorbeeld het taalaanbod of de soort vragen die gesteld worden). Ook het NCKO onderzoek in kinderdagverblijven in Nederland heeft het belang van interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers laten zien. Zo blijken betere interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker gerelateerd aan hogere sociale competentie bij kinderen (Helmerhorst et al., 2014).

Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van meer effecten in Nederlandse studies kan liggen in het, over het algemeen, geringe aanbod van met name pre-academische activiteiten. Een vergelijking van de curriculum kwaliteit op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid met de ECERS-E laat zien dat Nederland veel lager scoort dan Engeland en ook lager dan Portugal met verschillen van een half tot een heel schaalpunt (Slot, Lerkkanen, & Leseman, 2015). Met dit observatie instrument is gekeken naar zowel de aanwezigheid en toegankelijkheid van materiaal als naar het daadwerkelijke

activiteitenaanbod. Verder hebben de Haan en collega's (2013) en Henrichs & Leseman (2016) in detail gekeken naar de tijdsbesteding van kinderen met behulp van een zogenaamde time-sampling procedure. Hiermee wordt voor een select aantal kinderen in een groep bijgehouden wat ze doen (welke type activiteit), met wie (alleen, met andere kinderen en/of met de pedagogisch medewerker) en de mate van kwalitatief hoogwaardige interacties met de pedagogisch medewerkers. Die onderzoeken hebben twee belangrijke bevindingen laten zien. De eerste is dat kinderen relatief veel tijd doorbrachten in vrij spel, namelijk zo'n 25% van de tijd (en ook veel tijd verliezen in zogenaamde transities of overgangen tussen activiteiten; zo'n 20%) en dat kinderen veel minder vaak betrokken waren in taal- of rekenactiviteiten. Daarmee samenhangend, bleek dat kinderen tijdens vrij spel vooral interacties hadden met elkaar, terwijl kwalitatief hoogwaardige interacties met pedagogisch medewerkers vooral plaatsvonden tijdens educatieve gesprekken. Ook de resultaten van de pre-COOL studie hebben laten zien dat de kwaliteit van interacties tijdens educatieve activiteiten hoger was dan tijdens vrij spel (Slot et al., 2015).

De Nederlandse studies laten enig bewijs zien voor positieve effecten van met name de educatieve kwaliteit van interacties en het aanbod van pre-academische activiteiten op ontwikkeling van kinderen. Er is meer evidentie voor effecten van spel en specifieke activiteiten voor kinderen die extra aandacht en begeleiding behoeven, zogenaamde doelgroepkinderen, waar in de volgende paragraaf uitgebreid bij stil wordt gestaan. In het algemeen is meer onderzoek naar de effecten van het curriculumaanbod in de Nederlandse context wenselijk om goed in kaart te brengen hoe verschillen in het spel- en activiteitenaanbod effect hebben op de ontwikkeling van kinderen, zowel op de korte als lange termijn. Daarnaast is het ook van belang om meer te weten over de afstemming en balans tussen de verschillende activiteiten en de mogelijke effecten daarvan op de ontwikkeling van kinderen. Verder is onderzoek nodig naar de mate waarin die effecten wellicht verschillen afhankelijk van kind- en gezinskenmerken.

Kinderen die extra aandacht en ondersteuning behoeven

Belangrijke fundamenten voor de sociaal-emotionele, cognitieve, en taalontwikkeling worden al in de eerste levensjaren gelegd (Shonkhoff, 2010) en om die reden zijn jonge kinderen maximaal gevoelig voor zowel positieve als negatieve ervaringen. Kinderen blijken al op tweejarige leeftijd te verschillen in hun sociale, cognitieve en taalvaardigheden die gerelateerd zijn aan achtergrondkenmerken zoals opleidingsniveau van de ouders, thuistaal en culturele achtergrond (pre-COOL consortium, 2016). Eenmaal opgelopen achterstanden worden niet of nauwelijks ingelopen (Ledoux et al., 2015), wat ervoor zorgt dat deze kinderen een minder goede uitgangspositie hebben voor vervolgonderwijs en kansen op de arbeidsmarkt (van de Werfhorst & Mijs, 2010). De SER (2016) voorziet een belangrijke rol voor voorschoolse voorzieningen om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling om zo achterstanden te verminderen en gelijke kansen voor kinderen te bevorderen.
Verschillende internationale review- en overzichtsstudies hebben laten zien dat met name kinderen die het risico lopen op een achterstand, zogenaamde doelgroepkinderen, baat kunnen hebben bij een uitgebalanceerd aanbod van activiteiten (bijv. Magnuson & Duncan, 2015; Yoshikawa, 2013).

Het Nederlandse pre-COOL onderzoek heeft laten zien dat met name voor kinderen die een achterstand hebben of het risico lopen hierop vanwege hun gezinsachtergrond gebaat zijn bij hoge kwaliteit van interacties met pedagogisch medewerkers, verrijking en begeleiding van spel en het werken met een VVE programma. Het werken met een VVE programma bleek voor doelgroepkinderen de sterkste voorspeller van hun woordenschatontwikkeling van twee naar vijf jaar (Verhagen et al., 2016). Het werken met een VVE programma betekent dat er meer aandacht wordt besteed aan taal en activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid. Daarnaast bleek de begeleiding en het verrijken van spel in algemene zin en fantasiespel in het bijzonder ook een positieve bijdrage te leveren aan de woordenschatontwikkeling. Ook voor de aandachtsfunctie geldt dat doelgroepkinderen blijken te profiteren van het aanbod van activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid en de mate van spelverrijking die de pedagogisch medewerkers boden. Hoewel de doelgroepkinderen, op basis van opleidingsniveau van ouders, thuistaal of culturele achtergrond, een achterstand in de aandachtsfunctie en woordenschat hadden ten opzichte van Nederlandse kinderen uit middenklasse gezinnen, werd die achterstand deels ingelopen. Dit inhaaleffect kan verklaard worden door het spel- en activiteitenaanbod en de kwaliteit van de interacties op de kinderopvang- en peuterspeelzaalgroepen.

De review van Yoshikawa (2013) liet zien dat meer holistische curricula minder sterke effecten lieten zien op de ontwikkeling van kinderen in vergelijking met meer specifiek gerichte, veelal met een focus op pre-academische vaardigheden, curricula. Echter, er zijn kritische geluiden dat een te sterke focus op pre-academische vaardigheden of hard skills ten koste zou kunnen gaan van de aandacht voor de ontwikkeling van soft skills. De Nederlandse pre-COOL studie heeft zowel effecten laten zien van het aanbod van pre-academische als effecten van het actief begeleiden, verrijken en uitdagen van het (fantasie)spel van kinderen. Dit sterkt het idee dat het verstandig is om in ieder geval ook voldoende aandacht te blijven besteden aan het aanbieden van begeleid spel. Een verdiepende observatiestudie van pre-COOL heeft laten zien dat fantasiespel een bijdrage kan leveren aan de cognitieve (planning, monitoring van doelgericht gedrag, volharding en persistentie) en emotionele (emotieregulatie, omgaan met conflicten en zelfcontrole) zelfregulatie die kinderen laten zien mits aan een aantal belangrijke voorwaarden werd voldaan. Zo ging het om relatief lang en doelgericht spel in kleine groepjes kinderen die actief begeleid en ondersteund werden door een pedagogisch medewerker. Verder was de kwaliteit van het spel hoog wat bleek uit een grote mate van symbolisering en een (uitgebreid) rollenspel. Op die manier kan begeleid spel een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zogenaamde 21ste-eeuwse vaardigheden, zoals samenwerken met mensen van verschillende achtergronden, creativiteit, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en zelfregulering.

Recente ontwikkelingen en de rol van een pedagogisch curriculum

Er zijn verschillende ontwikkelingen gaande in de kinderopvang- en peuterspeelzaalsector. De belangrijkste zijn de herijking van het kwaliteitskader, ofwel Het Nieuwe Toezicht (HNT) en de daarmee samenhangende uitwerking van pedagogische doelbepalingen, voorzien per 1 januari 2017, en daaraan gekoppeld de verdergaande harmonisatie van kinderopvang en peuterspeelzaalwerk (vooral met betrekking tot de financieringssystematiek) voorzien per 1 januari 2018. Een belangrijke basis voor

de uitwerking van de pedagogische doelbepalingen zijn de eerder genoemde 21ste-eeuwse vaardigheden (Kamerbrief d.d. 7-7-2015). Welke rol kan een pedagogisch curriculum hierin spelen? Op basis van de besproken onderzoeksuitkomsten kunnen een aantal suggesties geformuleerd worden met betrekking tot enerzijds de inhoud van een pedagogisch curriculum en anderzijds de manier waarop dit vormgegeven zou kunnen worden.

De verschillende internationale en nationale onderzoeksgegevens onderstrepen het belang van een pedagogisch curriculum dat kinderen in staat stelt om zich op alle ontwikkelingsdomeinen te ontwikkelen. Hierbij gaat het om de persoonlijke en sociale competenties, aspecten als creativiteit en zelfregulatie, ook wel de soft skills, en ook domein-specifieke vaardigheden met betrekking tot taal, ontluikende gecijferdheid en geletterdheid. Hoewel de soft skills erg belangrijk worden gevonden en sommige aspecten hiervan, zoals omgaan met andere kinderen en emotieregulatie, als vanzelf aan bod komen in de dagelijkse praktijk, kan hier in een pedagogisch curriculum explicieter aandacht aan worden besteed. Door bijvoorbeeld spel- en activiteiten te organiseren waarbij inhoudelijk wordt stilgestaan bij emoties, gevoelens, hoe je op goede wijze met elkaar omgaat en conflicten oplost, identiteit en hoe kinderen hetzelfde zijn en van elkaar verschillen. Daarnaast is ook gebleken dat aandacht voor pre-academische vaardigheden belangrijk kan zijn. Hierin is het van groot belang om spel- en activiteiten aan te sluiten bij de interesses en belevingswereld van kinderen om zo betekenisvolle verbindingen te leggen. Zo gaat het volgens Catherine Snow – een gerenommeerd Amerikaans onderzoeker aan de Harvard University naar de ontwikkeling van taal en (ontluikende) geletterdheid – bij de woordenschatontwikkeling niet om het uitbreiden van het aantal woorden, maar om het uitbreiden van kennis en concepten die een naam hebben. Vanuit die optiek zou dus de inhoud centraal moeten staan en dan komen de woorden vanzelf (in de praktijk gebeurt dit nog wel eens andersom). Met betrekking tot de inhoud blijkt dat er in Nederland nog niet heel veel pre-academische activiteiten aangeboden worden, terwijl hier wel positieve effecten van zijn gebleken. Daarnaast heeft de Europese studie laten zien dat met name activiteiten op het gebied van wetenschap en technologie diepgaande en kwalitatief goede interacties uitlokten. Wetenschap en technologie lijkt bij uitstek een onderwerp dat een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van aspecten als creativiteit en probleem oplossen en zou om die reden een grotere rol mogen spelen in een pedagogisch curriculum voor jonge kinderen.

De manier waarop spel- en activiteiten aangeboden worden, lijkt minstens zo belangrijk als de inhoud van het aanbod. Qua vorm zijn met name spel- en activiteiten in kleine groepen erg geschikt. Spel of activiteiten in kleinere groepjes maakt meer uitwisseling en diepgaande interactie mogelijk, zowel tussen de pedagogisch medewerker en de kinderen als tussen kinderen onderling. Daarnaast biedt exploratie of ontdekkend leren meer mogelijkheden voor kinderen om vaardigheden als creativiteit, probleem oplossen, volharding, doorzettingsvermogen en zelfregulatie te ontwikkelen, zeker wanneer kinderen hierin worden aangemoedigd om samen te werken. Daarmee kan een brug worden geslagen tussen de aandacht voor de soft skills en hard skills. De inhoud van spel of een activiteit kan betrekking hebben op een van de pre-academische vaardigheden (hard skills) terwijl de aard van de activiteit de soft skills kan bevorderen. Een mooi voorbeeld uit de praktijk liet zien hoe twee- en driejarige kinderen gezamenlijk een hoge toren bouwden van grote blokken. Hierbij moesten kinderen op hun beurt wachten, problemen oplossen (de toren is te hoog – hoe kunnen we

er nu bij?) en samenwerken om tot de hoogst mogelijke toren te komen en dit alles onder de stimulerende rol van de pedagogisch medewerker.

In het ideale pedagogische curriculum wordt aandacht besteed aan de verschillende leeftijdsfasen waarin de langere, doorgaande ontwikkelingslijnen vorm krijgen en tegelijkertijd wordt stilgestaan bij de verwevenheid van de ontwikkelingsdomeinen.

Referenties

Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 195-211. doi: 10.1080/09243453.2012.749794

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly, 23*(3), 299-313. doi:10.1016/j.ecresq.2008.03.001.

Broekhuizen, M. L., Leseman, P. P. M., Moser, T., van Trijp, K. (2015). *Stakeholder study. Values beliefs and concerns of parents, staff, and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries.* CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education,* 136-163.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. Science, 318, 1387.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964.

Dickinson, D. K., Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22,* 243-260. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.001

Domitrovich, C. E, Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Intervention, 28,* 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0

European Commission Working Group. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission.* [online]. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Fantuzzo, J. W., Gadsden, V. L., & McDermott, P. A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal, 48,* 763-793. doi: 10.3102/003831210385446

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

Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development, 25,* 770-790. Doi: 10.1080/10409289.2014.840482

Henrichs, L., & Leseman, P P. M. (2016). Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012-2015. Wetenschap en werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek. Universiteit Utrecht.

Ledoux, G., Roeleveld J., Mulder, L., Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Blok, H., Kuiper, E., Dikkers, L., & Fettelaar, D. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid, werkt het zoals bedoeld?* [Educational disadvantages policy: Does it work as intended?]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Lonigan, C. J., Farver, J. M., Philips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skill: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing, 24,* 305-337. doi: 0.1007/s11145-009-9214-6

Magnuson, K., & Duncan, G. J. (2014). *Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity?* Draft paper prepared for the Federal Reserve Bank of Boston Conference, Inequality of Economic Opportunity in the United States: Boston, MA.

Mulder, H., Boom, J., Slot, P. L., Verhagen, J., & Leseman, P P. M. (2016). *Selectieve aandacht* in P. Leseman & A. Veen (eds) Pre-COOL cohortonderzoek. Effecten van kwaliteit van voorschoolse instellingen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Report 947

Roßbach, H.-G., Sechtig, J., & Freund, U. (2010). Empirische Evaluation des Modellversuchs" Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ": Ergebnisse der Kindergartenphase (Vol. 7). Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly, 12,* 117-143.
SER (2016). *Gelijk goed van start. Visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen.* Den Haag: SER.

Sechtig, J., Freund, U., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2012). Das Modellprojekt "KiDZ–Kindergarten der Zukunft in Bayern"–Kernelemente, zentrale Ergebnisse der Evaluation und Impulse für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Eds.), Kooperation von KiTa und Grundschule: Eine Herausforderung für das pädagogische Personal (pp. 174–188). Köln: Carl Link.

Shonkoff, J.P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*(1), 357–367.

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

Slot, P. L., Cadima, J., Salminen, J. E., Pastori, G., & Lerkkanen, M-K. (2016). *Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment.* CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Jyväskylä.

Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries.* CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.

Slot, P. L., Leseman, P. P.M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33,* 64-76. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001.

Sylva, K., Ereky-Stevens K., & Aricescu, A.-M. (2015). Overview of European ECEC curricula and curriculum template. WP2.1 Curriculum and quality analysis impact review, CARE. Report.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research, 9*(2), 109-124.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. Sammons, P., Melhuish, E. Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental scales. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 76-92.

Verhagen, J., Mulder, H., Boom, J., Hoofs, H., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Woordenschat* in P. Leseman & A. Veen (Eds) Pre-COOL cohortonderzoek. Effecten van kwaliteit van voorschoolse instellingen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Report 947 Van de Werfhorst, H.G., & Mijs, J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutions structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology, 36*(1), 407–428.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., ... Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base for preschool education.* Policy brief, Society for Research in Child Development and the Foundation for Child Development.

Over de auteur

Dr. Pauline Slot is onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Slot is sinds 2009 betrokken bij het Nederlandse pre-COOL onderzoek naar de kwaliteit en effecten van voorschoolse voorzieningen voor opvang en educatie. Ze richt zich in haar onderzoek op de relaties tussen structurele kwaliteit, curriculum en proceskwaliteit, met name de rol van continue professionalisering in relatie tot kwaliteitsverbetering. Ze kijkt ook naar effecten van kwaliteit op de sociaal-emotionele, taal en cognitieve ontwikkeling, specifiek zelfregulatie en executieve functies, van kinderen.
Vanaf 2014 is zij tevens betrokken bij het Europese CARE project naar kwaliteit en curriculum van voor-schoolse voorzieningen in 11 verschillende landen. Het doel van het CARE project is om een cultureel-sensitief Europees kwaliteitsraamwerk te ontwikkelen om beleid en praktijk te informeren ten aanzien van effectiviteit en kwaliteitsverbetering.

BKK in het kort

Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) is een onafhankelijke stichting die is opgericht in 2008. Het voornaamste doel van BKK is het verbeteren van de kwaliteit van de kinderopvang. Hiermee levert BKK een bijdrage aan de Kwaliteitsagenda Kinderopvang van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Met het huidige meerjarenprogramma 'Kwaliteitsimpuls: focus, effectiviteit en verbinding' wil BKK een nieuwe kwaliteitsslag faciliteren, die onder andere kinderopvangorganisaties ondersteunt bij het meten, borgen en transparant maken van hun kwaliteit. Het programma is gericht op kinderdagopvang, peutergroepen (zoals VVE-groepen of peuterspeelzalen), buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Daarnaast werken we aan de verdere ontwikkeling en implementatie van het Pedagogisch kader en de verdere versterking van Taal- en interactievaardigheden van medewerkers in de kinderopvang. Voor dat doel is een subsidieregeling ontwikkeld, BKK was inhoudelijk betrokken bij de regeling. Het Agentschap van SZW zorgt voor de uitvoering. Geslaagd is de kwaliteitsimpuls als kinder-opvangorganisaties zelf aan de slag zijn en blijven met de kwaliteit en daar ook werkelijk resultaten in boeken.

BKK probeert in haar activiteiten een brug te slaan tussen de theorie en onderzoek enerzijds en de praktijk anderzijds. BKK verzamelt daarvoor zelf kennis en het onderhoudt contacten met verschillende organisaties en deskundigen binnen de branche of door het organiseren van bijeenkomsten met stakeholders. Het delen van kennis zien wij als een voorwaarde voor professionalisering van de sector.

Bureau Kwaliteit Kinderopvang
info@stichtingbkk.nl
www.stichtingbkk.nl

View publication stats