



Vakgroep Sociale Agogiek
Dunantlaan 2
9000 Gent



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen,
Departement Pedagogische wetenschappen

Expertisecentrum ErvaringsGericht onderwijs
Schapenstraat 34, bus 3776
3000 Leuven

**Vooronderzoek in functie van de ontwikkeling van een instrument voor het meten
van de pedagogische kwaliteit in de voorschoolse kinderopvang**

Eindrapport

Promotoren:

Prof. Michel Vandenbroeck, Vakgroep Sociale Agogiek, UGent

Prof. Ferre Laevers, Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO) – KULeuven

Wetenschappelijk medewerkers:

Luc de Droogh, Vakgroep Sociale Agogiek, UGent

Bart Declercq, Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO) – KULeuven

Inhoudstafel:

| | |
|---|-----------|
| Inleiding: Situering vooronderzoek | 5 |
| Opdrachthouders | 5 |
| Doelstelling | 5 |
| Werkproces | 5 |
| Leeswijzer | 6 |
| Hoofdstuk 1: Conceptueel en inhoudelijk kader | 9 |
| 1.1: Wetenschap, inspectie of kwaliteitsbevordering | 9 |
| Inleiding | 9 |
| Wetenschappelijke kwaliteitseisen | 10 |
| Validiteit | 11 |
| Betrouwbaarheid | 12 |
| Wat is pedagogische kwaliteit? | 12 |
| Minimale of maximale kwaliteit? | 14 |
| Wie bepaalt wat de kwaliteit is? | 14 |
| De aard van het kwaliteitsinstrument | 16 |
| Een wetenschappelijk instrument en/of een veldinstrument | 16 |
| Naar een referentiekader voor een kwaliteitsmodel | 17 |
| 1.2: Input, proces of output? | 19 |
| Niet eenduidig | 19 |
| Structurele kenmerken | 20 |
| Definitie | 20 |
| CIPO-model | 20 |
| Algemene aanbeveling 7: recht op participatie (Comite voor de Rechten van het Kind) | 20 |
| Onderzoekresultaten | 20 |
| Regelgeving | 21 |
| Vlaamse context | 21 |
| Proceskwaliteit | 22 |
| Definitie | 22 |
| Leef- en leeromgeving | 22 |
| CIPO-model | 22 |
| Interactie | 23 |
| Nederland: NCKO-model | 23 |
| Interactie van de volwassene | 24 |
| En het kind? | 25 |
| Welbevinden & ontwikkeling als output | 25 |
| De kwaliteit van de ervaring | 25 |
| Geen kindkenmerken | 26 |
| Parallel-onderzoek en -instrumenten | 26 |
| Interactie centraal | 27 |
| Klimaat | 28 |
| Samengevat: | 29 |
| Ontwikkeling van kinderen - Output | 29 |
| Schematisch: naar een voorlopige voorstelling | 30 |
| 1.3: Focusgroepen | 31 |
| Thema : Hoge kwaliteit | 31 |
| Thema : Voorwaarden voor een kwaliteitsvolle kinderopvang | 32 |
| Thema : De rol van de overheid | 33 |
| Thema : Kwaliteit en kwaliteitszorg – kwaliteit meten en/ of kwaliteitsbevordering | 35 |
| Thema : Ervaringen met bestaande instrumenten | 36 |
| Thema : Uitdagingen voor de toekomst | 38 |
| Thema : ouders | 39 |
| Thema: Doelen voor een kwaliteitsvolle pedagogiek en de rol van de overheid | 40 |
| Enkele voorlopige conclusies | 41 |

Hoofdstuk 2: Analyse van instrumenten 43

| | |
|--|----|
| Vooraf | 43 |
| Waarom deze keuze?..... | 43 |
| Rubricering van de instrumenten | 43 |
| Bedenkingen | 45 |
| I.v.m waardengeladenheid van de instrumenten | 45 |
| I.v.m. wetenschappelijke criteria | 45 |
| Analyse van de instrumenten | 46 |
| Andere interessante instrumenten [vervolgonderzoek]..... | 46 |
| EPPE-onderzoek | 48 |
| ITERS-R | 51 |
| KWAPOI en Z-KWAPOI | 55 |
| ZIKO | 59 |
| ZIKO-Vo | 63 |
| Het NCKO instrumentarium | 66 |
| Het kwaliteitsinstrument van de Office de la Naissance et de l'Enfance (O.N.E. – Franse Gemeenschap) | 71 |
| Italiaanse evaluatiepraktijken rond ouderbetrokkenheid | 75 |

Hoofdstuk 3: Het curriculum als onderdeel van kwaliteitszorg 77

| | |
|---|----|
| Situering | 77 |
| Doelen ten aanzien van de kinderen | 78 |
| Het format van het pedagogisch raamwerk | 79 |
| Het pedagogisch raamwerk: instructies voor de praktijk? | 81 |
| Doelen ten aanzien van ouders | 82 |
| Doelen ten aanzien van de (lokale) samenleving..... | 83 |
| Het curriculum en de evaluatie..... | 83 |
| Het onderliggende paradigma | 84 |
| Implicaties voor kwaliteitsevaluatie | 85 |
| Besluit | 85 |

Hoofdstuk 4: Samenvatting, beleidsadviezen en besluiten..... 87

| | |
|---|----|
| Samenvatting | 87 |
| Conceptueel en inhoudelijk kader [hoofdstuk 1]..... | 87 |
| Meten versus kwaliteitsverbetering | 87 |
| Drie foci voor kwaliteitsonderzoek | 88 |
| Werkprincipes | 89 |
| Analyse van instrumenten [hoofdstuk 2]..... | 90 |
| Gelijkenissen en verschillen | 90 |
| Validiteit en betrouwbaarheid..... | 91 |
| Pedagogisch kader/curriculum [hoofdstuk 3]..... | 91 |
| Beleidsadviezen | 93 |

Referenties..... 95**Bijlagen..... 99**

| | |
|---|-----|
| Bijlage 2.2: uittreksel ITERS-R-instrument | 100 |
| Bijlage 2.3: uittreksel KWAPOI -instrument | 102 |
| Bijlage 2.4: uittreksel ZIKO-instrument..... | 103 |
| Bijlage 2.5: uittreksel ZIKO-Vo -instrument..... | 105 |
| Bijlage 3.1: een voorbeeld van formulering van ontwikkelingsdoelen in het Vlaamse kleuteronderwijs | 107 |
| Bijlage 3.2: de acht ontwikkelingsgebieden in de brochure 'Kind in Beeld – kinderopvang' van Kind & Gezin . | 108 |

Inleiding: Situering vooronderzoek

Opdrachthouders

Het onderhavige onderzoeksrapport is een samenwerking tussen de Vakgroep Sociale Agogiek van de UGent en het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs van de KULeuven.

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode februari – april 2011, onder supervisie van Prof. Michel Vandenbroeck, docent Gezinspedagogiek aan de UGent en Prof. Dr. Ferre Laevers, hoogleraar onderzoeksgroep Onderwijs- en Opleidingskunde.

Doelstelling

De onderzoeksopdracht is uitgeschreven vanuit de volgende doelstelling:

“Het vooronderzoek dient duidelijkheid te scheppen over het onderzoek dat nodig is om te komen tot een wetenschappelijk onderbouwd instrument dat toelaat om

- *de pedagogische kwaliteit van de gehele formele voorschoolse kinderopvang te meten*
- *de basiskwaliteit te meten in functie van het behalen van een minimale norm.”*

Kortom, onderhavig rapport dient twee vragen te beantwoorden:

1. Hoe moet of kan een instrumentarium [= geheel van instrumenten, procedure van dataverzameling, duiding van data en conclusies in het licht van acties] om de pedagogische kwaliteit te meten, eruit zien?
2. Hoe moet of kan het proces van ontwikkeling van een dergelijk instrumentarium verlopen?

Werkproces

FASE 1: CONCEPTUEEL EN INHOUDELIJK KADER

Om een antwoord te geven op de bovenstaande vragen hebben we in een eerste stap een beperkt literatuuronderzoek uitgevoerd waarbij gefocust is op de volgende aspecten:

1. de diverse logica's van een meetinstrument [een wetenschappelijke, een inspectie en een kwaliteitsbevorderende logica]
2. de drie maatschappelijke functies van kinderopvang, zoals aangenomen in het Vlaamse beleid [economische, pedagogische en sociale functie], met gezien de opdracht, klemtoon op de pedagogische functie
3. de discussie over wat een meetinstrument in kaart dient te brengen [input, proces of output]
4. een reflectie over de noodzaak van een pedagogisch kader, resp. curriculum.

Deze literatuurstudie is aangevuld met ideeën en inzichten m.b.t. pedagogische kwaliteit die leven in het werkveld van de voorschoolse kinderopvang. Hiertoe hebben we drie focusgroepen georganiseerd: resp. bij stakeholders in de zelfstandige kinderopvang, pedagogisch begeleiders en medewerkers van de zorginspectie.

FASE 2: ANALYSE VAN INSTRUMENTEN

In een tweede fase is een analyse gemaakt van de wetenschappelijke instrumenten die momenteel reeds bestaan binnen Kind en Gezin en Zorginspectie, aangevuld met een aantal buitenlandse

instrumenten. De geselecteerde instrumenten zijn getoetst aan het kader van Fase 1 en de sterktes en zwaktes van elk van de geselecteerde instrumenten of methodieken wordt geschetst.

FASE 3: SYNTHESE, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In een laatste fase is een synthese gemaakt die moet toelaten keuzes te maken met betrekking tot het onderzoek om een kwaliteitsmeetinstrument voor Vlaanderen te ontwerpen en de implicaties van die keuze op de omvang van het werk, de wetenschappelijke onderbouwing ervan en de impact op het vlak van kwaliteitsbevordering.

Aan het eind van elke fase is overleg geweest met een stuurgroep om de deelrapporten te bespreken en bij te sturen.

Leeswijzer

Het onderzoeksrapport is opgebouwd volgens de diverse fasen van het werkproces.

Hoofdstuk één rapporteert over het literatuuronderzoek en bevat het conceptueel en inhoudelijk kader, waarbij de drie logica's van een pedagogisch meetinstrument beschreven worden en ingegaan wordt op wat gemeten kan worden met zo'n instrument. Verder bevat het de neerslag van drie focusgroepen met stakeholders in de kinderopvang.

Hoofdstuk twee bevat een analyse van zeven kwaliteitsinstrumenten die pedagogische kwaliteit in kaart brengen.

Hoofdstuk drie is toegevoegd na overleg met de stuurgroep. Het beschrijft de noodzaak van een curriculum of een gedeeld pedagogisch kader als wezenlijk onderdeel van kwaliteitszorg.

Hoofdstuk vier tenslotte, bestaat uit een samenvatting van de eerste drie hoofdstukken, beleidsadviezen en besluiten.

In een appendix zijn bijlagen bij de respectievelijke hoofdstukken opgenomen.

Wie snel kennis wil nemen van de resultaten van het onderzoek raden we aan om te starten met de lezing van hoofdstuk vier.

Dit hoofdstuk bevat de samenvatting van het onderzoek, beleidsadviezen en besluiten.

Hoofdstuk 1:

Conceptueel en inhoudelijk kader

1.1: Wetenschap, inspectie of kwaliteitsbevordering

Assuming that values, implicit ideologies, subjective perceptions and social construction of meaning are embedded in the concept of quality reflecting different cultures, professional roles, experiences, academic traditions, social needs and expectations [...] quality can be defined as the result of a societal convention among the actors involved in early childhood services (stakeholders and beholders). Therefore evaluating quality is a democratic process of negotiating aims and targets enhancing public debate on educational issues and evaluation, in this sense, has a formative purpose (Bondioli & Ghedini, 2000).

Inleiding

Er is voldoende internationaal onderzoek om met enige zekerheid vast te stellen dat kinderopvang van goede kwaliteit de kinderen ten goede komt in hun ontwikkeling, maar tevens dat kinderopvang van lage kwaliteit wellicht eerder schade berokkent (Penn, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Unicef Innocenti Research Centre, 2008). Er is daarom een vrij grote consensus dat het de taak is van overheden om de kwaliteit van de kinderopvang te monitoren en te bevorderen (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006). Het behoort ook tot de regie-rol van Kind en Gezin om dit te doen. Onderzoek uit de Verenigde Staten (zie OECD, 2006), maar ook in de 27 landen van Europa (Urban, Vandenbroeck, Lazarri, Peeters & Van Laere, forthcoming) toont dat de kwaliteit van de kinderopvang doorgaans hoger is en de kwaliteitsdynamiek meer gestimuleerd wordt in landen waar de overheid hierin een rol opneemt dan in landen waar het kwaliteitstoezicht uitsluitend of hoofdzakelijk aan de sector zelf wordt overgelaten (zie ook Moss, 2010). Sinds Kind en Gezin de taak van het vroegere (federale) Nationaal Werk voor Kinderwelzijn heeft overgenomen is er heel wat geïnvesteerd in de opvolging en bevordering van de pedagogische kwaliteit, onder meer door de invoering van de kwaliteitsschalen en daaruit afgeleide instrumenten als de KWAPOI, via zelfbeoordelingschalen zoals ZIKO en via de implementatie van het kwaliteitsdecreet (voor een meer gedetailleerd historisch overzicht hiervan, zie Vandenbroeck, 2009). Deze instrumenten werden telkens in een deel van de opvangsector gebruikt. Er bestaat echter een lacune in het kader van de overheidstaak inzake het monitoren van de kwaliteit van de kinderopvang. Sedert de beoordelingsschalen niet meer worden toegepast, wordt van overheidswege de kwaliteit hoofdzakelijk *indirect* bekeken. In Vlaanderen gebeurde een grootschalig onderzoek naar aanleiding van de nulmeting van ZIKO (Laevers et al., 2006). Dat gebeurde echter vanuit één invalshoek. In tegenstelling tot anderen landen (bijvoorbeeld Nederland) beschikken we niet over een comprehensief instrument dat alle relevante factoren beschouwt en

waarmee periodiek onderzoek gedaan kan worden in de hele sector van de voorschoolse kinderopvang.

Om die redenen vraagt Kind en Gezin een vooronderzoek dat duidelijkheid dient te scheppen over het onderzoek dat nodig is om te komen tot een wetenschappelijk onderbouwd instrument dat toelaat

- de pedagogische kwaliteit van de gehele formele voorschoolse kinderopvang te meten
- de basiskwaliteit te meten in functie van het behalen van een minimale norm

Sinds de Tweede Wereldoorlog denkt men over kwaliteit niet enkel in functie van het resultaat, maar poogt men het ganse proces – vandaar integrale kwaliteitszorg – te beheersen, waaronder instroom, doorstroom en uitstroom. In de kinderopvang is er in de feiten soms een controle op de instroom (door het selectief toepassen van opnamecriteria, zie MAS, 2009), maar het streefdoel is dat elk kind, ongeacht zijn achtergrond, recht heeft op kinderopvang van gelijke kwaliteit. Controle op de uitstroom betekent in dit geval het meten van de *effecten* van kinderopvang op korte en langere termijn. Dat vergt longitudinaal onderzoek, dat een erg groot aantal variabelen (en dus grote steekproeven) vergt, om de invloed van andere variabelen te kunnen neutraliseren. Het is dus bijzonder tijdrovend en duur onderzoek, dat daarom slechts zelden gebeurt (vb. Sylva et al). Ook meer principiële bezwaren die erop wijzen dat processen als opvoeding en hulpverlening fundamenteel andere processen zijn dan productieprocessen van producten als auto's (van IJzendoorn & van der Laan, 1996) maken dat onderzoek naar de kwaliteit van de uitstroom niet zo vaak gebeurt. In dit vooronderzoek naar de kwaliteit van de kinderopvang in Vlaanderen, concentreren we ons daarom ook op onderzoek naar *doorstroom* of het *proces*.

In deze tekst geven we een overzicht van wat de wetenschappelijke literatuur ons leert over hoe pedagogische kwaliteit in de kinderopvang doorgaans opgevat en in kaart gebracht wordt en de keuzes die daarbij kunnen gemaakt worden.

Wetenschappelijke kwaliteitseisen

Er is een ruime wetenschappelijke consensus over het belang van pedagogische kwaliteit en de invloed ervan zowel op de ontwikkeling van kinderen (voor een overzicht, zie Unicef Report Card 8 of OECD, 2006). Recent is er in onderzoek ook meer aandacht voor de negatieve gevolgen van kinderopvang van minder goede kwaliteit. De kwaliteit van de opvang – zowel in kinderdagverblijven als bij onthaalouders – blijkt immers invloed te hebben op de stress (cfr niveaus van het stresshormoon cortisol) die met name de jongste kinderen hebben (Groeneveld, Vermeer, Van IJzendoorn, & Linting, 2010).

De grote consensus over het belang van kwaliteit, neemt niet weg dat er verschillende opvattingen bestaan over wat pedagogische kwaliteit nu feitelijk is. Recent maakte Helen Penn (2009) een uitgebreide literatuurstudie in opdracht van de Europese Commissie. Daarin stelt ze

“Definitions of quality and strategies for ensuring it vary considerably across countries. More work needs to be done on defining, measuring and comparing quality in ECEC (Penn, 2009:8).”

Haar rapport onderscheidt liefst tien verschillende ‘rationales’ en daarbij aansluitende wetenschappelijke benaderingen uit vijf verschillende disciplines. Elk van die benaderingen hebben eigen data, theorievorming en rationaliteit maar tegelijk zijn ze niet altijd onderling aanvullend of zelfs maar compatibel met elkaar (Penn, 2009: 7). Toch vereist het ontwikkelen van een wetenschappelijk instrument allereerst duidelijkheid met betrekking tot het te meten begrip: wat verstaan we onder pedagogische kwaliteit? (NCKO, 2009:16).

Een goed voorbeeld van een wetenschappelijk verantwoorde constructie van een kwaliteitsmeetinstrument vinden we in het werk van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek of NCKO (de Kruif et al., 2009; Vermeer et al., 2005).

Het NCKO gaat uit van de 4 pedagogische basisdoelen in de Nederlandse Wet Kinderopvang: het bieden van veiligheid en het bevorderen van de persoonlijke, de sociale en de morele competentie van de kinderen. Hoge kwaliteit is – zo stellen ze – opvang die in hoge mate bijdraagt aan de realisering van deze basisdoelen. Het NCKO ontwikkelde vervolgens een model waarin deze kwaliteitskenmerken zijn opgenomen. In het model wordt een onderscheid gemaakt tussen de proceskwaliteit waarbinnen een verder onderscheid wordt gemaakt tussen de interactievaardigheden van pedagogische medewerkers en de kwaliteit van de leefomgeving. Vervolgens zijn observatieschalen ontwikkeld waarmee men de zes cruciaal geachte interactievaardigheden van de pedagogische medewerkers kan observeren en in kaart brengen. Voor een aantal andere kenmerken van de directe omgeving van het jonge kind – vooral de materiële omgeving – wordt gebruik gemaakt van de ITERS-R en de ECERS-R¹. Op deze basis wordt de proceskwaliteit in kaart gebracht. De NCKO monitor gaat naast de proceskenmerken ook uit van het bestaan van een aantal structurele kwaliteitskenmerken: stafstabiliteit, staf-kindratio, groepsgrootte en groepsstabiliteit.

Voorafgaand aan de constructie van het meetinstrument heeft het NCKO bovendien ook een enquête gehouden onder ouders, leidinggevendenden, pedagogische medewerkers en andere pedagogisch deskundigen in de kinderopvang. De resultaten van de enquête bevestigden dat de voornaamste groepen belanghebbenden en betrokkenen de in het model opgenomen kwaliteitskenmerken als belangrijk beschouwen. Er is vervolgens een wetenschappelijke versie van het meetinstrument geconstrueerd waarmee een grootschalig onderzoek werd uitgevoerd om de betrouwbaarheid en de validiteit van het instrument te onderzoeken.

In een tweede fase is dan van dit wetenschappelijk instrument de *NCKO kwaliteitsmonitor* afgeleid – de “veldversie” van de monitor. Die veldversie vertrekt van dezelfde theoretische basis en bestaat ook uit dezelfde drie onderdelen – . Op de verhouding tussen een wetenschappelijk instrument en de ‘veldversie’ ervan komen we verder terug.

De wetenschappelijke versie van het meetinstrument voldoet daarmee aan de in de sociale wetenschappen klassieke twee kwaliteitseisen voor de robuustheid van de kennis – validiteit en betrouwbaarheid.

Validiteit

Validiteit gaat over het vraagstuk of men inderdaad meet wat men beweert of beoogt te meten (Sandelowski, 1993, Mortelmans, 2007) – soms spreekt men ook over vrij zijn van systematische vertekeningen (Maso, 1998:68). Om de validiteit van een meetinstrument te bepalen wordt het vergeleken met een instrument, waarvan we zeker weten dat dit het gewenste meet (de gouden standaard). In veel gevallen is het echter niet vanzelfsprekend om een geschikte gouden standaard te vinden. Daarom wordt een kwaliteitsmeetinstrument soms ook gevalideerd door overleg met experts ter zake. Validering is daarom vaak een complexe aangelegenheid. Men onderscheidt diverse soorten validiteit: inhoudsvaliditeit (*content validity*), criteriumvaliditeit (*criterion validity*), ecologische validiteit (*ecological validity*) en constructvaliditeit of begripsvaliditeit. We gaan hier enkel in op de meest relevante validiteitsaspecten met name de inhouds- en de constructvaliditeit. *Inhoudsvaliditeit* gaat hier over de mate waarin het instrument ook echt pedagogische kwaliteit meet en de mate waarin het instrument alle relevante aspecten of alle voor het te ontwikkelen instrument weerhouden aspecten vat.

Constructvaliditeit (begripsvaliditeit, construct validity) gaat over de vraag of de resultaten van een onderzoek wel werkelijk een indicatie zijn voor het begrip waarover je een uitspraak wilt doen. Resultaten van een onderzoek kunnen perfect aansluiten bij het vooropgestelde referentiekader – in

¹ ITERS-R en ECERS-R staan voor respectievelijk ITERS-Revised en ECERS-Revised en zijn dus herwerkingen van de oorspronkelijke schaal (in respectievelijk 2003 en 1998 voor ITERS-R en ECERS-R). Wanneer we expliciet naar deze herwerking verwijzen, gebruiken we de benaming ITERS-R en ECERS-R. Elders gebruiken we het – meer generieke – ITERS en ECERS.

het NCKO onderzoek de vier wettelijke opdrachten van de kinderopvang - maar als de kwaliteit in de opvang in sterke mate wordt beïnvloed door andere elementen dan degene die onderzocht worden, dan krijgen we toch een vertekend beeld van de kwaliteit van de kinderopvang.

Kortom: een eerste vereiste om een goed instrument te ontwikkelen is een consensus over een operationele definiëring van wat we onder pedagogische kwaliteit verstaan. Dat is uiteraard niet enkel een wetenschappelijke aangelegenheid, maar ook een zaak van maatschappelijke overtuigingen en hierdoor varieert de omschrijving van wat pedagogische kwaliteit is, ook van land tot land. Internationaal onderzoek toont dat de omschrijving van kwaliteit samenhangt met de beoogde maatschappelijke functies ervan en dat die erg kunnen variëren (Tobin et al, 2010). Terwijl bijvoorbeeld in Engeland een grote nadruk op het voorschoolse leren ligt, benadrukken de Denen meer de sociale ontwikkeling en het vrije initiatief van kinderen, terwijl de Fransen ook de interacties met de ouders centraal stellen in hun omschrijving van wat de Educateur Jeunes Enfants als taak heeft (Urban et al, forthcoming).

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid gaat over de mate van zekerheid die men heeft over wat men meet: een bepaald instrument moet hetzelfde resultaat opleveren ongeacht wie de meting verricht. Een tweede eis is dat wanneer met hetzelfde meetinstrument hetzelfde opnieuw wordt gemeten men hetzelfde resultaat moet krijgen. Een meetmethode is statistisch betrouwbaar als ze niet afhankelijk is van toevallige of onsystematische vertekeningen van het object van studie (Maso, 1998: 68). Dat laatste is in de kinderopvang niet zo evident, aangezien het te meten construct (pedagogische kwaliteit) naargelang de definiëring ervan wel eens kan wisselen in de loop van de dag, de week of het jaar. Sommigen spreken daarom van virtuele herhaalbaarheid wat betekent dat ' een onderzoek en onderdelen ervan in principe precies zo zouden kunnen worden herhaald, en dus in principe in dezelfde situatie door andere onderzoekers opnieuw zouden kunnen worden uitgevoerd met dezelfde methoden en technieken als de werkelijkheid zelf niet veranderd was.

Betrouwbaarheid wordt meestal uitgedrukt als een verhouding van twee varianties of als een correlatiecoëfficiënt. Bij de minimale waarde van de betrouwbaarheid (0) is het meetinstrument volledig onbetrouwbaar, scores worden alleen door toevallige factoren bepaald. Bij de waarde 1 zijn de toevalsfactoren volledig uitgeschakeld. Tegenover de toevallige factoren staan de niet-toevallige factoren (systematische factoren) die al dan niet gebonden zijn aan de onderzoekssituatie of het gebruikte meetinstrument.

Internationaal gebruikte kwaliteitsmeetinstrumenten (Ziko, ITERS-R, NCKO kwaliteitsmonitor, ...) dienen te voldoen aan de wetenschappelijke vereisten inzake validiteit en betrouwbaarheid en rapporteren daarover dan ook in internationale vakbladen.

Wat is pedagogische kwaliteit?

Zoals gezegd is een eerste moeilijkheid, de omschrijving van wat pedagogische kwaliteit kan zijn. De keuzes die aan de ontwikkeling van het instrument voorafgaan vergen een grondig debat. Dat debat zou moeten leiden tot een zorgvuldige selectie van de mee te nemen aspecten van wat de kwaliteit in de kinderopvang uitmaakt.

We kunnen daarbij inspiratie opdoen uit internationale rapporten die hier over verschenen. Het Starting Strong rapport (OECD, 2006) weerhoudt vijf principes voor de voorschoolse opvoeding (inclusief de kleuterschool dus):

1. All collective services for young children 0-6, whether in the public or the private sector, should have coherent values and objectives and a stated and explicit educational philosophy (curriculum)
2. The educational philosophy should be drawn up and developed by parents, staff and other interested groups
3. The educational philosophy should be broad and include and promote inter-alia: the child's autonomy and concept of self; convivial social relationships between children, and between

children and adults; a zest for learning; linguistic and oral skills including linguistic diversity; mathematical, biological, scientific, technical and environmental concepts; musical expression and skills; drama, puppetry and mime; muscular coordination and bodily control; health, hygiene, food and nutrition; awareness of the local community

4. The way in which the curriculum is put into practice should be explicit through a programme of organization, covering all pedagogic aspects of provision including deployment of staff and groupings of children
5. The education and learning environment should reflect and value each child's family, home and cultural values. (OECD, 56).

Het is duidelijk dat het rapport van de OECD niet enkel over kinderopvang (0 tot 3 jaar) gaat, maar de hele "Early Childhood" (0 tot 6 jaar) beoogt. Toch onthouden we dat het essentieel is dat in de omschrijving van pedagogische kwaliteit, zoals gebruikt in een kwaliteitsmeetinstrument, best ook terug te vinden is een *pedagogisch curriculum* dat van toepassing is op alle voorzieningen. Dat curriculum moet heel uitdrukkelijk, nog steeds volgens de OECD, geen nauwkeurige omschrijving bieden van wat een voorziening voor kinderopvang precies moet uitvoeren, het is geen technisch of gedetailleerd document, maar een brede omschrijving (*pedagogical framework*) waar lokale overheden en de voorzieningen zelf zich op baseren om meer gedetailleerde curricula te ontwikkelen. Zo'n framework omschrijft de brede doelstellingen van kinderopvang in de samenleving en biedt een houvast voor individuele voorzieningen, voor opleidingen en voor de communicatie met ouders. Voorbeelden hiervan zijn het Deense curriculum (Lund, 2005), Het Berliner Bildungsprogram (Preissing, s.d.) en het Référentiel psycho-pédagogique pour les milieux d'accueil de qualité van ONE (Fonds Hautman, 2002) of de Early Years Foundation Stage Principles van de UK.

Dergelijke curricula zijn steeds onder meer geïnspireerd op wetenschappelijke kennis uit de ontwikkelingspsychologie. Maar ze houden er tegelijk ook rekening mee dat de ontwikkeling van kinderen gecontextualiseerd dient te worden: ze gaan uit van de diversiteit, eerder dan van het "gemiddelde" kind en hechten veel aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (Thollon-Behar, 2010). Ze benadrukken ook de doelen van kinderopvang in de samenleving (bijvoorbeeld burgerschap en sociale competenties in het Deense curriculum, het in rekening brengen van familiale context in het Berlijnse programma, ...). In Europese beleidsdocumenten zoals ET 2020 en de communicatie van de Europese Commissie² wordt de voorschoolse opvoeding terecht steeds meer gevat als een onderdeel van de opvoeding. Men verwacht daarom ook een bijdrage van de voorschoolse opvoeding bij maatschappelijke doelen op economisch, pedagogisch en sociaal vlak:

- democratie (plaatsen waar burgerschap en participatie vorm krijgen)
- leren in de brede zin van het woord (een sterke basis voor het levenslang leren)
- creativiteit en innovatie
- gelijke kansen (een middel om in te grijpen op generatiearmoede)
- omgaan met diversiteit, bevorderen van sociale cohesie en openheid om in een globale wereld te leven

Vanuit wetenschappelijk oogpunt leidt een verandering van referentiekader tot een verandering van de definitie van kwaliteit en dus ook tot een andere meting van die kwaliteit. Een zorgvuldig overwogen keuze van de mee te nemen dimensies in het kwaliteitsmodel is dus een cruciale opgave in de ontwikkeling van het instrument.

² Zie bijvoorbeeld:

Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')

Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training

Communication from the Commission (2011): Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow.

Minimale of maximale kwaliteit?

Er is een grote consensus dat kinderopvang van (zeer) goede kwaliteit positieve effecten heeft op kinderen en de meest positieve effecten heeft voor de meest kansarme kinderen. Er is evenwel ook nogal wat evidentie dat kinderopvang van mediocre kwaliteit schadelijk kan zijn voor kinderen:

“Quality ECEC benefits all children and provides a solid foundation for more effective future learning, achievements and children's social development, although theoretical conceptions of the processes involved may differ. Quality ECEC socializes children for starting school, especially children from poor or migrant families.

ECEC services can enhance children's subsequent school performance providing they are of a high quality but may impair subsequent school performance if they are of a low quality. Poor quality ECEC may do more harm than good and may increase inequalities (Nesse, 2009:61).”

In een statische benadering van kwaliteit legt men het referentiekader vast. Daarbij wordt meestal vertrokken van wat de minimaal noodzakelijk geachte voorwaarden zijn om van kwaliteit te kunnen spreken. Een dergelijke minimale kwaliteitsbenadering ligt de laatste jaren meer en meer onder vuur. We willen immers geen kinderopvang van minimale kwaliteit en een instrument kan daarom ook niet volstaan met het meten van die minimale kwaliteit. Het moet de ambitie hebben om ook hoge kwaliteit zichtbaar te maken én het gebruik van het instrument moet ook *kwaliteitsbevorderend* werken.

Hoge kwaliteit ontstaat echter maar als elke voorziening en elke medewerker in de kinderopvang zichzelf inschrijft in een kwaliteitscultuur. Daarom werden de laatste jaren ook meer instrumenten ontwikkeld die zich baseren op een *dynamische* manier van evalueren (Danic David, 2009; Pirard, 2003). Binnen een gedeeld referentiekader (of curriculum) geeft elke voorziening betekenis aan de onderzoeksgegevens of pedagogische eisen die vanuit de overheid worden gesteld. Dat betekent dat het evaluatie-instrument moet toelaten om in de praktijk aan de slag te gaan met verbeterplannen. Uiteraard stelt dit ook voorwaarden aan de context waarin de medewerkers hun functie uitoefenen: er moet ruimte en tijd zijn om op de gegevens uit de kwaliteitsmeting te kunnen reflecteren (Musatti, 2001; Di Giandomencio & Picchio, sd; Urban et al, 2011).

Wie bepaalt wat de kwaliteit is?

Om die dynamiek kwaliteitsbevordering waar te maken, is het noodzakelijk dat de medewerkers ook betrokken worden zowel bij het bepalen van de kwaliteit als bij de bespreking en de interpretatie van de gemeten resultaten. Moss en Dahlberg spreken in dit verband over een andere taal van evalueren waarvoor zij verwijzen naar het concept ‘meaning making’, die wat hen betreft ook participatieve of dialogale evaluatie mag worden genoemd. Zij verwijzen daarbij voor praktische voorbeelden vooral naar de Italiaanse aanpak in de kinderopvang (zie ook Lenz-Taguchi, 2008; Rinaldi, 2009). ‘Meaning making’ maakt de keuzes die in een bepaalde voorziening gemaakt worden explicieter zichtbaar. Het gaat hen daarbij om evaluatie als een *democratisch* proces van interpretatie en oordeelsvorming. Een proces dat de praktijk zichtbaar maakt en uitnodigt tot reflectie, dialoog en argumentatie. Uiteraard maakt men ook binnen een dialogaal model van evaluatie of kwaliteit gebruik van inspiratie uit de klassieke traditie maar men creëert telkens opnieuw een forum om gegevens uit onderzoek op hun betekenis voor de praktijk met alle betrokkenen op hun relevantie en betekenis te toetsen. Een voldoende breed geformuleerd curriculum wordt daarbij vaak als zinvol ervaren (Pirard, 200 ; Dahlberg, Moss & Pence, 1996). De meting is met andere woorden het resultaat van een proces dat zowel om negotiatie tussen de verschillende belanghebbenden als om prioritering van de aan te pakken werkpunten vraagt. Ze moet tegelijk ook het vertrekpunt zijn van negotiatie en interpretatie door de belanghebbenden. De overtuiging dat kwaliteitsbeoordeling een participatief proces hoort te zijn, neemt de laatste jaren sterk toe, zowel in wetenschappelijk onderzoek als in internationale beleidsdocumenten.

“To maintain or improve quality standards, Starting Strong recommended effective government steering of early childhood education and care systems on one hand, and participatory and voluntary approaches to quality on the other (OECD, 2006: 125).”

Ook de *Children in Europe Policy Paper* over evaluatie stelt expliciet dat elke kwaliteitsevaluatie hoort te zijn: *participatory, democratic and transparent*:

“Evaluation should be an ongoing, participatory and democratic process. Evaluation should be open to all citizens, children and adults, providing the opportunity for everyone to discuss real, concrete things and to take responsibility for making judgments of value with fellow citizens rather than hiding behind the assumed scientific objectivity offered by experts and managerial evaluations. This requires methods such as pedagogical documentation that make practice visible, transparent and subject to reflection, dialogue, interpretation and value judgments – leaving space open for finding unexpected outcomes.”

Dat roept uiteraard de vraag op wie die belanghebbenden zijn en dus wie participeert.

Het spreekt vanzelf dat het *kind* de eerste betrokkene is. Sommige kwaliteitsmeetinstrumenten, zoals Ziko, zetten dan ook terecht de beleving van het kind centraal.

Daarnaast, zo blijkt uit het voorgaande, is het belangrijk om de *medewerkers* te betrekken. Onderzoek bevestigt immers keer op keer dat de kwaliteit van de opvang in grote mate bepaald wordt door het competentieniveau van de kindbegeleiders en hun pedagogische omkadering (voor een samenvatting van dit onderzoek, zie Urban et al., 2011). De recente geschiedenis van de NCKO kwaliteitsmeting is hier een goed voorbeeld van. Het eerste onderzoek met het meetinstrument toonde aan dat het niet erg goed gesteld was met de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. Het rapport (Vermeer et al., 2005) werd echter door de sector als beledigend ervaren en vervolgens volledig genegeerd en gaf geen aanleiding tot een kwaliteitsdynamiek. Het vervolgonderzoek werd erg uitgebreid met de sector doorgesproken, van de gehanteerde meetinstrumenten tot de steekproeftrekking. De resultaten van het tweede rapport (de Kruif et al., 2009) waren nog negatiever, maar het werd wel geaccepteerd en bracht een hele dynamiek op gang (Fukkink, 2010, persoonlijke mededeling). Ook ervaringen in Quebec (Japel, 2005) waarbij de Canadese versie van de ITERS en ECERS werden gebruikt, vonden niet de verwachte kwaliteit omdat die schalen van buitenaf werden opgelegd. Kortom, een louter externe bepaling van kwaliteit – hoe wetenschappelijk verantwoord ook – riskeert geen invloed te hebben op de kwaliteit als de organisatie en haar medewerkers zich de vooropgestelde externe eisen niet eigen maken of dit enkel doen om formele redenen, zoals overheidscontrole.

De afgelopen jaren wordt in de wetenschappelijke literatuur ook steeds meer gepleit om *ouders* te betrekken bij de evaluatie: *The views of parents and the wider community should be an integral part of the assessment process (OECD, 2006: 39).*

“Beyond the minimum standards ensured by basic regulations, defining and assuring quality should be a participatory and democratic process, involving different groups including children, parents, families and professionals. Starting Strong recommends two policy approaches:

- *In consultation with stakeholders, to generate a guiding framework for the country that focuses on norms and values*
- *Monitoring that engages and supports staff, parents, and children. (OECD, 2006: 126).”*

Ook de Europese Commissie (2011) pleit voor een curriculum om de kwaliteit te garanderen³. Daarbij gaat het uitdrukkelijk niet om tevredenheidmetingen, omdat die ouders enkel om een mening vragen bij het “eindproduct” en niet betrekken bij de definiëring van kwaliteit en kwaliteitsprocessen. Bovendien blijkt de validiteit van tevredenheidmetingen erg zwak te zijn (Vandenbroeck, 2009).

³ Quality assurance mechanisms for ECEC normally need to be based on an agreed pedagogical framework (...). The frameworks can set consistent standards throughout the system against which outcomes can be measured and quality assurance arrangements implemented.

Voorbeelden van evaluatie-instrumenten en processen die ouders betrekken, vinden we voornamelijk in Italië, waarbij ouders twee maal betrokken worden: een eerste maal als woordvoerder van hun kind en een tweede maal als ouder (Di Giandomenico, Musatti & Piccio, 2010).

De aard van het kwaliteitsinstrument

Eens we een kwaliteitsmodel hebben dat aangeeft wat de inhoud van het instrument zou moeten omvatten – welke kwaliteitskenmerken we willen in beeld brengen moeten er ook nog keuzes gemaakt worden met betrekking tot het kwaliteitsinstrument als zodanig.

Een belangrijke keuze heeft te maken met de *aard van het instrument*, waarbij men kiest voor externe, dan wel interne evaluatie.

Het eerste type instrumenten meet de kwaliteit op basis van observatie door externe observatoren (vb. ITERS, NCKO). Die observatie vormt de basis van de kwaliteitsbeoordeling op basis van vooraf vastgestelde, uniforme criteria. In een tweede benadering vormt een *zelfevaluatie* het uitgangspunt van een visitatiebezoek. In deze benadering kunnen we twee varianten onderscheiden. In een eerste variant gaat het om een relatief lange lijst gedetailleerde vragen – vergelijkbaar met een aantal items in een observatieschaal – die gescoord wordt door diverse (te bepalen) groepen betrokkenen – medewerkers en verantwoordelijken bijvoorbeeld. In een tweede variant is het uitgangspunt een minder gedetailleerde reeks vragen die in groepjes besproken worden, waardoor men op basis van argumentatie een consensusoordeel vormt.

Giandomenico, Musatti & Picchio (2010) argumenteren zowel vanuit de invalshoek van kwaliteitszorg als van onderzoek van kinderopvangpraktijken voor een participatief model waarin kwaliteitsbevordering op basis van zelfevaluatie centraal staat en waarbij van een intern model voor zelfevaluatie vertrokken wordt. Ze onderstrepen dat alleen een kwaliteitsbevorderende aanpak op basis van zelfevaluatie in staat lijkt om aan de diverse organisatievormen (publieke en private aanbieders; diverse types kinderopvang met diverse erkenningsvoorwaarden) recht te doen.

Een wetenschappelijk instrument en/of een veldinstrument

Een wetenschappelijk onderzoek naar de kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang zal, op basis van een representatieve steekproef en een rigoureuze methodologie, uitspraken doen over de globale kwaliteit van de kinderopvang en eventueel ook over de variatie van die kwaliteit. Een wetenschappelijk onderzoek zal omwille van die globaliteit en de strengheid van de wetenschappelijke criteria erg zorgvuldig moeten gebeuren. Het ontwikkelde instrument moet valide en betrouwbaar zijn, er dienen daarom meerdere beoordelaars ingeschakeld te worden, de steekproef moet representatief zijn, e.d. Die tijdsinvestering maakt dat wetenschappelijke kwaliteitsmetingen niet jaarlijks gebeuren, maar bijvoorbeeld om de vijf jaar.

Het regelmatig monitoren van de kwaliteit en de zelfevaluatie vragen daarentegen andere soorten instrumenten. Instrumenten namelijk die minder tijdrovend zijn en frequenter herhaald kunnen worden.

Bij de monitoring door zorginspectie gaat het immers niet om een steekproef, maar dienen *alle* voorzieningen regelmatig beoordeeld te worden. Bovendien is er bij inspectie doorgaans minder tijd voorhanden dan bij wetenschappelijk onderzoek. Een inspectie-instrument moet een valide uitspraak doen over een bepaalde voorziening maar kan daarom geen wetenschappelijke uitspraken doen over de kwaliteit in Vlaanderen.

Een zelfevaluatie-instrument vertrekt dan weer van een andere logica. Een zelfevaluatie vergt – wil ze effectief kwaliteitsbevorderend kunnen werken – een meting als startpunt van een evaluatieproces met alle belanghebbenden dat de vorm aanneemt van een forum waarin reële, concrete, voor alle betrokkenen herkenbare punten aan bod komen (Children in Europe Policy Paper, forthcoming). Dat vergt ook dat voor dit overleg de nodige ruimte en tijd worden uitgetrokken als

volwaardig onderdeel van de werking. Minstens even belangrijk dan het instrument zelf, zijn de *systemische voorwaarden* die maken dat de reflectie over het gemeten resultaat kan gebeuren, waaronder kindvrije uren en pedagogische begeleiding (Urban et al, forthcoming).

Het gaat dus om drie verschillende instrumenten, die evenwel best met elkaar gerelateerd zijn. De NCKO kwaliteitsmonitor is een voorbeeld van een veldinstrument dat van het eerst ontworpen wetenschappelijk instrument is afgeleid (Van Ijzendoorn, Tavecchio en Riksen-Walraven, 2005). Beide vertrekken uiteraard van hetzelfde referentiekader en van dezelfde kwaliteitskenmerken. In Vlaanderen kennen we de Z-Kwapoi die indirect is afgeleid van de observatieschalen voor het pedagogisch functioneren (Kind en Gezin, 1997).

Naar een referentiekader voor een kwaliteitsmodel

1. Een kwaliteitsmodel en een daarmee samenhangend instrumentarium voor de kwaliteit van de Kinderopvang in Vlaanderen zal onvermijdelijk keuzes moeten maken. Die keuzes dienen weloverwogen en transparant gemaakt te worden.
2. Er is vandaag geen instrument dat alle aspecten van kwaliteit in de kinderopvang in beeld brengt.
3. Uit onderzoek blijkt dat zowel om redenen van kwaliteitszorg als om sociale redenen een kwaliteitsmodel zich best niet beperkt tot het beoordelen van minimale kwaliteit, maar ook hoge kwaliteit in beeld brengt.
4. Een effectief kwaliteitsmodel vergt een participatieve werkwijze waarbij zowel het proces als de resultaten van een kwaliteitsbeoordeling ter discussie worden gebracht met alle betrokkenen, met name met alle medewerkers en met de ouders. Effectieve kwaliteit vereist een participatieve aanpak. Het betrekken van ouders is tot nog toe onderbelicht in de meeste kwaliteitsinstrumenten.
5. Een kwaliteitsmodel kan ofwel vanuit een intern model voor kwaliteitszorg binnen een vooraf bepaald referentiekader werken ofwel vanuit een extern gestandaardiseerd model kwaliteit observeren.
6. In een kwaliteitsmodel wordt best een onderscheid gemaakt tussen structurele kenmerken en proceskenmerken. Structurele kenmerken zijn verankerd in regelgeving.
7. Een wetenschappelijk onderzoeksinstrument naar de kinderopvang heeft een andere logica dan een veldinstrument voor de praktijk of een inspectie-instrument. Indien ze alle drie ontwikkeld worden, dan moeten ze van eenzelfde referentiekader vertrekken. Het verdient daarom aanbeveling na te denken over een breed en participatief opgezet, open curriculum.

1.2: Input, proces of output?

*“ Een bezoeker vertelt hem dat hij in zo'n prachtige omgeving is geweest.
Vertel maar, zegt de schilder, terwijl hij een doek opzet.
Volgt een verhaal van ruisende beken, bossen, steile hellingen,
diepe dalen. De Ardennen. Op een gegeven moment draait
de schilder zich om en laat de tekening zien: "Was het daar?"
"Ja, verdomd, daar was het precies. Hoe weet je dat?
Ben je daar dan ook geweest?" "Nee, daar ben ik nog nooit geweest.
Jij vindt in de Ardennen mooi wat wij als schema van een
mooi landschap in jouw hoofd hebben gezet." Dus het is niet zo dat landschapsschilders
schilderen wat wij mooi vinden? Nee, wij kunnen een landschap
mooi vinden doordat een goede schilder het voor ons heeft verbeeld.”*

Bron: De Groene Amsterdammer (24/11/2010). Kunst ligt te stinken, zoals goede kaas.

Niet eenduidig

In het denken over kwaliteit kunnen diverse standpunten ingenomen worden. Kwaliteit kan gedefinieerd worden vanuit het kind, de ouders, de maatschappij, belangengroepen, de mate van afstemming tussen thuis en opvangmilieu,... In het licht van het te ontwikkelen meet- en kwaliteitsinstrument focussen we op 'pedagogische kwaliteit'. Deze keuze is ingegeven door het hede ten dage gangbare idee dat kinderopvang geen 'opvang' maar 'opvoeden' is en het opvangmilieu als aanvullend op het thuismilieu gezien wordt.

Wat als "pedagogische kwaliteit" beschouwd wordt en bijgevolg in kaart gebracht wordt, is echter niet eenduidig. Een interessant vertrekpunt om greep te krijgen hierop is gebruik maken van een overzicht [review] van het soort wetenschappelijk onderzoek dat uitgevoerd is geweest in de kinderopvang (ervan uitgaande dat wetenschappelijk onderzoek een spiegel is van maatschappelijke keuzes op een bepaald ogenblik). Voor de Nederlandse context is dit – in het kader van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek – in 2004 gebeurd. Daar kwam men tot de onthutsende vaststelling dat er in 27 jaar (de periode 1976-2003) slechts 29 wetenschappelijke onderzoeken rond kwaliteit in kinderopvang zijn verschenen, waarbij drie soorten empirisch onderzoek onderscheiden worden: 1) onderzoek naar structurele kenmerken, 2) onderzoek naar proceskenmerken en 3) onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen (Van Ijzendoorn, Tavecchio & Riksen-Walraven, 2004, blz. 32). Een soortgelijke indeling vinden we terug in Engelstalige literatuur (Lamb, 1998, blz. 86-91). In de Vlaamse context biedt het CIPO-referentiekader⁴, ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, een interessant kader.

Hieronder diepen we elk van deze begrippen verder uit en plaatsen het Vlaamse CIPO-kader ernaast. Zo willen we tegemoet komen aan de discussie over de vraag wat precies dient gemeten te worden. Bovendien zal dit tot een genuanceerd raamwerk en criteria leiden dat ook bruikbaar zal zijn voor de sterkte-zwakte analyse van de gebruikte instrumenten.

⁴ CIPO staat voor 'Context-Input -Proces-Output'. Met dit kader verzamelt en ordent de onderwijsinspectie haar vaststellingen tijdens een doorlichting.

Structurele kenmerken

Structurele kenmerken zijn kenmerken van de opvoeders, kinderen en de setting die een impact hebben op de kwaliteit van de opvang.

Definitie

Met structurele kenmerken worden kenmerken van de opvoeders of de setting bedoeld die een invloed hebben op de kwaliteit van de kinderopvang. Bij kenmerken van de setting valt te denken aan de ligging, de bestaansduur van de setting, de personeelssamenstelling, de groeps grootte, het aantal groepen in de setting, het feit dat het om zelfstandige dan wel gesubsidieerde opvang gaat, of het om groepsopvang of gezinsopvang gaat, de ratio van het aantal kinderen per begeleider, etc... Bij kenmerken van de opvoeders valt te denken aan criteria zoals de leeftijd, de ervaring, de vooropleiding, de gehanteerde opvoedingsopvattingen, enz...

CIPO-model

Binnen het CIPO-model krijgen structurele kenmerken hun plaats binnen de componenten 'context' en 'input'. De context omvat omgevingskenmerken en de kenmerken van administratieve, materiële, bestuurlijke en juridische aard die de instelling karakteriseren. Dit vertaalt zich in 4 indicatoren (met name identificatie, inplanting, historiek en reglementair karakter). De context wordt m.a.w. in grote mate door het beleid en regelgeving bepaald. Maar ook elementen als bestaansduur spelen mee. We kunnen dit als structurele kenmerken van de setting beschouwen. De 'input' omvat kenmerken van het personeel én van de leerlingen van de instelling. De omschrijving van input in het CIPO-model biedt m.a.w. een verbreding t.a.v. de bovenstaande definitie van structurele persoonskenmerken, die beperkt blijft tot de kenmerken van opvoeders. CIPO neemt ook persoonsgebonden gegevens van leerlingen mee [we nemen dit mee op in de bovenstaande definitie in het grijze kader]. Naar kinderopvang vertaald kunnen we denken aan bepaalde criteria voor voorrangregels die in de gesubsidieerde sector en in de zelfstandige sector binnen het IKG-systeem gehanteerd worden⁵ om bepaalde doelgroepen makkelijker toegang tot kinderopvang te verlenen, maar ook de frequentie van gebruik van kinderopvang [met als extremen één dag in de week versus voltijds in de opvang] zou, op individueel kindniveau, een verschillend effect kunnen sorteren.

Algemene aanbeveling 7: recht op participatie (Comite voor de Rechten van het Kind)

Een tweede aanvulling waar het CIPO-model ons op wijst is het kader waarin geopereerd wordt. De algemene en specifieke regelgeving reflecteert een aantal beleidskeuzes en –waarden. In de uitwerking van de regelgeving zullen de Rechten van het Kind een invloed hebben. Beleidsmatig weerspiegelt dit zich bijv. in een advies zoals we lezen op de webstek van Kind en Gezin: *“Een baby huilt: dat is normaal, maar het is ook belangrijk. Het is namelijk een belangrijke manier van communiceren. Met het huilen 'vertelt' je baby je dat hij iets nodig heeft. Een baby kan heel wat verschillende dingen laten merken door te huilen.*⁶ Dit onderstreept het belang van pre-verbale communicatie en het tegemoet komen aan de noden en behoeften van zeer jonge kinderen. Het onderstreept bovendien dat het kind als een gelijkwaardige gesprekspartner een stem krijgt. Huilen is niet louter een fysieke reactie op een prikkel, het is intentioneel. Het advies is dan ook om die stem au serieux te nemen.

Onderzoeksresultaten

⁵ **categorie a:** kinderen van alleenstaande ouders die door werkomstandigheden of het volgen van een opleiding hun kinderen tijdens de dag niet zelf kunnen opvangen; **categorie b:** kinderen van wie de gezinnen een arbeidsinkomen hebben dat lager ligt dan een inkomensgrens die elk jaar op 1 juli wordt bepaald, en die door werkomstandigheden of door het volgen van een opleiding hun kinderen tijdens de dag niet zelf kunnen opvangen; **categorie c:** kinderen van wie de gezinnen een inkomen hebben dat lager ligt dan een inkomensgrens die elk jaar op 1 juli berekend wordt door de Vlaamse Regering, en voor wie kinderopvang een belangrijke factor is met het oog op hun economische en maatschappelijke participatie; **categorie d:** kinderen voor wie het vanwege sociale en/of pedagogische motieven wenselijk is dat zij gedurende de dag opvang en begeleiding krijgen buiten het eigen gezin; **categorie e:** kinderen van wie een broertje en/of zusje in de voorziening opgevangen wordt..

⁶ <http://www.kindengezin.be/Ouders/Baby/Opvoeding/Huilen/huilen.jsp>, geraadpleegd op 11/02/2011

Heel wat van deze structurele kenmerken zijn beleidsrelevant en divers onderzoek toont ook aan dat factoren zoals opleiding, staff/kind ratio en kleine groepen (o.a. Howes, 1983) een goed zorg- en opvoedingsproces bevorderen. Zo concludeert het Unicef Innocenti Research Centre: *“Tot slot moet ook opgemerkt worden dat hogere opleidingsniveaus voor personeelsleden, een kleiner aantal kinderen per personeelslid en kleinere groepen uiterst belangrijk zijn in centra waar risicokinderen en kinderen met speciale onderwijsbehoeften opgevangen worden. Zonder deze extra middelen is het weinig waarschijnlijk dat onderwijs en opvang voor jonge kinderen een groot verschil zullen maken in het leven van kansarme kinderen (Unicef Innocenti Research Centre, 2009, blz. 26).”* In het longitudinale EPPE-onderzoek [Groot-Brittanie] was de conclusie: *“Children made more progress in preschool centers where staff had higher qualifications, particularly if the manager was highly qualified. (Sylva, K. et al. , 2004)”*. Verklaringen voor de dalende kwaliteit in Nederlandse kinderdagverblijven⁷ worden gevonden in de ‘Wet Kinderopvang’ van 2005 (met deze wet financiert de overheid de vrager (de ouder) in plaats van de aanbieder) en de toegenomen werkdruk (door o.a. hogere bezettingsgraad, toegenomen administratieve last, de afschaffing van ID-banen, het tekort aan personeel,...) (de Kruif, et. al. ,2009, blz 35-36)

M.a.w. deze structurele kenmerken zijn uitermate belangrijk en spelen hun rol in kwaliteitsverbetering. Binnen het bestek van dit vooronderzoek zijn het belangrijke componenten die in kaart dienen gebracht te worden. Bij een vergelijkende studie of een landelijke kwaliteitspeiling dient er rekening mee gehouden te worden ter verklaring van bepaalde resultaten. Bij werken aan kwaliteitsbevordering moet men ermee omgaan.

Regelgeving

Een aantal structurele elementen (bijv. bestaansduur,...) kunnen niet gereguleerd worden. Voor heel wat van de structurele elementen is dat echter wel het geval. Beleidsopties spelen hierin een cruciale rol: de mate van regulering zal dus mee invloed hebben op de pedagogische kwaliteit [bijv. minimale opleidingsvereisten, de wijze van financiering,...]. Daarnaast hebben ook de beleidsopties binnen een opvangvoorziening zelf hun impact: het aanwervingsbeleid, personeels- en vormingsbeleid, investeren in een goede teamgeest om verloop in team te minimaliseren,...

Vlaamse context

Vlaanderen scoort in vergelijking met een aantal andere OESO-landen slechts matig op de vooropgestelde minimale (structurele) criteria of benchmarks⁸ opgesteld door de OESO-landen en aangevuld door Unicef en de Wereldbank. Vlaanderen voldoet slechts aan één van de drie opgestelde kwaliteitscriteria⁹, nl. een minimumaandeel (50%) van de personeelsleden heeft een hogere (in casu een bachelor) opleiding. Voor de andere twee kwaliteitsbenchmarks scoort Vlaanderen onvoldoende (het gaat om ‘een minimaal opleidingsniveau voor alle personeelsleden’, ‘een minimum aantal personeelsleden per aantal kinderen’). Toegespitst op de kinderopvang [0-3 jaar] hoort hier wel een kanttekening bij. Binnen de steekproef om de internationale vergelijking mogelijk te maken in OESO-landen is gefocust op kinderen ts. 0-6 jaar. Maw heel het Vlaamse kleuteronderwijs is meegenomen en dus ook het hoge (nl. professionele bachelor) opleidingsniveau van kleuterjuffen die de resultaten positief beïnvloeden, maar ook de grote kleuterklassen (met een negatieve evaluatie op dat benchmark als gevolg). Ook wat kinderrechten betreft is vooruitgang mogelijk. Op 11 juni 2010 publiceerde het Comité voor de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties de slotbeschouwingen gericht aan België. Ze bevatten 88 aanbevelingen. Heel wat aanbevelingen van het Comité betreffen de participatie van de kinderen. Het Comité vraagt met

⁷ Landelijke peilingen van 1995, 2001, 2005 en 2008 lieten telkens weer een geleidelijke afname in pedagogische kwaliteit zien in Nederlandse kinderdagverblijven.

⁸ Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence: Unicef.

⁹ Naast drie kwaliteitsbenchmarks, worden ook nog telkens twee benchmarks rond het beleidskader, de toegankelijkheid en de ondersteunende context geformuleerd en één benchmark ivm overheidsfinanciering. In deze voorstudie beperken we ons tot bespreking van de vier benchmarks rond kwaliteit.

aandring dat de Belgische Staat het spreekrecht van het kind in de praktijk brengt in alle administratieve en gerechtelijke procedures die het kind aanbelangen¹⁰. Dit is mogelijk van zodra een kind in staat is zich uit te drukken over hoe het zich voelt.

Proceskwaliteit gaat om de kwaliteit van de feitelijke ervaringen die kinderen opdoen in hun interacties met de sociale en materiële omgeving.

Proceskwaliteit

Definitie

Proceskwaliteit wordt in de literatuur heel ruim ingevuld. Het dekt alle directe ervaringen van het kind in de opvangvoorziening. Ervaring en omgeving worden hier ruim ingevuld. Het gaat om “De kwaliteit van de feitelijke ervaringen die kinderen opdoen in hun interacties met de sociale en materiële omgeving (Lamb, 1998).”

Leef- en leeromgeving

In internationaal onderzoek spreekt men van proceskwaliteit wanneer bijv. instrumenten als ECERS-R (gebruikt in EPPE-onderzoek) en ITERS-R (in het NCKO-onderzoek) gebruikt worden. Dit zijn instrumenten die een inschatting maken van de omgeving, activiteiten en interacties in de opvangvoorziening en uitmonden in een globale score. Wanneer we die schalen echter in detail bekijken zien we telkens wel een aantal interactie-items verschijnen, maar het merendeel van de items focust op omgevingskenmerken [zowel op groeps/micro- als setting/meso-niveau] zoals inrichting, veiligheid, selectie, hoeveelheid, de aard en organisatie van de activiteiten en materialen. Kortom, de klemtoon ligt op de materiële en organisatorische kenmerken van de opvangvoorziening oftewel op de aangeboden leef- en leeromgeving. In het zelfevaluatie-instrument Ziko [dat zich beperkt tot kwaliteit op groeps/microniveau] worden deze kenmerken ondergebracht bij ‘aanpak’ en opgedeeld in vijf factoren: 1) een rijk aanbod, 2) een positieve sfeer en groepsklimaat, 3) de mate waarin kinderen ruimte krijgen tot eigen initiatief, 4) een doeltreffende organisatie en 5) een inlevende begeleidingsstijl. In feite is het duidelijker te spreken van condities die nodig zijn om kwaliteitsvolle kinderopvang mogelijk te maken. Dat is wellicht de makkelijkste manier om kwaliteit te meten, aangezien er internationaal een brede consensus is over de criteria of “benchmarks” (Bennett, 2008), getuige ook het wijdverspreid gebruik van ITERS-R en ECERS-R¹¹. Deze condities zijn noodzakelijke, maar daarom nog niet voldoende, voorwaarden voor de realisatie van kernkwaliteit, die we situeren in de feitelijke ervaringen die kinderen opdoen in interactie met hun omgeving.

Bovendien zijn er grenzen aan dergelijke rating scales: ze hebben geen onderscheidend vermogen meer bij hoge kwaliteit van kinderopvang: *“The measures just described have proven to be less useful as indices of the quality of care in Western Europe, perhaps because the quality of care available there is less variable and of higher average quality. In Sweden, for example, attempts to use the ECERS scales were abandoned because all the centers sampled achieved near-perfect scores (Wessels, Lamb, Hwang & Broberg, 1997).”* Bovendien beperken culturele verschillen in de definiering van kwaliteit de validiteit van dergelijke metingen. ITERS is bijv. in verschillende landen aangepast en uitgebreid aan de lokale context en vooral gebruikt als zelfevaluatie-instrument [bijv. CCFS in Griekenland, OliVe in Zwitserland, ISQUEN en AVSI in Italië,... Musatti, in druk, blz 12)

CIPO-model

Binnen het CIPO-model staat de P voor de component ‘Proces’. Deze component wordt omschreven als ‘het geheel van onderwijskundige en schoolorganisatorische kenmerken en activiteiten dat aangeeft welke inspanningen de school doet om de door de overheid vooropgestelde doelen te bereiken’ en wordt onderverdeeld in 4 domeinen (algemeen beleid, personeelsbeleid, logistiek beleid en onderwijs). Kortom, het omvat alle initiatieven die een instelling neemt op micro- en

¹⁰ Gelezen op <http://www.unicef.be/nl/press-release/het-vn-comite-voor-de-rechten-van-het-kind-niet-mals-voor-belgie> op 15/02/2011

¹¹ zie <http://ers.fpg.unc.edu/>

mesoniveau om output te realiseren. Ook hier ligt in de omschrijving van ‘proces’ de klemtoon op de aangeboden leef- en leeromgeving.

Interactie

Tegelijk staat in de definiëring van proceskwaliteit [zie grijs kader bovenaan] interactie centraal. Aspecten van interactie zijn inderdaad ook opgenomen in subitems van ITERS-R en ECERS-R maar komen verhoudingsgewijs maar beperkt aan bod. Als gevolg daarvan wordt in grootschalig onderzoek zoals EPPE en het NCKO-onderzoek (1995, 2001, 2005) ter aanvulling gebruik gemaakt van de Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett, 1989). Dit is een schaal die een beeld oplevert van het gedrag van de volwassene op vier dimensies. Specifiek voor het ambitieuze Amerikaanse NICHD- onderzoek is de “Observational Ratings of the Caregiving Environment (ORCE)” ontwikkeld om interacties in kaart te brengen.

Illustratie: interactie-items in ITERS

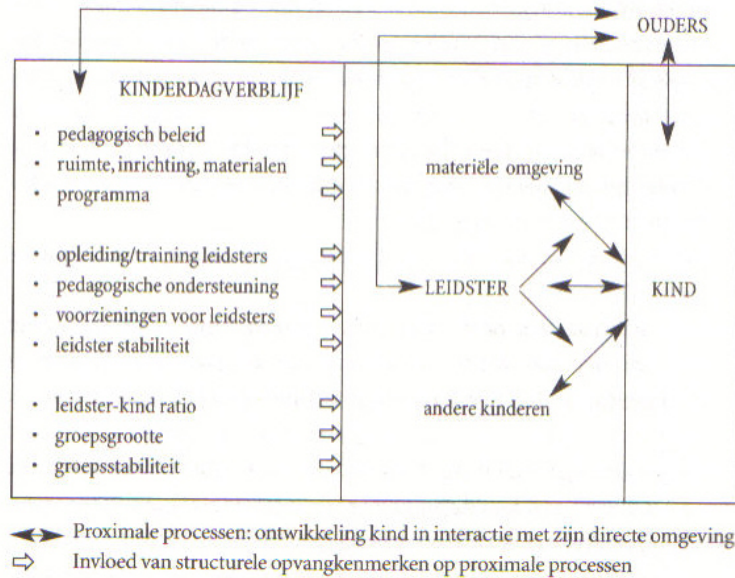
Bij ITERS (1990) worden drie items op een totaal van 35 items ondergebracht onder de rubriek interactie. Het gaat om item 25 [peer interaction], 26 [caregiver-child interaction] en 27 [discipline]. Bij de herziene versie van dit instrument, ITERS-R (2006) is daar een vierde item bijgekomen nl item 25 [Supervision of play and learning]. Het totaal aantal items is in ITERS-R uitgebreid tot 39 items.

(Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M., 1990 & 2006).

Nederland: NCKO-model

Een concrete vertaling van een model dat proceskwaliteit centraal wil stellen vinden we terug in het kwaliteitsmodel van Riksen-Walraven (2004). Hierin worden drie domeinen beschreven waarin zich proximale processen afspelen. Proximale processen verwijst naar Vygotsky’s zone of ‘proximal’ development en wordt als volgt omschreven: *Especially in its early phases, and to a great extent throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to henceforth as proximal processes. Examples of enduring patterns of these processes are found in parent-child and child-child activities, group or solitary play, reading, learning new skills, problem solving, performing complex tasks, and acquiring new knowledge and know-how (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, blz 572, eigen onderlijning).* Kortom, dagelijkse directe ervaringen van het kind in de opvangvoorziening staan in dit model centraal. Tegelijk zijn er in het kwaliteitsmodel Riksen-Walraven structurele kenmerken die hierop inspelen (= linkse kolom in het onderstaande schema).

Figuur 5.1 Factoren die direct of indirect van invloed zijn op het welbevinden en de ontwikkeling van een kind in een kinderdagverblijf



Uiteraard is dit model niet waardenvrij maar weerspiegelt een bepaalde theorievorming. Zo is een sleutelrol weggelegd voor de begeleider (vandaar LEIDSTER in hoofdletters). “Het derde type interacties met de omgeving, de interacties met de leidster is verreweg het meest bepalend voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen in een kinderdagverblijf. Die invloed van de leidster is om verschillende redenen het grootst. Op de eerste plaats hebben jonge kinderen in een kinderdagverblijf meer interacties met leidsters dan met leeftijdgenoten (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, ingediend ter publicatie)¹². Bovendien zijn die interacties ook anders van aard. Door hun grotere sociale en cognitieve competentie, zijn leidsters veel beter in staat om kinderen veiligheid te bieden en in hun ontwikkeling te stimuleren. Een derde reden waarom de leidster een sleutelrol speelt in de dagelijkse ervaringen van kinderen, is dat zij niet alleen directe interacties heeft met de kinderen, maar tevens in hoge mate de kwaliteit van de twee andere typen proximale processen van kinderen in de kinderopvang bepaalt, namelijk de omgang met de materiële omgeving en die met andere kinderen (Van IJendoorn e.a., (2004), blz. 107).” Het centraal stellen van de leidster is vanuit pedagogisch oogpunt zeer begrijpelijk. In Vlaams onderzoek naar taalontwikkeling en de kwaliteit van de tussenkomsten van de volwassene, stelde men - nog los van de kwaliteit van de interactie - gigantische verschillen vast in de frequentie van interacties tussen individuele begeleiders en kinderen: “An overview of the frequency of the recorded critical incidents when focusing on the adults make us again aware of the huge differences between subjects. In fact during the four hours of observation the lowest number of interventions relevant from the point of view of language, was 9, while 91 was the highest number of records for one adult in the sample (Laevens, et al, 2011).”

Interactie van de volwassene

Dit kwaliteitsmodel vormt de basis van de Nederlandse “NCKO-kwaliteitsmonitor” en de uitgevoerde kwaliteitspeilingen van 2005 en 2008. Het heeft bovendien geleid tot de ontwikkeling van de *NCKO-Interactieschalen*, die de leidster-kindinteractie centraal plaatsen en zich daarbij richten op zes interactievaardigheden. Te weten: 1) sensitieve responsiviteit, 2) respect voor autonomie, 3) structureren en grenzen stellen, 4) praten en uitleggen, 5) ontwikkelingsstimulering en 6) begeleiden van interacties (tussen kinderen). Deze interactieschalen sluiten aan bij de factor ‘een inlevende begeleidingsstijl’ in het zelfevaluatie-instrument Ziko, waarbij drie dimensies onderscheiden worden: 1) gevoeligheid voor beleving, 2) stimulerende tussenkomsten en 3) autonomie verlenen.

¹² Dit wordt bevestigd door E. Singer (mail van 10/03/11) waarbij verwezen wordt naar onderzoek van Kontos (1999).

En het kind?

Opvallend is dat het in elk van de bovengenoemde instrumenten die focussen op interactie - CIS, ORCE, NCKO-Interactieschalen en subitems van ITERS-R en ECERS-R – de klemtoon ligt op de interactie vanuit de handeling van de volwassene. Men vraagt zich af “what adults do, but not what it does to the child (dixit ‘Laevers)”. Kindbeleving en -gedrag wordt alleen onrechtstreeks meegenomen. Ook internationaal is dit (met welbevinden als voorbeeld) vastgesteld: *“Children are too often statistically invisible. Countries need to regularly collect more high-quality information on children’s well-being that is nationally and internationally comparable. Such information is urgently required to regularly and independently monitor child well-being over time at all stages of the child life cycle (OECD, 2009).”*

Welbevinden & ontwikkeling als output

De achterliggende visie is allicht ingegeven door gehechtheidtheorieën/ het handelingsgericht werken die vertrekken vanuit de stelling dat ‘goede interacties zullen resulteren in hoog welbevinden bij kinderen. Dit wordt ook letterlijk zo gesteld. *“Deze (NCKO-) interactievaardigheden (...) dragen bij aan het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen in de kinderopvang (Van IJzendoorn e.a., 2004 p 120).”* Met welbevinden wordt bedoeld: zich veilig en ontspannen voelen, genieten. Het wordt als een van de vier pedagogische basisdoelen binnen de Nederlandse kinderopvang vooropgesteld. *“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”*. (Riksen-Walraven, 2000 p. 10). Volgens Van IJzendoorn e.a.(2004), is er in onderzoeken naar sociaal-emotionele effecten een verschuiving waar te nemen van aandacht voor gehechtheidrelaties naar het welbevinden (Van IJzendoorn, e.a., 2004, p.37). Om deze reden spitst dit onderzoek zich toe op factoren binnen de opvang die het welbevinden en daarbinnen de emotionele veiligheid beïnvloeden. M.a.w. welbevinden wordt gezien als een meer hanteerbaar criterium dan relaties, die opgevat kunnen worden als het residu van interacties, met of zonder welbevinden (of met een metafoor ... relaties als treinsporen die parallel kunnen sporen of letterlijk ontsporen en gaandeweg meer uit elkaar gaan lopen).

De status van welbevinden is evenwel niet altijd even helder. Als criterium in effectonderzoek heeft het – bijv. in het CIPO-model - de status van een ‘(zachte) outputvariable’ of een kindkenmerk. Kinderopvang met interactie van hoge kwaliteit zal zorgen voor kinderen die emotioneel gezond zijn, veerkrachtig zijn, beter kunnen omgaan met stresssituaties, zelfvertrouwen hebben, etc...

De kwaliteit van de ervaring

Tegelijk bevat het indicaties van momentane beleving als men, zoals hierboven, spreekt van welbevinden als ‘zich veilig en ontspannen voelen, genieten.’ Het is bovendien mogelijk om bij het inschatten van kwaliteit systematisch, eenvoudig en objectief aandacht aan de beleving van kinderen te schenken. In het zelfevaluatie-instrument Ziko wordt kindbeleving als essentiële indicator voor kwaliteit meegenomen. Het wordt als volgt omschreven: *“Kinderen met een hoog welbevinden voelen zich op en top. De hoofdtoon van hun bestaan is genieten. Ze beleven plezier, hebben deugd aan elkaar en aan de dingen. Ze stralen vitaliteit uit en tegelijk ontspanning en innerlijke rust. Ze stellen zich open en ontvankelijk op voor wat op hen afkomt. Ze zijn spontaan en durven zichzelf te zijn. Welbevinden is verbonden met zelfvertrouwen, een goed zelfwaardegevoel, weerbaarheid. Het fundament evenwel is het in voeling zijn met zichzelf, het contact hebben met de eigen gevoelens en ervaringen, fris en onvervormd (Laevers et. al., 2005, blz 8).”* Welbevinden van kinderen wordt in het Ziko-instrument ingeschat via een vijfpuntenschaal.

In het Ziko-instrument wordt daarnaast nog een tweede essentiële kwaliteitsindicator gebruikt: betrokkenheid. Hiermee vat men de kwaliteit van de ervaring en beantwoordt men de vraag hoe

boeiend het voor een kind op een bepaald moment in de kinderopvang is. Hoge betrokkenheid wordt er omschreven als *“een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit die zichzelf laat herkennen aan een hoge concentratie, een opgeslorpt, tijdvergeten bezig zijn, een sterke motivatie die van binnenuit komt en zichtbaar is in gedrevenheid, een grote mate van aanspreekbaarheid voor wat de omgeving te bieden heeft, een open instelling, een intense mentale activiteit en indringende ervaring, een sterke voldoening die voortvloeit uit de bevrediging van de exploratiedrang, een zich bewegen aan de grens van de eigen mogelijkheden. Betrokkenheid is dé voorwaarde voor ontwikkeling in de diepte (Laevers et. al., 2005, blz 10).”*. Deze definitie sluit zeer sterk aan bij de bovenstaande omschrijving van proximale processen die in het kwaliteitsmodel van Riksen-Walraven gebruikt wordt. Je zou kunnen stellen dat betrokkenheid duidt op intense proximale processen op de omgeving, de volwassene(n) of de andere kinderen. Ook betrokkenheid wordt met Ziko systematisch in kaart gebracht met een vijf-puntenschaal. De Ziko-schalen zijn niet alleen gebruikt in zelfevaluatie, maar ook in een grootschalig onderzoek (n = 8100 kinderen tussen 0-3 jaar) binnen het Ziko I project in Vlaanderen. Voor kinderen tussen 0-3 jaar krijgen we voor welbevinden een gemiddelde score van 3.60 op een vijf-puntenschaal. De gemiddelde betrokkenheid is met 3.26 lager. Bovendien wordt welbevinden en betrokkenheid betekenisvol beïnvloed door de leef- en leeromgeving in de setting (Laevers et. al., 2009). In UK worden de schalen op niveau van enkele graafschappen (Milton Keynes, Kent, Brent, Lancashire, Laevers & Declercq, 2010) gebruikt om aan kwaliteitsmonitoring te doen¹³.

Geen kindkenmerken

In bovenstaande omschrijvingen van welbevinden en betrokkenheid gaat het om procesvariabelen, gedefinieerd als variabelen die betrekking hebben op wat zich hier en nu in de interactie met de omgeving in het kind afspeelt. Dit sluit nauw aan bij de aanvankelijke definiëring van proceskwaliteit als ‘de kwaliteit van de feitelijke ervaringen die kinderen opdoen in hun interacties met de omgeving’ (waarbij omgeving ruim opgevat wordt, nl. materiaal, begeleiding en andere kinderen). Het zijn dus geen stabiele kenmerken, eigen aan een individu, maar de resultante van een complexe wisselwerking tussen de meer stabiele karakteristieken van een kind enerzijds en de omgeving anderzijds. In het licht van de ontwikkeling van een meet- en kwaliteitsinstrument geeft het gebruik van welbevinden en betrokkenheid een directe indicatie van kwaliteit en is het omvattend door zowel affectieve [welbevinden] als cognitieve [betrokkenheid] ontwikkeling van het kind rechtstreeks mee te nemen in de beoordeling. In het gebruik ervan binnen zelfevaluatie stimuleert het zelfreflectie omdat het ‘het waarom’ belicht en houvast geeft om de aanpak te verbeteren. Welbevinden en betrokkenheid samen bieden directe indicaties van de kwaliteit van de aanpak en zijn een concreet richtsnoer voor begeleiders bij het werken aan kwaliteitsverbetering.

Parallel-onderzoek en -instrumenten

Betrokkenheid als kwaliteits-indicator vinden we ‘in ruwe vorm’ terug in een Amerikaans onderzoek bij één tot driejarigen, waarbij betrokkenheid als ‘engagement¹⁴’ vertaald wordt (Maher, McWilliam and Oates, 2000). Daarbij stelt men een sterke samenhang vast tussen engagement en ITERS (r = .57) en tussen engagement en ECERS-R (r = .75). M.a.w. hoge scores op ‘engagement’ hangen sterk samen met hoge scores op kwaliteitsschalen zoals ITERS en ECERS-R. *“Observation of group engagement is an effective and unique measure of program quality. The group engagement measure not only discriminates between levels of quality; it focuses directly on child behavior and child*

¹³ Zie: Laevers, L., & Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings [School year 2009-2010]*. Leuven: ECEGO.

Laevers, L., & Declercq, B. (2010). *Raising levels of well-being and involvement in Brent Preschool Settings [MABD project 2008-2010]*. Leuven: ECEGO.

Laevers, L., Declercq, B. & Silkens, K. (2010). *Raising levels of well-being and involvement in Lancashire Preschool Settings [School year 2009-2010]*.

Leuven: ECEGO. Laevers, L., & Declercq, B. (2010). *Analysis of the Notes of Visit Kent Primary schools. Kent Buddying project 2009. Data of baseline assessment [March 2009 – July 2009]*. Leuven: ECEGO.

¹⁴ Engagement is hier gemeten met de Engagement Check II. Dit instrument is een ruwe zeef waarmee men op 15 minuten gemiddeld 60 kinderen observeert. Men telt op hoeveel kinderen bezig zijn met iets (manipulatie van voorwerpen, brabbelen, iets visueel fixeren, affectieve uitingen,...) en hoeveel kinderen niets doen (wenen, huilen, doelloos rondlopen, staren,...).

experience offering a much needed supplement to global and teacher related measures. Observation of group engagement is both uncomplicated and expeditious, making it an ideal measure for use by licensing personnel as well as child care staff (Maher, McWilliam and Oates, 2000).

Twee Engelse instrumenten maken gebruik van de Leuvense Betrokkenheidsschaal, zoals die ontwikkeld is aan het Centrum Ervaringsgericht Onderwijs (Laevers, 1993). Ook zij vertalen betrokkenheid als engagement¹⁵. Inschattingen van betrokkenheid vormen een essentieel onderdeel van de kwaliteitsinstrumenten 'Effective Early Learning [EEL]' en 'Baby Effective Early Learning [BEEL]', ontwikkeld door Pascal & Bertram aan het Centre for Research in Early Childhood. In 2008 werd het gebruik van welbevinden en betrokkenheid als criteria om kwaliteit te bevorderen uitdrukkelijk aanbevolen in het nationaal UK-curriculum voor kinderen van 0 tot 5 jaar: *"In a continuously improving setting the leader will (...) draw on the full range of quality improvement tools available – for example, the Early Childhood Environmental Rating Scales (ECERS – E & A); Key Elements of Effective Practice (Primary National Strategies); Babies' Effective Early Learning (BEEL); and the Leuven scale of children's well-being and involvement (Department for Children, Schools and Families, 2008, blz 9).*

Het Nederlands kwaliteitsinstrument van NIZW (2001) neemt, via gebruik van een observatielijst, welbevinden als indicator voor kwaliteit. Het is een methode waarmee kinderverzorgsters het welbevinden van kinderen evalueren. De methode is te gebruiken voor baby's, peuters en schoolkinderen. De kinderen worden individueel geobserveerd. Er is ook een lijst voor de beoordeling van het functioneren van de groep. Welbevinden wordt ingeschat op een vijf-puntenschaal en algemeen bekeken in drie relaties (nl. het kind zelf, de relatie met de kinderverzorgster en de relatie met andere kinderen) en in 7 situaties (binnenkomst, eten en drinken, vrij spel binnen, vrij spel buiten, gestructureerde activiteiten, verzorgen en slapen, vertrek). Het geheel is sterk geïnspireerd op het Procesgericht Kindvolgsysteem voor kleuters (Laevers et. al, 2007). De omschrijving van welbevinden leunt sterk aan bij de Ziko-omschrijving, maar bevat daarnaast ook elementen, gelinkt aan betrokkenheid (bijv. gericht zijn op nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden, ingespannen bezig zijn met iets,...)¹⁶.

Interactie centraal

De keuze om het kind als actieve parter in het kwaliteitsproces te betrekken doet geen afbreuk aan de rol van de volwassene. Zijn aandeel blijft essentieel. Het scheiden van de proceskant bij de volwassene en de proceskant bij het kind heeft echter veel weg van een lobotomie (de scheiding van de twee hersenhelften). Door beide kanten (volwassene en kind) mee te nemen wordt echter duidelijk dat kinderopvang een interactioneel gebeuren is dat een circulair karakter heeft (Laevers & Laurijssen, 2002). Niet alleen de volwassene, maar ook het kind zijn actief aanwezig in het proces. In het eerder vermelde Vlaams onderzoek naar taalontwikkeling stelde men bijv. vast dat in de meerderheid van de communicatie het kind het initiatief neemt: *"We find that in 53.7 % of the cases an utterance or communication is initiated by the child itself (Laevers et. al., 2011)".* De aard van de respons zal bepalen hoe een volwassene zich verder opstelt (en zien we dagdagelijks in bijv. een uitspraak zoals *'wanneer je enthousiast bent als begeleidster, dan zijn de kinderen het ook'*). De finale toets op het niveau van het proces is, of een bedoelde sensitieve tussenkomst van een volwassene ook als dusdanig bij het kind aankomt.

¹⁵ In de Engelse versie van Ziko – SICS – is betrokkenheid vertaald als involvement.

¹⁶ Balledux omschrijft welbevinden als: Het kind staat **open** voor en heeft plezier in de dingen die om hem heen gebeuren. Hij neemt alles met belangstelling in zich op, zonder dat dit betekent dat hij steeds afgeleid wordt. Hij is uit op nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden. Hij heeft er zichtbaar 'zin in', **geniet** van de gebeurtenissen en van wat hij zelf doet. Hij is actief gericht op de omgeving. Een **tevreden**, **ontspannen** en evenwichtig kind accepteert zichzelf en zijn omgeving. Hij straalt **rust** uit, heeft **zelfvertrouwen** en reageert met passende (invoelbare) emoties op situaties. Hij heeft zijn aandacht bij de omgeving en reageert zonder schrik op gebeurtenissen. Hij vertoont weinig tekenen van frustratie, boosheid of weerzin, maar laat best eens merken het ergens niet mee eens te zijn. Hij laat zich goed kalmeren of troosten. Hij kan ingespannen met iets bezig zijn en laat zich niet makkelijk uit het veld slaan (Balledux, 2001).

Klimaat

Interactie centraal plaatsen willen we hierbij niet vernauwen tot focussen op dyadische relaties tussen kinderverzorgsters en kinderen (waarbij de één op één positief verzorgende relatie met adequate antwoorden op de noden van kinderen centraal staan). Het gaat ruimer dan dit. Relaties vormen zich ook op het niveau van de groep. Daar worden ook patronen ingeslepen die al dan niet een onzichtbaar, maar in elk geval zeer invloedrijk raamwerk vormen voor alles wat zich in de groep afspeelt. Er is een term die dat raamwerk probeert te vatten: 'klimaat'. (...) Zoiets komt niet uit het niets. Het is een 'cultuur' die zich ontwikkelt en waarin de 'mediërende rol' van de volwassene een beslissend element is (Laevers, 2011). Het zit in vele kleine dingen: een verzorgingsmoment dat aangegrepen wordt om een kiekeboespel te spelen, samen dansen op een lied vlak voor het middageten, een drie-uur moment waar kinderen en begeleiding rond de tafel zitten en er voortdurend getaterd wordt,... Kinderen die vaak bij de naam aangesproken worden, relaties tussen kinderen die ondersteund worden, begeleiding die er niet voor terugschrikken kinderen een knuffel te geven,... Sfeer ontstaat in relatie. Het is meetbaar via instrumenten zoals de Empathie subschaal van de 'Global Rating Scale of caregiver behavior (Ahnert et al, 2000), de Involvement Score (Andersson, Nagle, Roberts & Smith, 1981), de Adult Involvement Scale (Howes & Stewart, 1987), de CLASS (Pianta, La Paro, K. Hamre, 2008) en de klasklimaatsschaal (ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs, 2004).

Verder is vastgesteld dat er zich reeds op jonge leeftijd een groepsdynamiek ontwikkelt en peuters echte vriendschappen aangaan: *"The study shows that even at this very young age (het gaat om kinderen ts. 2 en 3 jaar, nvdr), children's interactions with peers are not ad random. They develop preferences and make choices that relate to age and gender, and are related to preference for certain play activities (Van Hoogdalem, A., Singer, E., Wijngaards, L. & Heesbeen, D. (2011). Omtrent hoe vriendschap¹⁷ precies geoperationaliseerd moet worden, bestaan tussen onderzoekers meningsverschillen en afhankelijk van de gebruikte gedragscriteria krijgt men andere inschattingen hieromtrent (van Hoogdalem, A. , Singer, E., Eek, A. & Heesbeen, D., 2011).*

In de NCKO-interactieschalen vinden we aandacht voor de groep terug bij schaal zes: het begeleiden van interacties tussen kinderen. In een meta-analyse (dat een overzicht van 40 onderzoeken bevat ivm veiligheid van relaties tussen kinderen en kinderverzorgsters) concluderen Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) dat niet de dyadische relatie tussen kind en volwassene, maar groepssensitiviteit essentieel is in de kinderopvang: *"The meta-analyses showed that children's relationships with care providers, especially in centers, were predominantly associated with measures of the care providers' behavior toward the group as a whole. Clearly, group interaction is the modal interaction in child care centers; even when care providers are engaged in one-on-one interaction with individuals, they have to pay attention to the rest of the group, too (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006, p. 673)."* Bovendien is groepssensitiviteit doorslaggevend: *"the care*

¹⁷ Vriendschap wordt vaak gedefinieerd als 'reciprocal, predominantly positive relationships Buysse, 2007).

Illustratie: medierende rol van de begeleider

"The conflicting cliques may have formed due to a complex interaction of factors; large group size, open-door policy and low level of group management. Although entering children were welcomed by the teacher(s), they were not helped finding an activity or entering the play of other children. As a result, 26 children were wandering around in two rooms (due to the open door policy), and teachers often did not know where the children were. The three teachers were also wandering around in the two rooms and they invested little energy to enhance a feeling of togetherness among the children. For instance, this could be seen during snack and lunch times when a specific child was excluded and the children were changing places several times to avoid sitting next to that child; although this happened several times, the teachers did not intervene. Observations in this childcare group half a year later, when the open-door policy was abandoned and the teachers were more actively involved with the children, showed that the conflicting cliques were no longer present (Van Hoogdalem, A., Singer, E., Wijngaards, L. & Heesbeen, D., 2011).

Voorbeeld

"Tom (20 maand) is nog maar 20 min. gearriveerd en heeft het duidelijk niet naar z'n zin bij de onthaalouder. Helemaal verkrampd – lakentje in de hand – staat hij onbeweeglijk aan de deur. Hij huilt hartverscheurend. Z'n fopspeen ligt op de grond maar Tom lijkt wel verlamd en ziet het niet liggen. Lisa (22 maand) merkt de fopspeen op, gaat naar Tom, steekt de fopspeen in z'n mond en aait hem over de bol. Maud komt erbij en troost Tom ook. Ze neemt de tut van Tom in de hand. Dan komt de onthaalouder binnen, de kinderen lijken te bevriezen en bewegen niet meer. De onthaalouder vraagt aan Tom: "Wat is er? Je bent iets kwijt zeker? Wie heeft z'n tutje afgenomen?" Snel gooit Maud (23 maand) het tutje op de grond. "Wie zou dat geweest zijn? He Maud? Heb je Tom zijn tutje weer afgenomen?" De onthaalouder raapt het tutje en een dupoblokje op en gooit het blokje in een hoek. Ze geeft het Tutje aan Tom en zegt, wijzend met de vinger naar Tom, op vermanende toon: "Niet te lang meer he. Ik ga eerst eens je neus snuiten. Kom." En ze heft Tom op. "Dat je een flinke jongen bent. Mama heeft gezegd dat je al zonder tutje kan."

providers' group-related sensitivity was significantly associated with the security of attachment whereas their dyadic sensitivity was not. Groep-gefoceerde sensitiviteit wordt gedefinieerd als “*the care providers' child-oriented attitudes and the amounts of time they spent in positive proximate interactions with children, while supervising the entire group (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006, p. 667)*”. M.a.w. dit omvat ook één-op-één interacties met een individueel kind die geobserveerd kunnen worden door andere kinderen, zoals in het voorbeeld in de kader.

Samengevat:

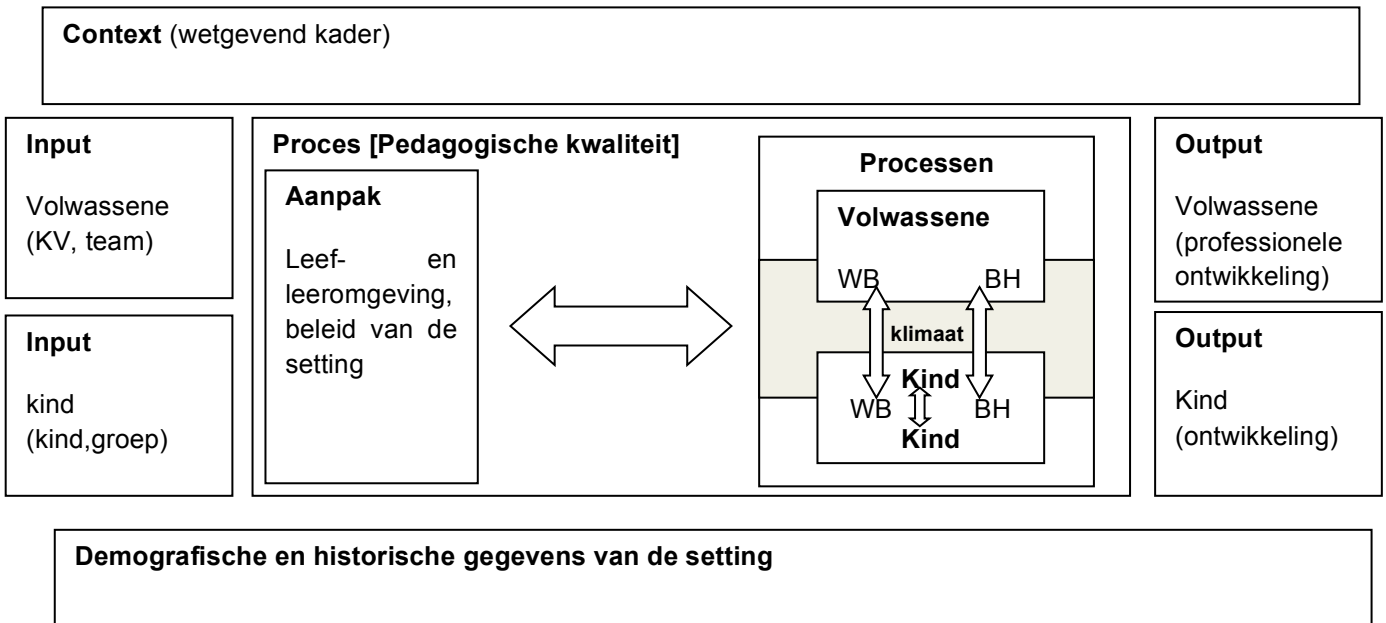
Wat proceskwaliteit genoemd wordt is een amalgaam van belangrijke condities (zoals een veilige, goed georganiseerde en stimulerende leef- en leeromgeving) en echte proceskwaliteit, opgevat als de kwaliteit die ontstaat in de interactie (proximale processen). Hierbij focust men echter vaak uitsluitend op de interactie, gezien vanuit de volwassene. De ervaringen en beleving van kinderen is in deze tot op heden vaak onderbelicht. We willen hieraan tegemoet komen door ook welbevinden en betrokkenheid van kinderen een plaats te geven. Dit sluit aan bij het intuïtief verstaan van begeleid(st)ers en de begrippen zijn via het zelfevaluatie-instrument Ziko en het volgsysteem Ziko-Vo in de sector ruim geaccepteerd als belangrijke criteria in de kernkwaliteit van kinderopvang. Observatie van welbevinden en betrokkenheid bevat directe indicaties van de kwaliteit van de aanpak en zijn een concreet richtsnoer voor begeleiders bij het werken aan kwaliteitsverbetering. Tegelijk lenen de Ziko-schalen zich tot onderzoek (bijv. Ziko I project, UK-onderzoek). Tot slot pleiten we ervoor om ook oog te hebben voor de groepsdynamiek en het “(groeps)klimaat” in kaart te brengen.

Ontwikkeling van kinderen - Output

Tot slot is het ook mogelijk om de nadruk op de output te leggen en dus op de *effecten* van de kinderopvang op de (middel)lange termijn. Output als kwaliteitsindicator opnemen is niet evident. Voor OESO-landen is het geen vooropgestelde “benchmark”. Wat tegelijk ook aangeeft dat er binnen de OESO landen geen consensus omtrent de output bestaat. Er worden hiervoor diverse redenen aangehaald: “*Cognitive outcomes are avoided in this survey because they are multiply determined to a significant extent. It is well known, for example, that family and child characteristics, the quality of home care and social class – all moderate significantly the effects of children's services and schools (Lamb 1998; Coley and Barton 2007). In addition, a numeracy-literacy perspective on assessment may give undue importance to a particular type of child development model, and allow insufficient space for other, equally valid, developmental frameworks (Schweinhart 2001). Most countries avoid testing or noting young children, a position supported by early childhood experts who argue that such tests are often poorly designed and developmentally inappropriate (Meisels 1996, 2007) (Bennett, 2008, p. 11).*”

Bovendien vraagt inzicht in effecten met inbegrip van output om duur longitudinaal onderzoek. Dit valt buiten het bestek van deze opdracht.

Schematisch: naar een voorlopige voorstelling



1.3. Focusgroepen

In drie focusgroepen – respectievelijk van betrokkenen bij de zelfstandige kinderopvang, betrokkenen bij de pedagogisch begeleiders en medewerkers van de zorginspectie betrokken bij de kinderopvang – peilden we naar hun ideeën en inzichten met betrekking tot pedagogische kwaliteit, een meetinstrument, minimale kwaliteit, kwaliteitsbevordering,...

De drie focusgroepen telden minimaal 7 en maximaal 12 deelnemers en twee onderzoekers als gespreksleiders. De gesprekken werden telkens onder garantie van anonimiteit en met toestemming van de betrokkenen opgenomen en vervolgens verwerkt door de onderzoekers. Vooraf was een scenario voor het verloop met telkens dezelfde thema's uitgeschreven. Voor de samenstelling van de focusgroepen hebben we zelf contact opgenomen met de mensen uit het werkveld – zowel wat betreft de mensen van de zelfstandige kinderopvang als wat betreft de groep van de pedagogisch begeleiders. De leden van de zorginspectie die deelnamen aan de focusgroep zijn via de verantwoordelijke van de zorginspectie aangezocht.

De drie focusgroepen vonden respectievelijk plaats op

- Woensdag 23 maart in Leuven : groep zelfstandige kinderopvang (8 deelnemers)
- Vrijdag 25 maart in Gent : groep pedagogisch begeleiders (7 deelnemers)
- Maandag 28 april in Gent : groep zorginspectie (12 deelnemers)

Bij de samenstelling van de focusgroepen zochten we ook telkens naar diversiteit binnen elke groep. Zo bestond de groep van de zelfstandige ondernemers zowel uit strikte zelfstandigen, maar ook uit mensen die op zelfstandige basis kinderopvang organiseren vanuit een buurt- en nabijheidsdienst, uit mensen die zelfstandige opvang organiseren aansluitend bij het onderwijs, ... bovendien zowel uit grootsteden als van meer landelijke locaties. Bij de groep van pedagogisch begeleiders hadden we zowel mensen die op landelijk niveau aan ondersteuning van kinderopvang werken, als mensen die vooral ondersteuning verlenen aan vormen van zelfstandige kinderopvang, die op lokaal niveau ondersteunend werken, als mensen die zowel onthaalouders als andere vormen van gesubsidieerde kinderopvang ondersteunen, en ook weer mensen uit grootsteden en meer landelijke gemeenten. Wat de zorginspectie betreft, hebben we uitdrukkelijk gevraagd naar een mix van zowel meer recent aangeworven inspecteurs als mensen met een zekere anciënniteit omdat we zeker wilden zijn dat we ook konden vragen naar ervaringen met de diverse instrumenten die in de loop van de tijd ontwikkeld zijn – van de beoordelingsschalen tot het huidige systeem van kwaliteitszorg.

We geven in wat volgt de meest opmerkelijke visies en standpunten weer – waarbij we per thema telkens stemmen uit de drie groepen aan bod laten komen.

Thema : Hoge kwaliteit

De deelnemers uit de drie focusgroepen pikten uitdrukkelijk positief in zowel op het concept *pedagogische* kwaliteit als op het thema *hoge* kwaliteit. Iedereen onderschrijft duidelijk een opzet dat *pedagogische* kwaliteit zichtbaar wil maken en men kan dus stellen dat het in de focusgroepen een verworvenheid was dat de kinderopvang een pedagogische setting is die verder gaat dan 'opvangen' en 'eten geven'. In de diverse groepen blijkt evenwel ook een zekere moeilijkheid om nauwkeuriger aan te geven wat men dan concreet wil zien en niet wil zien als voorbeelden van die pedagogische kwaliteit. Ook hoge kwaliteit als doelstelling wordt duidelijk onderschreven, alleen blijkt dat wisselend ingevuld te worden.

Het werken vanuit een visie stond duidelijk heel centraal in de focusgroep van de zelfstandigen. *'Vanuit je professionaliteit moet je beseffen dat jij een visie hebt en iemand anders ook een visie kan hebben die kan verschillen (...) Visie zit verankerd in kleine alledaagse dingen waarin je keuzes maakt. Dat kan gaan over voeding, dat kan gaan over hoe een kind binnen komt, dat kan gaan over hoe je*

een kind opneemt, over zelfstandig eten, het moet z'n bord al dan niet leegeten... visie zit zodanig vervat in al die dagdagelijkse acties dat ik vind dat iemand die een kwaliteitsvolle opvang wil bieden zich daar zeer bewust van moet zijn.' (Zelfstandige kinderopvang, voortaan Z) .

'Terwijl als je kwaliteit wil bieden, wordt dat met een doorsnee instrument gemeten. Dat vind ik spijtig. Er is te weinig respect voor kwaliteit. En dan zit je weer aan de overheid. En waarin zit die kwaliteit? Dat zit in voeding, in aanpak, teamvergaderingen, interieur, ... Dat zit in alle dingen. Maar dat heeft dan weer met visie te maken'. (Z)

'Ik vind dat tegenwoordig in pedagogische kwaliteit diversiteit en participatie zeer belangrijk zijn. Het zijn nieuwe begrippen, maar ze zijn zeer belangrijk, zeker in een stedelijke context. Ik vind het zeer belangrijk om jonge kinderen reeds te leren omgaan met het anders zijn en de verschillende culturen. Participatie is een ander sleutelbegrip. Ik probeer met mijn medewerkers op een heel participatieve manier te werken. Ik denk dat in een KDV het bewust worden van een bepaalde missie – waarom is iets belangrijk – zeer belangrijk is. Ze moeten trots zijn op wat ze doen. Ik vind dat er soms te weinig accent gelegd wordt op missie, visie, participatief werken, samen met alle medewerkers aan iets bouwen. Dan staat iedereen erachter en dan denk ik dat de kwaliteit op de werkvloer ook beter zal zijn'. (Z)

In de andere focusgroepen stond meer het werken vanuit bepaalde principes centraal:

'Individualiseren vind ik het allerbelangrijkste – het beoordelen, kijken naar kinderen vanuit hun eigenheid en op grond daarvan hen benaderen. Ik zie soms nog teveel een groepsmatige aanpak – pas op dat is al veel verbeterd, hé. En structuur aanbieden en daar consequent in zijn ...' (Focusgroep begeleiders, voortaan B)

'Leren anders naar kinderen kijken, leren zien wie ze zijn en van daaruit dan dingen doen (B).

'Ik denk dat vooral een sensitieve houding naar kinderen belangrijk is. ... die is niet gericht op de kinderen, heeft geen empathie met de kinderen. Dus die gaat daar ook niet sensitief, allez, responsief op ingaan'. (Focusgroep Inspectie voortaan I)

'Ja, een kind moet gelukkig zijn in de opvang, dat het content is in de opvang. Ze moeten voor mij niet constant knutselmateriaal boven halen bij wijze van spreken, maar echt ingaan op wat het kind aangeeft, op de interesses, daarop voortgaan, positief omgaan en stimuleren in zelfvertrouwen vind ik heel belangrijk.' (I).

Thema : Voorwaarden voor een kwaliteitsvolle kinderopvang

De kwaliteit van de directe begeleiders van de kinderen komt hier in diverse gedaantes in alle groepen telkens terug als centraal thema. *'Veel hangt toch wel af van de kwaliteiten van de persoon zelf ook vind ik.'*(I)

Het meest direct wordt evenwel ook in alle groepen ingepikt op het niveau van de opleiding. Men vindt dat het niveau van die opleiding gedaald is – dat mensen nog niet klaar zijn als ze moeten beginnen.

'Als je 22 jaar aan kinderopvang doet, kom je in aanraking met pas afgestudeerden die al een visie meegekregen hebben in hun opleiding. Die komen dan in de praktijk terecht en daar is de confrontatie soms heel groot met de visie die in school is meegekregen. ... En ik vind het verschil met 22 jaar geleden immens groot van kwaliteit die binnenstroomt. Nu is de kwaliteit minder. Ik herinner me, meisjes die 10 à 15 jaar geleden afstudeerden, die konden vertellen, die konden poppenkast spelen, die konden met een kind heel intensief bezig zijn. Nu is dat niet meer het geval. (B)

'Ik vind om te beginnen dat opleiding erg belangrijk is. Ik werk heel veel met dames die in een CVO studeren, vaak oudere dames, die inhoudelijk vaak meer te bieden hebben dan jonge meisjes. Maar als we gaan werken met een instrument, moet er een afstemming zijn met opleidingscentra. Soms is het niveau van de opleiding veel te laag. We moeten niet met een beschuldigende vinger naar de meisjes wijzen, er is iets mis met de opleiding.' (Z)

Terwijl de ene groep mikt op opleiding en selectie van geschikte begeleidsters, mikken anderen op het stimuleren van de reflexiviteit, op het coachen en voortdurend begeleiden van de begeleiding. *'Uzelf in vraag kunnen stellen en bereid zijn om aan jezelf te werken, bereid zijn om opgevolgd en begeleid te worden.'* (B)

Maar er wordt ook expliciet gesteld : *'Sommige mensen zijn niet coachbaar'* (B).

Tegelijk worden ook een aantal structurele kenmerken aangegeven – enerzijds de bestaffing op zich (een gedeelde visie in de diverse groepen). *'Met soms voor kinderen van 1,5 een begeleider voor 10 kinderen, dan kan je niet spreken van hoge kwaliteit vrees ik'* (I)

Er wordt door de zorginspectie ook expliciet aangegeven dat een groep van 22 sowieso te groot is ongeacht het aantal begeleiders. Anderzijds ook: *'intervisie, deskundigheidsopbouw en samenwerking met iedereen die in de kinderopvang werkt maar vooral het werken met de begeleiders is volgens mij essentieel'* (B).

Voor de eventuele ontwikkeling van een 'meetinstrument' wordt vooral vanuit de pedagogisch begeleiders ook de boodschap meegegeven dat het belangrijk is dat een instrument precies ook de zelfreflectie van de begeleiding moet ondersteunen en stimuleren en dus ook op het niveau van die begeleiding moet werken. Verder wordt ook gesteld dat het : *'een basisinstrument dat verzekerd dat het kind voldoende stimulatie krijgt, dat het welzijn van het kind gegarandeerd wordt is nodig, ...'* (I)
'Ik denk dat er nood is aan een basisinstrument dat we dan verder kunnen aankleden volgens onze eigen visie. Ieder heeft zijn eigenheid.' (Z)

Thema : De rol van de overheid

De overheid zou volgens velen meer moeten investeren in de kinderopvang door middel van subsidies. Wie subsidies geeft, kan dan inderdaad ook hogere eisen opleggen – volgens de overgrote meerderheid. Een dergelijk argumentatie vinden we bij de zorginspectie: *'ik vind dat een heel belangrijke taak van de overheid. En daarom zou het goed zijn dat de zelfstandige sector op termijn allemaal gesubsidieerd zou worden. Hoe kan je anders eisen stellen aan mensen? Dat gaat niet. En dan moet je je kwaliteit ook op een serieuze lat leggen.'* (I)

Maar er is ook wel een tegenstem – een tweespalt binnen de collega's: *'enerzijds kan de overheid geen pedagogische visie opdringen want er is teveel diversiteit en het is onze taak niet. Anderzijds zijn er heel wat van onze collega's die vinden 'tja, met wat zijn we dan bezig?' Als we dat niet kunnen nagaan, waar zijn we dan mee bezig? Ik ben het eigenlijk eens met m'n collega die zegt dat we daar toch eigenlijk niet omheen kunnen. Ik denk dat we perfect de pedagogische aanpak kunnen nagaan zonder dat we een pedagogisch model opdringen. Ik denk dat we daarnaar moeten gaan'* (I)
'Zo'n externe instantie is wel goed. Ik merk zelf dat zelfstandige voorzieningen, zij zijn verplicht aan zelfevaluatie te doen voor de financiële tegemoetkoming, hun scores liggen steeds merkbaar hoger dan de scores die ik of die wij zouden geven.' (I)

Maar toch is het heel uitdrukkelijk ook een vraag bij de zelfstandigen:

‘Er mogen minimale eisen zijn en tegelijk een ruime controle. Controle mag ook veelvuldig zijn. De sector vraagt dat ook. We willen om de 6 maanden bewijzen dat we goed bezig zijn. Maar we moeten ook die begeleiding hebben. Uit onze bevraging blijkt dat 80% van de mensen gediend is met begeleiding. Veel starters beseffen nu niet welke verantwoordelijkheid men in de KO heeft, daarom moet die begeleiding een heel stuk hoger liggen dan de regelgeving’ En het wordt ook erkend dat de uiteindelijke afweging maken of iemand goed of slecht bezig is, da’s de taak van de overheid’ (Z).

Zij stippen net zoals de begeleiders uitdrukkelijk de vraag naar de middelen aan en merken op dat in een aantal andere landen de diploma’s van de mensen die werken in de opvang vaak een stuk hoger ligt.

‘Er moeten middelen aan gegeven worden en op een eerlijke manier beoordeeld worden of men werkt volgens een pedagogisch model. Die zak geld komt altijd terug. Akkoord, maar het gaat over meer. Het gaat over inschaling van KV op C- of D-schaal, het gaat over bestaffing die te klein is, het gaat over de middelen naar de sector... Voor mij komt dat steeds terug op één vraag: hoe waardevol acht onze maatschappij en welke middelen wil ze ertegenover zetten tegen de opvoeding van kinderen van 0-3 jaar? Welke waarde wil men daaraan geven?’ (Z)

De vraag wat een overheid kan opleggen leidt tot onenigheid. Sommigen vinden dat een overheid alleen minimale kwaliteit kan opleggen. Er is daarenboven ook discussie over de vraag of die minimale kwaliteit ooit ook op pedagogisch vlak kan liggen.

Een kleine minderheid stelt uitdrukkelijk: *‘het is niet logisch dat een overheid die subsidieert, ook zou zeggen wat je goed doet, het is niet de taak van de overheid, het gaat niet op om pedagogische kwaliteit van bovenaf vast te leggen, men moet initiatieven de vrijheid geven om op pedagogisch vlak naar eigen inzicht te werken.’ (B)*

In samenhang met de uitgangspunten van de gesubsidieerde vrijheid wordt door sommigen gezegd dat meer dan wat in de vergunningsvoorwaarden wordt vastgelegd niet kan geïnspecteerd worden – ook niet – zoals uitdrukkelijk wordt gesteld - de aanbevelingen van Kind en Gezin.

Anderen vinden dat een *subsidiërende* overheid wel degelijk eisen kan stellen, dat die eisen ook op pedagogisch vlak kunnen liggen en dat ze daarenboven best hoog mogen liggen.

‘Het is in onafwendbaar dat als je vraagt om naar pedagogische kwaliteit te kijken dat je dan ook houvast biedt aan de mensen zodat duidelijk is waar men naar komt kijken.’ (B).

Bij de zelfstandigen leeft bovendien het idee van een onderscheid in kwaliteitsniveaus zoals met Michelin of met hotels – het verlangen om een vijfsterren kinderopvang te kunnen zijn ... Maar dat is gekoppeld aan het gevoel dat de aard van de inspectie vandaag een dergelijk kwaliteitsstreven tegenwerkt en men juist niet voor kwaliteit beloond wordt- integendeel dat men best niet teveel zijn best doet omdat men zichzelf dan bij een daaropvolgende inspectie in moeilijkheden brengt. Het uitgangspunt is immers telkens het inspectieverslag van de vorige keer en de verbetering die men daarboven op doet. Men leest ook te zelden in de verslagen van de inspectie de positieve elementen van een bepaalde opvang. Bovendien koppelt men in de sector ook duidelijk de vraag aan naar financiële ondersteuning in functie van de kwaliteit.

Toch krijgen we ook een tegenreactie tegen een sterrenstelsel:

‘We zijn bezig over de sociale functie van de KO, waarbij we zeggen het recht op KO is een manier om deelname aan de maatschappij te verzekeren. Hoe ver slagen we daarin, als de KO niet deelneemt aan de maatschappij? Als de KO geen deel uitmaakt van de omgeving waarin ze zit? Ik stel me daar vragen bij? Net zoals ik me vragen stel bij een sterrenstelsel naar de KO toe. We gaan dat zeer goed moeten uitdenken hoor. Een sterrenstelsel heeft naar sociale functie en diversiteit een aantal neveneffecten waar ik van denk “Hola, dit niet.”

Als ik spreek van een sterrenstelsel, dan betalen alle ouders volgens inkomen. Dat is een voorwaarde voor dat sterrenstelsel. Vanuit het principe....' (Z)

Ook sommige leden van de focusgroep van de begeleidingsdiensten stellen uitdrukkelijk :
'Als de overheid minimale pedagogische kwaliteitseisen zou opleggen, gaat dat vlot mee bewegen in de sector. De inspectie durft nu die vragen soms al stellen en wij vinden dat wel positief.' (B)

Een ander aandachtspunt bij de rol van de overheid is dat bij wie vindt dat de overheid een rol heeft inzake hoge kwaliteit, men ook uitdrukkelijk een pleidooi vindt voor een sterker uitgebouwde begeleiding. Die begeleidingsrol kan voor sommigen ook voor de gesubsidieerde en de zelfstandige sector door de overheid opgenomen worden maar moet uitdrukkelijk wel gescheiden worden van de inspectierol.

'Een externe die komt kijken, dat is toch verfrissend, daar kan men veel van leren op voorwaarde dat die met eenzelfde bril komt kijken als de bril die wij moeten hanteren.' (B)

'Als ik naar de praktijk zie – naar de dienstverantwoordelijken die onthaalouders begeleiden , dan merk ik toch dat er nauwelijks tijd is om mensen te begeleiden op het pedagogische. Ze zijn bijna uitsluitend bezig met de regelgeving. Met het huidig kader komen we er niet –misschien moeten we een begeleider inruilen voor een pedagogische coach, misschien moet de inspectie of de overheid die rol opnemen. Er is in elk geval een nood ...' (B)

'Het zou toch een sterk signaal zijn indien men naast formele aspecten ook naar de pedagogische kwaliteit zou kijken. Wij botsen als dienst ook regelmatig op de vraag: wat moet en wat moet er niet ... ik moet dat niet doen ... ok dan doe ik het niet. Er is nood aan begeleiding, zeker ook in de zelfstandige sector. Maar op de momenten van feedback is er vaak te weinig aandacht voor het pedagogische ... er is heel weinig aandacht voor iemand die eens naast mij kan komen kijken en kan zeggen misschien kan je dat eens zus of zo aanpakken' (B).

'Zo'n externe instantie is wel goed. Ik merk zelf dat zelfstandige voorzieningen, zij zijn verplicht aan zelfevaluatie te doen voor de financiële tegemoetkoming, hun scores liggen steeds merkbaar hoger dan de scores die ik of die wij zouden geven (I).'

Tot slot valt nog aan te stippen dat de zorginspectie uitdrukkelijk aangaf dat we van de manier waarop van te voren al sprake is van een vorm van goedkeuring door de inspectie van de Waalse gemeenschap als een goede manier van werken wordt gezien. Het is een toestand die duidelijk te verkiezen is boven de situatie bij ons waar mensen soms een vergunning geweigerd worden nadat men al heel wat investeringen heeft gedaan.

Thema : Kwaliteit en kwaliteitszorg – kwaliteit meten en/ of kwaliteitsbevordering

Sommigen drukken vrees uit voor een precieze meting met schalen die al te direct zouden leiden tot een vorm van sanctionering of schrapping. Het is de startvraag/opmerking in de groep van de begeleiding waarin iemand aangeeft dat een al te precieze beoordeling alleen maar nefast kan zijn en expliciet vraagt om de bedoeling van het instrument dat pedagogische kwaliteit in beeld wil brengen toe te lichten. Toch vindt een duidelijke meerderheid dat de lat in de kinderopvang wel hoger zou moeten en dat de overheid inderdaad een bevorderende rol moet spelen. Daar zijn voor de meesten evenwel ook een aantal voorwaarden aan verbonden.

'Ik sta achter het kwaliteitsdenken en ook achter het aanzetten tot kwaliteitsverbetering. Dat zou het hart van het kwaliteitssysteem moeten zijn: het aanzetten tot zelfreflectie maar nu mist er toch iets.'

Ge kunt dat wel allemaal op papier zetten maar ge mist toch het kijken naar de kinderen. In scholen daar gaat men een week gaan kijken ... ' (B)

'Inspectie moet op een positieve manier gebeuren, zodat je op je waarde geschat wordt. Als je zegt dat de tuin belangrijk is, moet je kunnen investeren in kennis en kunde op dat vlak. Maar dat moet dan ook gezien worden door die inspecteur die op dat moment komt meten. Een meetinstrument moet dat bevatten.' (Z)

Men wil met andere woorden uitdrukkelijk de kans krijgen om te bewijzen dat men kwaliteit biedt en binnen een gedeeld minimaal kader moet men ook de vrijheid hebben om uit te willen blinken op bepaalde gebieden en daar dan voor 'beloond te worden' - die gebieden dat kan zowel draaien om aandacht voor de natuur, voor mannen in de kinderopvang, voor biologisch eten, voor diversiteit ... Men heeft nu aan de kant van de sector het gevoel dat men de kans niet krijgt om zijn kwaliteit te tonen.

'Vanuit de regelgeving worden we niet gestimuleerd om bepaalde dingen verder te ontwikkelen.'

'Eigenlijk is de boodschap bijna... je moet niet teveel inspanningen doen want als je daar zit en je wil een level hoger geraken.. en ze komen inspecteren, gaan ze veel strenger zijn. En ze gaan altijd fouten vinden. Als ik gewoon het minimum doe, gaan ze zeggen ...(...) Ik denk, mochten wij die visie van handelen hanteren naar de kinderen toe, dan worden we daar op afgestraft. En dan verwacht ik vanuit de inspectie ook een zekere wederkerigheid. Dat zij ook doen wat ze van ons verwachten.' (Z)

Terwijl aan de andere kant bij de zorginspectie het gevoel leeft dat men enerzijds door het auditsysteem te weinig voeling heeft met hoe het er in de kinderopvang zelf aan toe gaat met de kwaliteit van de zorg zelf – los van het systeem van kwaliteitszorg. Anderzijds heeft men ook het gevoel dat sommige aspecten door de mensen in de kinderopvang zelf weggewuifd worden als onbelangrijk terwijl ze voor hen wel cruciaal zijn.

'Bevordering ook. Uiteraard. Soms zit je wel aan je plafond, maar als je niet meer nadenkt – da's bij alles zo – dan slabakt het ... Meestal was het ook zo dat de leidinggevende van de voorziening het wel graag had.' (I)

Over een zaak is men het ondertussen wel roerend eens. Het is wenselijk dat observaties in de groepen het belangrijkste onderdeel vormen van een kwaliteitssysteem. Men wijst dan vaak naar de vroegere beoordelingsschalen als kwaliteitsinstrumenten

Thema : Ervaringen met bestaande instrumenten

Er leeft bij de zorginspectie maar ook bij mensen in de sector – zowel bij pedagogische begeleiders als mensen in de zelfstandige kinderopvang die al langer bezig zijn met kinderopvang een zeker heimwee naar de vroegere beoordelingsschalen.

In de focusgroep van de zorginspectie stelt men duidelijk:

'Met de pedagogische begeleidingsschalen konden we de kwaliteit wel omhoog halen. Op een bepaald moment mochten we daar niet meer mee werken. Men moest min. 71 halen, anders was er de dreiging van sancties. Maar dan is er die audit gekomen en dan moesten die schalen niet meer. Maar je merkt gewoon in de leefgroepen dat ze dat niet meer moeten doen. Als we nu kijken vanuit de kwapoi of de achtergrond die we hebben, dan zie je zo dat er een daling is. Dat we terug naar af zijn, ondanks het kwaliteitshandboek, ondanks pedagogische visie'

Wat was er zo goed aan de beoordelingsschalen?

'Er was een schema naast dat specifiek naar de vaardigheden van de KV peilde.'

'Het was ook een onaangekondigd bezoek in een bepaalde leefgroep, 's morgens vroeg. Dan krijg je een ander beeld dan met een audit waarbij je aangekondigd op de buro bij de leidinggevende zit en maar even in de groepen kan gaan kijken. Da's compleet iets anders.'

'KV voelden zich ook veel meer geapprecieerd in hun rol denk ik. Omdat ook echt gekeken werd naar hun interactie. Terwijl nu wordt er op den buro over hen gepraat, denken zij. Wat ook voor een stuk klopt.' (I)

Met de Kwapoi leeft zowel aan de kant van de zorginspectie als aan de kant van de sector het gevoel dat er niet altijd eenduidig gescoord wordt – wat volgens de zorginspectie aan de aard van het instrument ligt. Sommige elementen bvb. als er buiten gespeeld wordt zijn met de Kwapoi ook moeilijk scorebaar.

Over Kwapoi stelt men ook: *'Ik merk in het gebruik van kwapoi,... dat als men een visie in het instrument steekt en dat kan niet anders, dat men dat ook expliciteert. Bij kwapoi is dat niet het geval en dan voel je dat dit wringt bij gebruik in verschillende KDV.'* (Z)

Men benadrukt dat het belangrijk is dat het instrument ook wetenschappelijk onderbouwd wordt. De zorginspectie haalt daar voor een stuk de legitimiteit uit voor haar oordeel – stelt ze - terwijl de sector het vooral ook belangrijk vindt dat het systeem transparant is en dat door iedereen door dezelfde bril gekeken wordt.

'In vroegere systemen werd ook meer naar de begeleiders zelf en in de groepen gekeken en nu hebben de begeleiders soms het gevoel dat er elders over hen gesproken wordt – wat ook terecht is.' (B)

Er wordt ook veel verwezen in positieve zin naar Ziko en Ziko-Vo. Vooral als een instrument om te kijken naar het individuele kind en als communicatie-instrument tussen ouders en de organisatie wordt vooral over Ziko-Vo zeer positief geoordeeld in de sector –meer nog dan Ziko omdat daarin het specifieke van het kind aan bod komt. In de focusgroep van de zelfstandigen en die van de begeleiders stelt men uitdrukkelijk dat het jammer is dat Ziko-Vo niet gewaardeerd wordt. De zorginspectie wijst erop dat Ziko-Vo positief is maar dat het een kindvolgsysteem is en dat het dus gaat over elementen die niet door hen worden beoordeeld en dat het dus per definitie vandaag door hen niet kan worden gewaardeerd. Ziko en Ziko-Vo leiden er in die organisaties waar ze gebruikt worden ook toe dat ze de betrokkenheid in een team vergroten. Wel merkt men in de groep van de begeleiders ook op :

'Ziko, welbevinden en betrokkenheid zijn zeer positief. Je leert er iets mee zien maar je ziet uzelf niet bezig. Wij bij E. proberen dat anders te doen – we filmen dat nu en dan bespreken we dat achteraf precies om de interactie te zien en te kunnen bespreken. Ziko geeft je wel tips maar laat je daar niet direct naar zien het wordt achteraf wel geanalyseerd.' (B)

Ook over de aard van een instrument dat de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang in beeld brengt, zijn heel wat uitspraken gedaan. *'Op de vraag waar een instrument moet aan voldoen had ik hier staan; waarderend, stimulerend, ondersteunend, stimuleren tot zelfreflectie vanuit analyse van de praktijk.'* (Z)

Het is een stem die zeer uitdrukkelijk een paar keer terugkeert bij de focusgroep van de zelfstandige sector. Men heeft daar blijkbaar het gevoel tekort gedaan te worden door de huidige vorm van inspectie, die men als een vorm van minimale kwaliteitscontrole ervaart en die bovendien eerder fnuikend werkt voor kwaliteitsverbetering.

Tegelijk geeft men aan dat het vooral van belang is dat men op de werkvloer moet komen kijken of er een link is tussen wat op papier staat en wat men op de werkvloer ziet met elkaar in overeenstemming is. Het is bovendien een belangrijk doel om een dialoog op te zetten rond de meting en eventueel aanzetten te geven rond verbetering.

Die ondersteuning van zelfreflectie komt ook zeer uitdrukkelijk terug in de groep van de pedagogisch begeleiders. Het bieden van een gemeenschappelijk referentiekader voor alle vormen van kinderopvang en in alle transparantie wordt eveneens aangegeven in alle groepen.

Wat ook herhaaldelijk wordt gesteld – al is er geen eensgezindheid over – is dat men de meting van de kwaliteit ziet als een aanzet voor een gesprek, voor een kans tot begeleiding. Een enkeling is evenwel uitdrukkelijk bang dat dit tot teveel overheidsbemoediging zal leiden.

Thema : Uitdagingen voor de toekomst

Op de vraag wat de grote uitdagingen voor de toekomst zijn – waarbij het financiële direct als een belangrijke randvoorwaarde wordt aangegeven – is de variatie in de antwoorden niet zo groot.

Men moet weten aan te sluiten bij de lokale realiteit: ‘Omgeving daarmee bedoel ik de regio waarin je zit. Ik zit bijv. in een regio met een aantal KDV in of bij de school. Anderzijds zitten we met KDV midden in een hele leuke wijk, eerder een wat elitaire wijk... Maar je moet je ook aanpassen en het welbevinden van de omgeving laten meespelen. De burens zijn heel belangrijk. Ik zou dat heel ruim bekijken.’ (B)

‘Er zijn toch een aantal creches,... ik heb het zelf meegemaakt, waar we willen samenwerken met OO en waar de burens dat blokkeren omdat ze vrezen voor lawaai-hinder. Dus burens zijn belangrijk. Nu is het welbevinden voornamelijk gefocust op de kinderen, maar ik denk dat we dat ruimer moeten zien.’ (Z)

Men moet ook helder over zijn visie communiceren en zich goed voelen bij zijn visie – je moet eigenlijk met de ouders, de kinderen en de medewerkers aan je visie samen gestalte weten te geven – luidt een hoofdlijn vooral in de focusgroep van de zelfstandige kinderopvang.

Inhoudelijk is een eerste gedeeld aandachtspunt de aandacht voor diversiteit in al haar aspecten en complexiteit – en zeker niet alleen over cultuur en cultureel erfgoed. Het kan ook gaan over de vraag is het positief of negatief dat kinderen in de zandbak mogen spelen – daar bestaan tussen ouders onderling ook soms levendige verschillen over. Het gaat over allerlei waarden die ze van huis uit meebrengen naar de opvang en waar men moet mee omgaan.

Een tweede aspect is de individualisering – *‘het kijken naar het kind en vanuit het kind de kinderopvang organiseren, rekening houden met wie dat kind hier en nu is, met zijn welbevinden ... het dagelijks werken met de individualiteit van de kinderen’ (B).*

‘Het inbouwen van het reflecteren bij alle mensen die werken in de kinderopvang – dat ook inbouwen in de opdracht van mensen, dat reflecteren als onderdeel van de professionalisering. Het verruimen van de maatschappelijke opdracht van de kinderopvang weg van het economische ... de meerwaarde tonen van de kinderopvang ook in pedagogisch en sociaal opzicht.’ (B)

Gelijke kansen worden belangrijk gevonden en zijn ook nog een hele uitdaging in de sector – voor velen blijft het economische, het uitwerken kunnen gaan, voorrang krijgen.

'Vanuit beleid wordt dit al positief ondersteund en hier en daar vinden we al aanzetten in de kinderopvang tot het realiseren van een sociale mix- dat is een meerwaarde voor iedereen, de kinderen en de ouders'. (B)

Meer en beter aansluiting bij de kleuter school – bij het onderwijs wordt ook door een paar mensen expliciet aangestipt als belangrijk.

Een laatste aspect dat in alle groepen zeer duidelijk naar voor komt is het werken aan de relatie met de ouders en/of ruimte geven aan de ouders in de kinderopvang.

Thema : ouders

In onze focusgroepen was er in tegenstelling tot nogal wat meetinstrumenten voor kwaliteit veel aandacht voor de relatie met de ouders. Er wordt aan de ene kant wel aangegeven dat er grenzen zijn aan de plaats van ouders in de kinderopvang – die gaan enerzijds terug op visie, anderzijds ook op een feitelijke evolutie die hier en daar iemand denkt te observeren. Die evolutie is dat één iemand uitdrukkelijk stelt vinden dat er zeker in de grote steden een zekere verzakelijking aan het optreden is in de relatie tussen kinderopvang en de ouders –waarbij ouders zeker mee verantwoordelijk zijn voor die verzakelijking.

'Het kind wordt afgezet en opgehaald binnen een zeer strak tijdschema waarin er nauwelijks plaats is voor een dialoog over het kind en zelfs niet voor een kwaliteitsvol afscheid van ouder en kind.' (B)

'Bovendien – de ethische kant van de grenstelling zou je kunnen zeggen - niet aan alle wensen van alle ouders moet worden toegegeven – je moet grenzen kunnen aangeven juist op basis van je visie. (I).'

Een visie die dan wel duidelijk moet worden aangegeven. Ook al heeft ook dit weer zijn grenzen – zo geeft een van de verantwoordelijken van een zelfstandige kinderopvang aan dat de meeste ouders zeer bewust kiezen voor de kinderopvang waarvoor hij staat maar stelt hij tegelijk dat: *'als er naast mijn deur een kinderopvang zou komen die een stuk goedkoper is, er vermoedelijk toch heel wat ouders zouden kiezen voor het goedkope alternatief. In die zin werkt het huidige IKG systeem vertekend voor wie naar kwaliteit wil streven.'* (Z)

Maar toch is het overduidelijk dat men op diverse manieren aan ouders een grotere ruimte wil geven aan de kinderopvang én – maar wat minder eenduidig - ook een stem in de beoordeling van de kwaliteit. Ook geven een aantal mensen aan dat ze dat wel wenselijk achten maar dat er nu geen aandacht voor is bij de overheid zodat zij dat ook niet echt een grote prioriteit geven. Maar nogal wat mensen willen toch heel duidelijk een grotere rol voor de ouders.

Zowat iedereen vindt dat communicatie over het kind in de kinderopvang zeer wenselijk is en ze geven vaak aan dat Ziko-Vo, maar bijvoorbeeld ook een instrument als 'MijnPortret' daarvoor een goed instrument is.

Sommige mensen zien de kinderopvang als een plaats waar ouders binnen een groter geheel een rol kunnen opnemen... tot en met mensen die de kinderopvang als een ontmoetingsplaats voor ouders zien waar op een spontane manier aan opvoedingsondersteuning kan worden gedaan.

'Inspraak moet zeker kunnen maar is anderzijds nog geen verworvenheid. Binnen een professioneel kader moet er een plaats zijn voor ouders in een crèche. Bij onthaalouders stelt er zich wel een probleem – voor hen staan er helemaal geen regels op maar je komt anderzijds wel in de privésfeer van mensen ... (B)

'Als je het hebt over pedagogische kwaliteit dan moet je op zijn minst ook kijken naar is er een sfeer / mogelijkheid tot participatie'. (B)

'Als je als kinderopvang ook ontmoeting kan stimuleren van ouders, als je daarvoor ook ruimte kan creëren dat is hoge kwaliteit maar dat kan niet met de huidige middelen. Maar het moet dan wel om opvoedingsondersteuning gaan, niet om advies. Het zou echt goed zijn als je in die zin ontmoeting zou kunnen stimuleren'. (B)

'Een basisinstrument zie ik niet zitten, basisregelgeving wel, maar een instrument niet. Een instrument moet kunnen uitmaken hoe goed een kind zich voelt, hoe goed dat ouders zich voelen, hoe goed dat medewerkers zich voelen en samenwerken.' (Z)

'Bij ons zijn ouders altijd welkom, ze komen binnen wanneer ze willen voor een tas koffie, steken flesjes in de frigo,...De opvang is ook een beetje hun huis ook. Idem voor de buurt. Ik heb bureaus die elke dag komen voorlezen voor de kinderen. We hebben een buurvrouw die 2 keer per week komt knutselen. We zoeken creatief naar een win-win situatie. Ik zie ook de meerwaarde daarvan voor de buurt. Hoe ze daar gelukkig van zijn, hoeveel plezier dat er uit de activiteiten met de kinderen gehaald wordt. Er is zelfs iemand die onze boekhouding doet nu.'(Z)

'De basishouding van ouders is ook heel belangrijk. Ik denk, afhankelijk van de belangen die ouders hebben zijn we ofwel te streng ofwel niet streng genoeg. Afhankelijk van HUN belangen. Niet de belangen van hun kind he. '(I)

Als iemand aangeeft dat vormen van inspraak en participatie niet zo goed werken, tenzij het om festiviteiten gaat, wordt daar op diverse manieren door nogal wat mensen tegen gereageerd. *'Het is een taak van de professional in de kinderopvang om ouders weten uit te nodigen tot een vorm van participatie. Met formele en abstracte inspraak lukt het inderdaad niet of maar met een beperkte groep maar bijna alle ouders zijn wel betrokken bij het welzijn van hun kind en laten zich daar ook graag toe uitnodigen.'* (B)

Ook zijn er in alle drie de groepen stemmen opgegaan dat aan de stem van ouders in de kwaliteitsbeoordeling een zeker belang dient gegeven te worden – een stem die in de huidige instrumenten niet wordt gehoord.

Thema: Doelen voor een kwaliteitsvolle pedagogiek en de rol van de overheid

Ons laatste thema behandelde de vraag of curriculum een goed idee zou zijn en of de overheid dat kan of zelfs moet opleggen. De eerste reacties zijn duidelijk afwijzend. De overheid kan toch geen eindtermen opleggen of ook geen ontwikkelingsdoelen zoals in de kleuterschool. Men heeft er vooral bezwaar tegen dat men bepaalde zaken zou opleggen aan de kinderen.

Men heeft er wel geen moeite mee en vindt zelfs dat de *'overheid kapstokken moet geven'* (B) een soort lijst van thema's aangeven waarrond moet worden gewerkt maar een concrete didactiek voorschrijven over hoe men bijvoorbeeld werkt rond straffen en belonen is niet de taak van de overheid .

Enkele voorlopige conclusies

De focusgroepen waren opgedeeld in drie groepen : de zelfstandige kinderopvang, de begeleiders van mensen uit de sector en de zorginspectie. Een eerste vaststelling is dat er een aantal zaken zijn die door de drie groepen gedeeld worden. Een tweede vaststelling is dat waar er verschillen zijn deze zich niet zozeer tussen maar binnen de groepen voordeden. Het meest relevante verschil lijkt achteraf dat te zijn tussen grote en kleine organisaties – mensen die onthaalouders begeleiden of die veel kleinschalige initiatieven begeleiden – zijn vaak het meest terughoudend in het opleggen van eisen. Zij vrezen duidelijk dat bijkomende eisen niet haalbaar zullen blijken voor vele kleinschalige initiatieven. Ook wordt in bijna alle groepen aangegeven dat bijkomende financiële ondersteuning en begeleiding nodig zal zijn als men de kwaliteit in de sector wil verhogen.

Uit de focusgroepen kwam duidelijk naar voor dat een aantal elementen uit de internationale wetenschappelijke literatuur ook door de sector gedragen worden.

Zo onderschrijven alle betrokkenen expliciet het streven om pedagogische kwaliteit zichtbaar te maken. Kinderopvang wordt vandaag door iedereen als een pedagogische setting gezien waarin het welzijn van het kind centraal moet staan. Bovendien aanvaarden ze ook dat men die kwaliteit probeert zichtbaar te maken met een extern instrument – waarbij een al te rigide kader evenwel uitdrukkelijk wordt afgewezen. Bovendien wil men op de eerste plaats het handelen van de direct betrokkenen – de begeleidsters – centraal zien staan in een dergelijk instrument. Ze geven nog een aantal andere condities aan voor het instrument: het moet transparant zijn voor allen die met het instrument te maken hebben, er moet vooraf maar ook tijdens het gebruik ruim de tijd genomen worden voor de begeleiding van het gebruik, de nodige middelen moeten er zijn,...

Ze zijn het ook uitdrukkelijk eens met het belang dat gehecht moet worden aan *hoge* kwaliteit. Het meten van de kwaliteit mag zich dus ook in hun ogen niet beperken tot minimale kwaliteit. Integendeel, veel mensen beklemtonen dat het erg belangrijk is dat die hoge kwaliteit zichtbaar kan gemaakt worden zodat extra inspanningen zichtbaar worden. Nu meet men teveel doorsnee kwaliteit en heeft men het gevoel niet gewaardeerd te worden voor goede of uitstekende kwaliteit.

Een kwaliteitsinstrument moet ook een aanzet tot reflectie zijn voor de begeleiders zelf en daarvoor moet ook de nodige begeleiding voorzien worden. Bovendien wordt er best een relatie gelegd met de opleidingsinstituten zodat op termijn iedereen het gemeenschappelijke referentiekader meekrijgt.

Er is bovendien ook een duidelijk draagvlak om aan ouders een meer uitgesproken plaats te geven in de opvang. Alhoewel de variatie in de invulling ervan wel groot is: voldoende aandacht bij brengen en halen, evenals voor de kennismaking met de opvang is zeker een gedeelde wens, evenals aandacht geven aan feedback aan de ouders over hun kind in de opvang en de ontwikkeling ervan. Minder eenduidig is men over de opvang als een ontmoetingsplaats voor ouders waar aan opvoedingsondersteuning (in een niet technische zin, aan dialoog tussen ouders) kan worden gedaan terwijl een paar uitdrukkelijk ook aan ouders en vrijwilligers in de opvang een plaats willen geven.

Het is ook duidelijk dat in Vlaanderen de verhouding tussen zorginspectie en sector niet vanzelfsprekend is. De combinatie van begeleiding, inspectie en vorming zoals in het Franstalige landsgedeelte kan in Vlaanderen niet op instemming rekenen. De zorginspectie wil inspecteren én dat is ook wat de sector van de zorginspectie verwacht. Een begeleidingsrol kan beter ofwel op vrijwillige basis vanuit de sector georganiseerd worden of door een andere instantie dan de inspectie worden opgenomen.

De sector zit ook duidelijk niet te wachten op een curriculum. De angst voor een curriculum lijkt daarbij vooral ingegeven door de vrees dat met een curriculum op één of andere wijze prestaties van

kinderen zullen worden gemeten en dat dit aanleiding zal geven tot het eventueel sluipend ontstaan van een prestatiecultuur vanaf de wieg. Wel vindt men het belangrijk dat er een (voldoende breed) aantal domeinen wordt aangegeven waarvoor in de opvang aandacht moet zijn zonder dat dit evenwel leidt tot het voorschrijven van een bepaalde aanpak voor die domeinen.

Op het lijstje met uitdagingen voor de toekomst scoren diversiteit, sociale functie en een individualiserende aanpak hoog. Nauwere afstemming met het onderwijs is voor een paar mensen een prioriteit terwijl anderen juist bang zijn al te zeer ingelijfd te worden in het onderwijs. Het stimuleren van een reflectieve aanpak – die mee kan ondersteund worden door de aanpak rond kwaliteit – is eveneens een belangrijk aandachtspunt.

Men wil ook af van de huidige aanpak rond kwaliteitszorg die volgens quasi iedereen zich te ver van het basisproces – de interactie tussen kinderen en begeleiders en tussen kinderen onderling - afspeelt. Vandaar dat wie al langer in de sector werkzaam is, vaak in positieve zin verwijst naar de vroegere beoordelingsschalen.

Er zijn eigenlijk maar twee grote spanningsvelden terug te vinden.

Het eerste spanningsveld gaat over de rol van de overheid. Een kleine minderheid van deelnemers aan de focusgroepen (maar misschien wel een belangrijke stem binnen het werkveld) vinden dat de overheid behalve subsidiëren en inspecteren zelf een beperkte rol moet vervullen. De sector moet voorzien van voldoende middelen de zaken zoveel mogelijk zelf kunnen regelen. De meerderheid lijkt evenwel te aanvaarden dat – mits er voldoende middelen tegenover staan – de overheid wel degelijk een belangrijke rol te vervullen heeft in het stimuleren van kwaliteit, het aanmoedigen van voldoende begeleiding, het stellen van prioriteiten voor de sector ... in overleg met de sector.

Het tweede spanningsveld heeft te maken met de bedreiging die een streven naar kwaliteitsverbetering kan zijn voor de onthaalouders en de kleinschalige opvang. Men geeft aan dat men in nogal wat gevallen amper meer kan doen dan de wettelijke verplichtingen in de kleinschalige opvang – ook al is een kwaliteitsverbetering wenselijk.

Hoofdstuk 2:

Analyse van instrumenten

Vooraf

In dit hoofdstuk maken we exemplarisch een analyse van zeven kwaliteitsinstrumenten die in de kinderopvang gebruikt worden. De volgende instrumenten worden besproken: ITERS-R, (Z)KWAPOI, ZIKO, ZIKO-VO, het NCKO-instrumentarium, het ONE-instrumentarium en een Italiaanse evaluatiepraktijk i.v.m. ouderbetrokkenheid. In bijlage voegen we een impressie van elk besproken instrument (ca. 1blz/instrument) toe. Daarnaast schetsen we de aanpak van het EPPE-onderzoek, een longitudinaal onderzoek binnen de kinderopvang in Groot-Brittannië.

Als leidraad voor de bespreking hanteren we de criteria die vanuit het literatuuronderzoek [hoofdstuk 1] naar voor zijn gekomen.

Waarom deze keuze?

In het beperkte tijdsbestek van het vooronderzoek hebben we keuzes moeten maken.

We hebben ons hierbij laten leiden door:

- 1) praktische overwegingen. Dit motiveert de keuze om zeker de beschikbare Vlaamse instrumenten – (Z-)KWAPOI, ZIKO en ZIKO-VO) - te bespreken en
- 2) het literatuuronderzoek waarin drie onderscheiden doelstellingen [wetenschappelijk, inspectie, kwaliteitsbevordering] van een ‘meetinstrument pedagogische kwaliteit’ beargumenteerd zijn. Dit motiveert de keuze om het NCKO-instrumentarium, het ONE-instrumentarium, het Italiaanse instrument en het EPPE-onderzoek op te nemen, omdat ze inspirerend zijn en illustratief voor één of meerdere van die doelstellingen
- 3) ITERS-R is opgenomen omdat het internationaal een vaak geciteerde schaal is, inspirerend is geweest voor de constructie van Vlaamse schalen¹⁸ en ook bij het longitudinale onderzoek¹⁹ gebruikt wordt.

ITERS-R, (Z-)KWAPOI en ZIKO-VO zijn concrete instrumenten.

De ZIKO, NCKO-, ONE- en de Italiaanse aanpak zijn een set van diverse instrumenten, een instrumentarium.

Rubricering van de instrumenten

Uit analyse van de instrumenten komt naar voor dat eenzelfde instrument vaak voor meerdere doelstellingen [wetenschap, inspectie, kwaliteitsbevordering] gebruikt kan worden. Ruwweg

¹⁸ (Z-)KWAPOI en de schaal waarop (Z)KWAPOI voortbouwt (Beoordelingsschaal voor het Pedagogisch functioneren, Verhegge, 1994) hebben dezelfde structuur als ITERS-R en zijn inhoudelijk geïnspireerd op de voorloper (ITERS) van deze schaal. De checklist met omgevingsschalen in het Ziko-instrumentarium gebruikt ITERS-R als een inspiratiebron.

¹⁹ In het EPPE-onderzoek is het ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) instrument gebruikt. Dit is de variant van ITERS-R voor tweeënhalf- tot vijfjarigen.

kunnen we de instrumenten in onderstaande categorieën onderbrengen, gebaseerd op de initiële bedoelingen van de ontwikkelaars:

Tabel 1: Overzicht van besproken instrumenten i.f.v. beoogde doelstelling [wet. ond. – kwaliteitsbevordering - inspectie]

| | Wetenschappelijk instrument | Kwaliteitsbevordering zelfevaluatie | Inspectie-instrument |
|----------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| ITERS-R | √ | √ | √ |
| Z-KWAPOI | | √ | |
| KWAPOI | | | √ |
| Ziko | √ | √ | |
| Ziko-Vo | | √ | |
| NCKO-instrumentarium | √ | √ | |
| ONE-instrumentarium | | √ | √ |
| Italiaans instrument | | √ | |

Een tweede onderscheid kan gemaakt worden omtrent de inhoud waarover het instrument of instrumentarium een uitspraak wil doen. Een aantal instrumenten beogen de beoordeling van kwaliteit in brede zin met de bedoeling tot een totaalbeeld te komen en een uitspraak omtrent de actuele pedagogische kwaliteit in een voorziening, waarbij zowel structurele als proceskenmerken in kaart gebracht worden. Andere instrumenten focussen op essentiële deelaspecten van pedagogische kwaliteit. De eerste instrumenten zijn vaak veel tijdsintensiever naar afname. De instrumenten die een deelaspect bevragen zijn vaak sneller in afname. Voor beide instrumenten geldt dat – wanneer het gebruikt wordt ter kwaliteitsbevordering - een tijdsintensieve periode nodig is na afname om resultaten te analyseren en verbeteracties te plannen.

Tabel 2: Overzicht van besproken instrumenten i.f.v. wat in kaart gebracht wordt [totaalbeeld versus deelaspect]

| | Totaalbeeld van pedag. kwaliteit | Essentiële deelaspecten van pedag. kwaliteit |
|----------------------|----------------------------------|--|
| ITERS-R | √ | |
| Z-KWAPOI | √ | |
| KWAPOI | √ | |
| Ziko | | √ |
| Ziko-Vo | | √ |
| NCKO-instrumentarium | √ | |
| ONE-instrumentarium | √ | |
| Italiaans instrument | | √ |

Een derde onderscheid dat gemaakt kan worden binnen de besproken instrumenten is de vraag of de instrumenten al dan niet een beoordeling van kwaliteit toelaten via een intern model voor kwaliteitszorg en eigen vooropgestelde criteria, om aldus als een spiegel voor de eigen werking te kunnen fungeren. Het gaat hierbij om de vraag of het, vertrekkend van een eigen visie op kwaliteitsvolle kinderopvang, mogelijk is om kwaliteitsverhogend te werken. Of anders geformuleerd, bevat het instrument één bepaalde pedagogische visie of biedt het in de eerste plaats een breed pedagogisch kader aan waarbinnen flexibiliteit mogelijk is?

Tabel 3: Overzicht van besproken instrumenten i.f.v. model voor kwaliteitszorg [intern vs. Extern]

| | Intern werkmodel mgl |
|----------------------|----------------------|
| ITERS-R | - |
| Z-KWAPOI | - |
| KWAPOI | - |
| Ziko | √ |
| Ziko-Vo | √ |
| NCKO-instrumentarium | √ |
| ONE-instrumentarium | √ |
| Italiaans instrument | √ |

Bedenkingen

I.v.m waardengeladenheid van de instrumenten

Een instrument dat pedagogische kwaliteit wil meten veronderstelt een consensus omtrent de operationele definiëring van wat onder pedagogische kwaliteit verstaan wordt. Hier spelen maatschappelijke overtuigingen een rol. Elk instrument zal m.a.w. waardengeladen zijn. Illustratief zijn de diverse varianten en aanvullingen die van ITERS-R bestaan [Bijv. in UK is ECERS-Extension (Sylva, 2003) ontworpen om tegemoet te komen aan de behoefte om rond taal, wiskunde, diversiteit en wetenschap meer info te verzamelen].

Vanuit de wetenschappelijke doelstelling stellen we dan de vraag naar validiteit (de uitwerking hiervan vindt men terug in het hoofdstuk 1). Vanuit de twee andere doelstellingen (kwaliteitsbevordering en inspectie) stellen we de vraag of kwaliteit daarnaast ook afgetoetst kan worden aan eigen vooropgestelde kwaliteitscriteria die binnen een locale context of zelfs locale voorziening als belangrijk geacht worden. Instrumenten zoals ITERS-R en (Z-)KWAPOI willen een algemeen beeld van kwaliteit geven. Dit impliceert keuzes waardoor soms belangrijke deelaspecten niet aan bod komen [bijv. een voorziening die 'verbondenheid met de ruimere leefomgeving' centraal stelt als pedagogische doelstelling en hiervoor investeert in een rijke buitenruimte met heel wat diversiteit in fauna en flora, samenwerkingsprocessen opzet met ouders en buurt, kiest voor biologisch geteeld voedsel en duurzaam geproduceerd spelmateriaal, etc,...vindt allicht weinig handvatten voor zelfevaluatie en zal zich tekort gedaan voelen wanneer men inspecteert met instrumenten die een algemeen beeld willen krijgen van opvang]. Ook de locale context [bijv. een grootstedelijke context met een diversiteit aan opvoedingsstijlen] waarin een voorziening opereert en waarbinnen ze kwaliteit tracht te bieden, wordt in deze instrumenten niet meegenomen. Het roept de vraag op of pedagogische kwaliteit wel te standaardiseren valt. Een beperkte groep mensen (experts) bepaalt wat goed is voor alle kinderen, ongeacht hun herkomst, hun familiale cultuur en waarden, normen en opvoedingsgewoonten thuis (Vandenbroeck, 2005, p 128).

De consequentie is dat het te ontwikkelen instrument een grote transparantie in zich moet dragen omtrent de onderliggende opvattingen om een draagvlak te kunnen vinden in de sector. Wanneer het gebruikt wordt als kwaliteitsbevorderend instrument vraagt het daarnaast wel naar een breed pedagogisch kader, maar niet naar een dwingende voorgeschreven pedagogische visie. Zo'n kader moet voldoende ruim zijn om veranderingen en verwachtingen vanuit de maatschappij te kunnen integreren (bijv. welke plaats zullen digitale media innemen, hoe zal een (groot)stedelijke context evolueren?, wat is de rol van ouders?,...). Een inspectie-instrument moet ook die inspanningen in kaart kunnen brengen.

I.v.m. wetenschappelijke criteria

In de bespreking van de instrumenten hieronder gaan we o.a. steeds de inter-observatorbetrouwbaarheid en de test-hertestbetrouwbaarheid van het instrument na. Het gaat hierbij steeds om de score, verkregen door de ontwerpers van het instrument. Het resultaat is vaak een hoge score. Toch mogen we betrouwbaarheid niet als een vast gegeven beschouwen. We zien het eerder als een indicatie dat het instrument betrouwbaar is. Immers, de verkregen score door de ontwerpers is vaak gekoppeld aan opleiding, interne discussies, monitoring en onderlinge afstemming, ... en kan niet zomaar overgeplaatst worden naar de gebruikers in het veld [bijv. zo zal een score gegeven door een voorziening vaak hoger liggen dan een score gegeven door een onderzoeker]. Illustratief in dit verband is dat voor het wetenschappelijke luik van het NCKO observatoren niet alleen vooraf getraind worden maar ook tijdens het veldonderzoek na elke tien beoordelingen van de interactievaardigheden opnieuw geëvalueerd worden om op die manier afwijkende scores te vermijden. Kortom, in de bespreking van de betrouwbaarheid van de instrumenten hieronder hebben we steeds het formele gebruik voor ogen door de wetenschap en

– in mildere vorm – door zorginspectie. Daarnaast is ook informeel gebruik mogelijk door begeleiders en leidinggevendenden in het veld (zelfevaluatie-instrument): training en monitoring is nodig om tot nauwkeurige, betrouwbare en valide scores te komen, maar het lezen van afzonderlijke items en indicatoren (zoals bijv. bij kwapoi of iters-r) kan mensen wel nieuwe ideeën geven hoe ze aan de kwaliteit kunnen werken.

Een tweede bedenking is dat criteria (of items) die een lage betrouwbaarheid vertonen doorgaans uit een schaal worden weggelaten om zo voldoende standvastigheid over te houden (Vandenbroeck, 2005, p 128). Voor een inspectie- en een wetenschappelijk instrument is betrouwbaarheid een belangrijk criterium, maar voor de dagelijkse werking (zelfevaluatie-instrument) is het interessanter te analyseren waarom bepaalde praktijken de ene dag vlot verlopen en een andere dag gespannen en tumultueus. Een tweede vraag die dit oproept is of het weglaten van bepaalde criteria niet ten koste gaat van de validiteit.

Analyse van de instrumenten

Op basis van het literatuuronderzoek en rekening houdende met bovenstaande bedenkingen bespreken we op de volgende bladzijden een aantal instrumenten. Bij de bespreking van elk instrument is een afsluitende paragraaf te vinden waarmee we de plus- en minpunten van elk instrument aanstippen.

Andere interessante instrumenten [vervolgonderzoek]

Omwille van het korte tijdsbestek van het vooronderzoek hebben we ons beperkt tot zeven instrumenten of sets van instrumenten. Tijdens de analyse van deze instrumenten zijn we op andere instrumenten gestoten die ook een analyse waard zijn in vervolgonderzoek:

1. Voor de interactie tussen Begeleiding en kinderen:
 - *Caregivers in day-care centers: does training matter?* *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541 – 552.
 - Observational record of the caregiving environment – ORCE (NICHD, 1999)
 - Classroom Assessment Scoring System™ -CLASS™ (Pianta, La Paro, K. Hamre, 2008). Meer info zie <http://classobservation.com/>
2. Voor de algemene pedagogische kwaliteit
 - Beoordelingsschaal voor het pedagogisch functioneren in kinderdagverblijven (Verhegge, 1994), omwille van de vele verwijzingen in Vlaamse literatuur en in de focusgroepen.
3. Voor longitudinaal onderzoek
 - Het Amerikaanse NICHD onderzoek [National Institute for Child Health and Human development, zie <http://www.nichd.nih.gov/>], omwille van de rijkdom dat dit onderzoek biedt aan gebruikte instrumenten, procedures en inzichten.
4. Voor een omvattend evaluatie- en kwaliteitsbevorderend programma, opgezet vanuit de idee van de reflective practitioner en de idee dat kwaliteit een contextueel en dynamisch gegeven is.
 - The Baby Effective Early Learning Programme – BEEL (Bertram & Pascal)
 - The Effective Early Learning Programme – EEL (Bertram & Pascal)

Tabel 4: Overzicht van de besproken instrumenten

| | ITERS-R (2003) | (Z)-KWAPOI (1997) | ZIKO (2005) | ZIKO-Vo (2008) | NCKO (2010) |
|--|-------------------|----------------------|--------------------------------|-------------------|----------------|
| Feitelijke gegevens | | | | | |
| Doelgroep | 0-30 M | 0-36M | 0-12 jaar | 0-36M | 0-48M |
| tijdsinvestering | Min. 2 uur | Min. 4 uur | Min. ½ uur | Min. ½ uur | Min. 9 uur |
| Betrouwbaarheid - validiteit | | | | | |
| interscorerbetrouwbaarheid | .92 | .898 | WB: .75 - .89 BT: .83 - .89 | - | .83 |
| Interne consistentie | $\alpha = .93$ | $\alpha = .67 - .86$ | - | - | $\alpha = .88$ |
| Kwaliteitsmodel | | | | | |
| Minimumkwaliteit of maximale kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | Min. & max. | Min. & max. | Min. & max. | Max. | Min. & max. |
| Externe beoordeling | √ | √ | √ | - | √ |
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg [eigen visie] | - | - | √ | √ | - |
| Participatieve evaluatie | | | | | |
| Kind | - | - | √ | √ | - |
| Medewerkers | √ | √ | √ | √ | √ |
| Ouders | - | - | - | √ | - |
| Evaluatie-logica | | | | | |
| Wetenschappelijk instrument | √ | - | √ | - | √ |
| Zelfevaluatie-instrument | √ | √ | √ | √ | √ |
| Monitoring (inspectie) instrument | √ | √ | √ | - | - |
| Inhoud van het instrument | | | | | |
| Structurele kenmerken | - | - | - | - | √ |
| Aanpak - Proces | √ | √ | √ | √ | √ |
| Proces op niveau van het kind | - | - | √ | √ | - |
| Proces op niveau van de interactie [volw.-kind en kind-kind] | √ | √ | √ | √ | √ |
| Diversiteit | √ | - | - | - | √ |
| Ouderbetrokkenheid | √ ²⁰ | - | - | √ ²¹ | √ |

²⁰ Het gaat hier om een rating scale die in kaart brengt in welke mate er sprake is van ouder-inspraak en -betrokkenheid in de werking van de voorziening: ouders die geïnformeerd, bevroegd worden en/of inspraak hebben in de evaluatie en werking van de opvang (item 33 – provisions for parents),...

²¹ Hier verwijst ouderbetrokkenheid naar het bevorderen en stimuleren van de communicatie tussen de ouder en de voorziening omtrent hun kind (zowel sociaal-emotioneel als wat ontwikkeling en interesses betreft).

EPPE-onderzoek

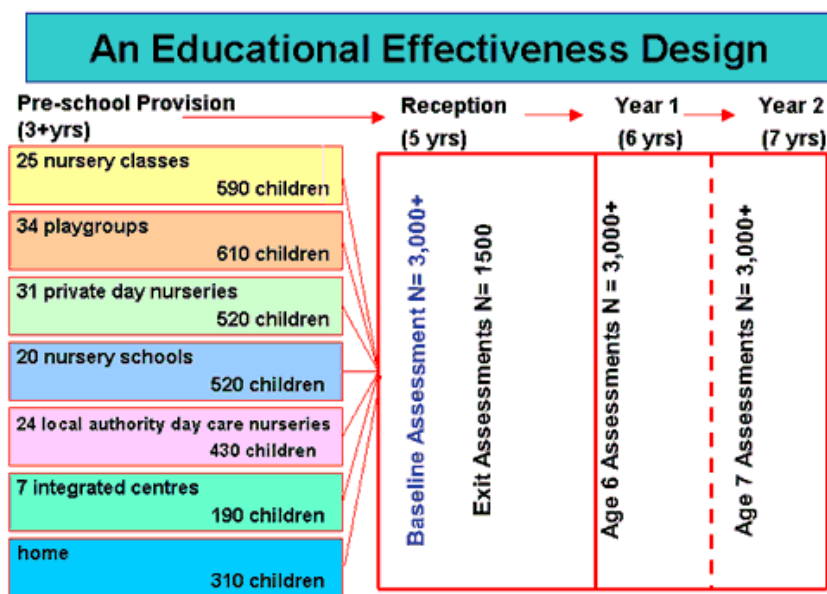
Geraadpleegde bronnen:

- Mathers, S., Sylva, K., & Joshi, H. (2007). *Quality of Childcare Settings in the Millennium Cohort Study*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., et. al. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. In *Early Childhood Research Quarterly* 21(1), 76–92.
- Sylva, K., et. al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., et. al. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project (1997-2003), technical paper 10 'Intensive case studies of practice across the foundation stage'*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., et. al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1 [leaflet]*. London: Institute of Education.
- <http://education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/SSU/FR/2004/01>
- <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/>
- <http://www.cls.ioe.ac.uk/studies.asp?section=000100020001>

Voorgeschiedenis

EPPE staat voor Effective Provision of Preschool Education en is een longitudinaal onderzoek in Groot-Brittannië, uitgevoerd bij 3000 driejarigen (geselecteerde kinderen zijn bij aanvang ts. 36 en 42 maand oud), gespreid over 141 settings. Het is gestart in 1997 en geëindigd in 2003 wanneer deze cohorte in het 2° leerjaar zat (kinderen van 7 jaar). Het verzamelt gegevens omtrent ouders, thuismilieu, het soort opvang, achtergrondgegevens (zoals geboortegewicht, geslacht, beroep van ouders,...) en linkt deze gegevens aan cognitieve en sociale/gedragsontwikkeling via observaties, interviews en resultaten op gestandaardiseerde tests en National Assessments op eind van 2° leerjaar. Het uiteindelijke doel is exploratie van de effecten van preschool educatie op de cognitieve en sociaal/gedragsmatige ontwikkeling van kinderen.

Het onderzoek heeft o.a. geleid tot 12 casestudies (zie Technical report, nr 10) van effectieve preschool-settings (effectieve preschools worden gedefinieerd als preschools met positieve effecten in termen van omvang van de vooruitgang op intellectuele en sociale outcomes in de lagere school, rekening houdend met sociale achtergrond). Vanuit deze cases zijn 7 belangrijke actiepunten geformuleerd omtrent werken met 3-5 jarigen, waarbij het belang onderstreept wordt van ouderbetrokkenheid en een spelgeoriënteerd curriculum (zie leaflet, 2004). Het EPPE-onderzoek is een van de weinige longitudinale onderzoeken uitgevoerd bij het jonge kind, waarbij ook gegevens van de voorziening opgenomen worden, vandaar de keuze om het op te nemen binnen het bestek van het vooronderzoek, hoewel de leeftijdscategorie (2.5 tot 7 jaar) buiten het bereik van de Vlaamse voorschoolse kinderopvang valt. Het gebruikte onderzoeksdesign en triangulatie van wetenschappelijke instrumenten is inspirerend voor mogelijk Vlaams onderzoek binnen de kinderopvang in de toekomst. Maar aangezien dit buiten het opzet van het vooronderzoek valt, beperken we ons tot een summiere bespreking van EPPE.



Bron: Overzicht sample EPPE onderzoek (bron: <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppedesign.htm>)

Onderzoekopzet

1. Pre-meting waarbij alle geselecteerde kinderen (3 jaar) beoordeeld worden met gestandaardiseerde tests en verslagen van de sleutelverzorger
2. Tussentijdse meting voor ½ van de kinderen (omwille van de kost) op het eind van reception class (3^o kleuterklas)
3. Tussentijdse meting bij alle kinderen bij de start van Grade 1 (1^o leerjaar)
4. Postmeting om de duurzaamheid van de effecten na te gaan op het eind van Y1 (1^o leerjaar) en Y2 (2^o leerjaar)

De kwaliteit van de setting is beoordeeld met gestandariseerde rating scales.

Gebruikte onderzoeksinstrumenten:

1. Gestandariseerde test in de kleuterschool
 - Gemiddelde leeftijd kind = 39 maand
 - Testbatterij rond vier cognitieve taken, nl verbal comprehension, naming vocabulary, knowledge of similarities seen in pictures (non-verbal comprehension) en block building (ruimtelijk inzicht)
 - Meer info, zie technisch rapport nr 1 (niet meer beschikbaar)
2. Gestandariseerde test in de lagere school
 - Gelijkaardige testbatterij als hierboven, maar aangevuld met kennis van alfabet, rijm/alliteratie/early number concepts
 - Meer info, zie technisch rapport nr 1 (niet meer beschikbaar)
3. Andere instrumenten om kindkenmerken in beeld te brengen
 - Child social/behavioural profiles ingevuld door preschool- en primary staff
 - Interviews met ouders om kind- en familiekenmerken in kaart te brengen evenals de voorgeschiedenis in kinderopvang (child care history)
4. In kaart brengen van structurele elementen:
 - Interviews met preschool staff
 - Interviews with centrum managers (child/staff ratio, staff training, aims, policies, curriculum, parental involvement,...)
5. Kwaliteit van de setting
 - Via gebruik van ECERS-R environment rating scale
 - Via gebruik van ECERS- Extension (Sylva, 2003). Dit is een aanvulling op de ECERS-R met 4 nieuwe schalen, typisch voor de UK context (het gaat om de schalen language, mathematics, science, diversity)
 - Via gebruik van de Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989)
6. Case studie observatie en interviews
 - Observatie van de pedagogische aanpak van het personeel
 - Systematisch gestructureerde target child observaties
 - Info uit interviews met ouders, staff en manager

Vervolgonderzoek*a) Vervolgonderzoek, gelinkt aan EPPE 1:*

-intussen is EPPE driemaal verlengd en het loopt momenteel tot 2013 zodat dezelfde pool van 3000 Kinderen gevolgd kan worden van 3 tot 16 jaar (laatste jaar verplicht onderwijs). De volgende onderzoekslagen zijn onderscheiden:

2003-2008: EPPE 3_11 year

2007-2011: EPPE 3_14 year

2008-2013: EPPE 16+

b) Onderzoek gelinkt aan de Millenium cohort studie

Een ambitieuze longitudinale cohortstudie is de 'Millenium cohort study' [Zie: <http://www.cls.ioe.ac.uk/studies.asp?section=000100020001>] waarbij ca. 19.500 kinderen, geboren in 2000 en 2001 gevolgd en bevraagd worden op diverse momenten. Zo zijn er surveys uitgevoerd wanneer kinderen

resp. negen maand, drie, vijf en zeven jaar zijn. De bevraging beslaat verschillende onderwerpen zoals 'parenting', kinderopvang, schoolkeuze, kindgedrag en cognitieve ontwikkeling, gezondheid van ouders en kind, genoten onderwijs en terwerkstelling, inkomen, armoede, huisvesting, woonbuurt, sociaal kapitaal, etniciteit,... Het doel is een beeld te krijgen van de milleniumgeneratie.

Gelinkt aan deze cohortstudie is tussen maart 2005 en oktober 2005 een substudie uitgevoerd: 'the Quality of Childcare Settings in the Millennium Cohort Study sample'. In deze studie zijn 301 preschoolsettings (632 MCS-kinderen) betrokken geweest. Info is verzameld is via ECERS-R, ECERS-Extention (Sylva, 2003), Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989) en een interview met de centrum manager. Kortom, heel wat gelijkaardige instrumenten als in EPPE, waardoor de data vergeleken kon worden. Men stelde vooral een vooruitgang vast op het vlak van 1) interacties tussen kinderen en volwassenen, 2) materialen om te werken aan taal en redeneren en 3) materialen rond wetenschap. De grootste vooruitgang wordt opgetekend in de "voluntary sector" (daarnaast is ook de 'private' en 'maintained' sector onderscheiden als aparte doelgroep).

ITERS-R

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Geraadpleegde bronnen:

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Webstek: <http://ers.fpg.unc.edu/>

Van Ijzendoorn, R. Tavecchio, L. & Riksen-Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Wessels, H., Lamb, M. E., Hwang, C. P. and Broberg, A. G. (1997). Personality Development between 1 and 8 Years of Age in Swedish Children with Varying Child Care Experiences. In *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 771-794.

Musatti, T. (forthcoming). Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent. *Children in Europe Policy Paper*.

Voorgeschiedenis

ITERS-R staat voor 'Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition' en is in Amerika ontwikkeld (aan het 'Child Development Institute', University of North Carolina, Chapel Hill) om de kwaliteit van een voorziening in brede zin te kunnen beoordelen. Het brengt via 39 items op 7 subschalen²² drie dimensies in kaart:

- 1) de mate dat een KDV bescherming biedt mbt gezondheid en veiligheid
- 2) de mate waarin het KDV aandacht besteedt aan positieve relaties en
- 3) de mate waarin er mogelijkheden gecreëerd worden voor stimulering en leren door ervaring.

Het hanteert m.a.w. een zeer brede definitie van 'Environment' en brengt via de subschalen zowel proceskenmerken als structurele kenmerken in kaart. De onderliggende pedagogische visie is 'to provide the nurturance and stimulation that very young children need on daily basis' (Harms, Cryer & Clifford, 2003) waarbij gesteld wordt dat zowel de organisatie van de ruimte, het programma (=activiteiten en dagstructuur), de interactie en voorzieningen voor ouders en staff een directe impact hebben op zowel kinderen als volwassenen in de voorziening.

ITERS-R kent een lange voorgeschiedenis. ITERS-R (2003) is een herziene versie van ITERS (1990). Aanpassingen zijn vnl. gebeurd naar de beoordeling van opvang van jonge kinderen met een handicap en omwille van de verhoogde gevoeligheid voor culturele diversiteit. ITERS en ITERS-R zijn de versie voor jongere kinderen [0-30 M]. Ze bouwen verder op ECERS (1980) en ECERS-R (1998), de versie voor oudere kinderen [2.5 – 5 jaar]. Door deze lange bestaansgeschiedenis is er heel veel internationaal onderzoek beschikbaar en bestaan er internationaal heel veel varianten van het instrument.

Het doel van het instrument is te fungeren als een zinvol instrument voor zowel onderzoek als programmonitoring, -evaluatie en -verbetering. In de staat North Carolina (Amerika) vertaalt het totaal aantal punten op de ITERS-R zich in een vijfsterrenstelsel voor de opvang, waarbij vijf sterren staat voor de hoogste kwaliteit.

| | |
|---|--|
| Design | |
| Doelgroep | 0-30 maand |
| tijdsinvestering | Min. 2 uur |
| scoringsprocedure | 7 subschalen met in totaal 39 items, te scoren op een zevenpuntschaal [1 = inadequaats, 3 = minimaal, 5 = goed, 7 = uitstekend] waarbij telkens score 1, 3, 5 en 7 gedefinieerd zijn in verschillende observeerbare indicatoren (te beantwoorden met ja of nee). |
| Validiteit | |
| Inhoudsvaliditeit (zijn de indicatoren in de test een goede afspiegeling van het te meten begrip) | ITERS is gebaseerd op 1- wetenschappelijke kennis omtrent de impact van omgeving op de gezondheid en ontwikkeling van kinderen 2- inhoudelijke vergelijking tussen ITERS en andere assessmentschalen, |

²² Het gaat om de volgende subschalen: 1) Space and furnishings [5 items], 2) Personal care routines [6 items], 3) Listening and talking [3 items], 4) Activities [10 items], 5) Interaction [4 items], 6) Programme structure [4 items], 7) Parents and staff [7 items]

| | |
|--|--|
| Construct/begripsvaliditeit (vaak moeilijk criterium, in hoeverre meet het instrument hetzelfde als andere instrumenten die hetzelfde begrip trachten te meten?) | ontwikkeld voor de leeftijdsgroep 0-30 maand en aanvullende documenten die programma-kwaliteit beschrijven 3-feedback van ITERS-gebruikers in US, Canada en Europa via een vragenlijst en een focusgroep van professionele gebruikers 4-intensief gebruik gedurende meer dan twee jaar door 2 co-auteurs van ITERS-R en 25 getrainde observators binnen het North Carolina Rated Licence Project. |
| Betrouwbaarheid | Uitgevoerd door 6 getrainde observators |
| interobservatorBH | Deze score is gebaseerd op 45 settings in North Carolina [15 centra met 1 of 2 sterren, 15 centra met drie sterren en 15 centra met 4 of 5 sterren], die telkens één keer bezocht zijn door 2 observatoren. Dit gaf het volgende resultaat: Totaalscore: IC=.92, K = .58 Per subschaal Space and furnishings: r = .73 Personal care routines: r = .67 Listening and talking: r = .77 Activities: r = .91 Interaction: r = .78 Programme structure: r = .87 Parents and staff: r = .92 |
| test-hertestBH | Geen gegevens beschikbaar |
| interne consistentie [samenhang indiv. Items van de schaal] | Totaalscore: $\alpha = .93$ Per subschaal Space and furnishings: $\alpha = .47$ Personal care routines: $\alpha = .56$ Listening and talking: $\alpha = .79$ Activities: $\alpha = .79$ Interaction: $\alpha = .80$ Programme structure: $\alpha = .70$ Parents and staff: $\alpha = .68$ |
| Minimumkwaliteit of maximale kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | Max. kwaliteit Er is een kwaliteitsprofiel mogelijk met sterke en zwakke kanten Min. kwaliteit Wanneer het gebruikt wordt als norminstrument waarbij een totaalscore minder dan 4 onacceptabel is |
| Externe beoordeling | Ja, kan gebruikt worden als onderdeel van inspectie-procedure en wordt ook als dusdanig gebruikt in bijv. staat North Carolina. |
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg | Nee Het onderliggend model is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, professionele waarden en normen m.b.t. opvang aan jonge kinderen (bijv. richtlijnen van National Association for the Education of Young Children) en praktische kennis op gebied van kinderopvang. |
| Participatieve evaluatie | |
| Kind | Nee |
| Medewerkers | Ja |
| Ouders | Nee |
| Wetenschappelijk instrument | Ja Heel veel internationaal onderzoek en vertalingen van dit instrument. Voor een overzicht zie http://ers.fpg.unc.edu/ |
| Zelfevaluatie-instrument | Ja Een sterkte-zwakteprofiel (1 blz) per item en per subschaal kan opgesteld worden. Voor-of achteruitgang tov één vorige meting kan in |

| | |
|------------------------------------|---|
| | kaart gebracht worden. |
| Monitoring (inspectie) instrument | Ja In UK gebruikt om preschools te raten (bijv. Kent) en aan program-monitoring te werken. In de staat North Carolina (Amerika) vertaalt het totaal aantal punten op de ITERS-R zich in een vijfsterrenstelsel voor de opvang, waarbij vijf sterren staat voor de hoogste kwaliteit. Ook is minimaal een score 4 vereist. |
| Structurele kenmerken | Ja Subschaal 'ouders en personeel' (items 33-39) |
| Aanpak - Proces | Ja Subschaal 'ruimte en meubels' (items 1 – 5) Subschaal 'persoonlijke verzorgingsroutine' (items 6-11), subschaal 'luisteren en spreken' (items 12 –14), Subschaal 'activiteiten' (items 15 – 24), en Subschaal programmastructuur (items 29 – 32) |
| Proces op niveau van het kind | Nee – beperkt (onrechtstreeks) Geen observatie van de beleving of gedrag van het kind. Onrechtstreeks wordt dit wel meegenomen: de impact op kinderen wordt bijv. als moderatie-criterium gebruikt wanneer meerdere begeleiders tegelijk aanwezig zijn (zie hieronder). |
| Proces op niveau van de interactie | Ja Interacties ts. volwassenen en kinderen zijn vaak opgenomen in heel wat items als een indicator bij itemscore 7 (excellent). Ook is er een aparte Subschaal 'interactie' (Items 25 - 28). Interactie wordt hierbij telkens bekeken vanuit de handeling van de volwassene. Wanneer verschillende volwassenen aanwezig zijn, wordt de score gemiddeld op basis van de impact op de kinderen en kijkt men m.a.w. in hoeverre interactie tegemoet komt aan de noden van kinderen. Klemtoon in de schaal ligt op interactie tussen begeleiding en individuele kinderen. Interacties tussen begeleiding en groepen kinderen en ts. kinderen onderling worden niet gescoord. |
| Diversiteit | Ja Diversiteit is beperkt opgenomen als een indicator bij een aantal items [bijv. item 20 dramatic play: Props provided to represent diversity] en als aparte item [item 24: promoting acceptance of diversity en item 32: provision for children with disabilities]. Diversiteit wordt echter weinig diepgaand uitgewerkt. Het beperkt zich tot visuele aanwezigheid van diverse culturen en het weren van stereotiepe beelden. |
| Ouderbetrokkenheid | Minim. Inspraak en omgang van ouders worden in kaart gebracht via item 33: 'provisions of parents' en beperkt zich tot de vaststelling of ouders doorverwezen worden indien nodig, er sprake is van tevredenheidsmetingen en of er al dan niet een oudercomité is met beslissingsrecht (doch, dit is slechts 1 indicator). |
| Andere | Een interessante Subschaal is 'ouders en personeel' (items 33-39) waarbij de werkcondities van personeel in kaart gebracht worden |
| Synthese: | |
| Belangrijkste pluspunten | 1-Er zijn veel vertalingen en het veelvuldig Internationaal gebruikt 2- Er zijn heel wat varianten en versies beschikbaar, aangepast aan de lokale context en noden 3-Er is een variant en Nederlandse vertaling opgenomen in het NCKO – instrument. |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>3-Er is een variant voor kleuteronderwijs (ECERS-R) en onthaalouders (FCCERS-R) beschikbaar</p> <p>4-Het is een robuust instrument: hoge interscorerbetrouwbaarheid</p> <p>5-Het bevat een groeipad en tal van suggesties om tot een rijke leeromgeving te komen (=indicatoren van score 7)</p> <p>6-Er wordt een interessant syntheseschema op 1 blz gebruikt waarbij de resultaten afgezet kunnen worden tov een vorige meting.</p> |
| <p>Belangrijkste minpunten</p> | <p>1 De totaalscore op zich geeft geen concrete handvaten voor verbetering. Twee settings met dezelfde totaalscore kunnen een heel ander profiel hebben (nadeel voor onderzoek en kwaliteits-monitoring).</p> <p>2- De schaal maakt een vaststelling maar stimuleert niet perse zelfreflectie omwille van de standaardisering en algemene kijk op kwaliteit, los van de visie, het doelpubliek of lokale context waarin een voorziening opereert. Hierdoor blijven bepaalde deelaspecten onderbelicht of worden ze niet naar waarde geschat.</p> <p>3- Er zijn grenzen aan dergelijke rating scales: ze hebben geen onderscheidend vermogen meer bij hoge kwaliteit van kinderopvang.</p> <p>4-De schaal impliceert een lineaire visie op kwaliteitszorg. Niveau 7 is in alle omstandigheden en situaties 'excellent' en het te bereiken doel.</p> <p>5-Wanneer het gebruikt wordt als een inspectie-instrument en gewerkt wordt met een sterrensysteem is het een zeer normatief instrument waarbij kwaliteit beoordeeld wordt onafhankelijk van de lokale realiteit waarin de voorziening opereert.</p> <p>6- De interne consistentie van de items van de subscales 'Space and furnishings ($\alpha = .47$)' en 'Personal care routines ($\alpha = .56$)' is eerder laag en vraagt de nodige omzichtigheid in het gebruik.</p> <p>7-De visie omtrent 'diversiteit in de opvang' is weinig diepgaand uitgewerkt, hoewel dit één van de belangrijkste redenen was om ITERS-R, de herziene versie van ITERS, uit te brengen.</p> <p>8- Er is weinig aandacht voor de betekenisverlening van ouders.</p> |

KWAPOI en Z-KWAPOI

Kind & Gezin (1997). *Zelfevaluatie-instrument mini-crèches en zelfstandige kinderdagverblijven*. Brussel: Kind & Gezin.

Geraadpleegde bronnen:

-Verhegge, K. (1994). *De beoordelingsschaal voor het pedagogisch functioneren in kinderdagverblijven*. Brussel: Kind & Gezin.

- Kind & Gezin (1997). *Zelfevaluatie-instrument mini-crèches en zelfstandige kinderdagverblijven*. Brussel: Kind & Gezin.

- Kind & Gezin (1997). *Kwaliteitsinstrument Particuliere Opvanginstellingen (kwapoi): rapport*. Brussel: Kind & Gezin.

-gesprek met zorginspectie (Mady Cochet) op 28/03

-samenvatting van SWOT-analyse uitgevoerd door de Zorginspectie, team Kinderopvang, projectgroep kwapoi [intern document]

Van Ijzendoorn, R. Tavecchio, L. & Riksen-Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Zorginspectie (2010). *Jaarverslag 2009. Inspectieactiviteiten in Kind en Gezin-sectoren*. Brussel: Zorginspectie.

Voorgeschiedenis

Kwapoi (1997) staat voor 'Kwaliteitsinstrument Particuliere OpvangInstellingen'. Het is in 1997 ontwikkeld door Kind & Gezin als een instrument om de kwaliteit te meten in zelfstandige groepsgerichte kinderopvang. Kwaliteit wordt hierbij in brede zin beoordeeld waarbij men focust op

1) pedagogische interactie (gedefinieerd als de interactie met de kinderen) en

2) een aantal randvoorwaarden, die niet rechtstreeks met de opgevangen kinderen te maken hebben, maar die wel belangrijk zijn om een goede interactie met de kinderen mogelijk te maken (zoals ouderparticipatie, teamwerking, etc...).

De pedagogische interactie wordt in kaart gebracht via 51 items, gespreid over vijf situaties: 1) de rustsituatie [6 items], 2) de eetsituatie [12 items], 3) de verzorgings- en zindelijkheidstraining [11 items], 4) activiteitenbegeleiding en speelgoed [20 items] en 5) onthaalsituatie [2 items]. De randvoorwaarden worden via een semi-gestructueerd interview bevraagd.

Kwapoi bouwt verder op de 'Kwaliteitsschaal Pedagogisch functioneren Kinderdagverblijven'. Dit is een wetenschappelijk onderbouwde schaal, ontworpen in 1994 door Kind & Gezin in samenwerking met de afdeling orthopedagogiek, KULeuven, vanuit de behoefte om een meer gestandaardiseerde methode uit te werken zodat het pedagogisch functioneren in kinderdagverblijven zo objectief mogelijk en vanuit eenzelfde interpretatie kon worden beoordeeld. De beoordelingsschaal gaat uit van 12 criteria²³ die samen de indicatoren voor de kwaliteit van het pedagogisch milieu vormen. De beoordelingsschaal is bedoeld voor afname in erkende en gesubsidieerde kinderdagverblijven. Zowel inhoudelijk als naar vormgeving is zowel de beoordelingsschaal als kwapoi schatplichtig aan ITERS.

De onderliggende theoretisch-conceptuele uitgangspunten van de beoordelingsschaal en de kwapoi zijn dezelfde, nl. dat de kern van het pedagogisch handelen gelegen is in het circulaire interactieproces tussen het kind en de opvoeder. Tegelijk zijn een aantal randvoorwaarden (zie voetnoot) noodzakelijk om de inhoudelijke degelijkheid van het interactieproces te vrijwaren en te ondersteunen.

Het doel van het instrument is te fungeren als een inspectie-instrument. Een totaalscore minder dan 3 (op een zevenpuntschaal) is onacceptabel en leidt tot intrekking van attest van toezicht (score 3 staat voor basiskwaliteit). Een score 4 moet minimaal gehaald worden om te genieten van financiële ondersteuning. Van de kwapoi bestaat een variant voor zelfevaluatie, nl. de Z-kwapoi. Hieronder bespreken we Kwapoi.

| Design | |
|------------------|---|
| Doelgroep | 0-36 maand Groepsopvang van 6 tot 85 kinderen |
| tijdsinvestering | Min. 4 uur Verkorte versie mogelijk van 1.5 uur Totaalbeeld neemt 6 uur in beslag: 4 uur voor pedagogische interactie + |

²³ Het gaat om criteria mbt pedagogische interactie [flexibiliteit, individualiseren, stimuleren, structureren, bevorderen van zelfstandigheid, bieden van bewegingsvrijheid, veiligheid] en criteria mbt pedagogische randvoorwaarden [vaardigheden van de begeleiding, samenwerking met ouders, teamwork, vorming van personeel en pedagogische observatie]

| | |
|---|---|
| | 2 uur voor randvoorwaarden |
| scoringprocedure | 1-Observatieschaal: 5 subschalen met in totaal 51 items, te scoren op een zevenpuntschaal, waarbij score 1, 3 5 en 7 omschreven zijn in observeerbare indicatoren [1 = inadequaar, 3 = minimaal, 5 = goed, 7 = uitstekend] 2- Semi-gestructureerd interview met ja-nee vragen |
| Validiteit | Uitgevoerd door 5 externe onderzoekers (opl.niv. maatschappelijk assistent) die een achtdaagse training gekregen hebben door K&G en afdeling Orthopedagogiek, KULeuven |
| Inhoudvaliditeit (zijn de indicatoren in de test een goede afspiegeling van het te meten begrip) | -Gebaseerd op wetenschappelijke kennis omtrent noden en behoeften van kinderen (a dato 1997), geleid door de criteria van de Beoordelingsschaal voor het pedagogisch functioneren. Dit is een valide en wetenschappelijk onderbouwde schaal |
| Construct/begripsvaliditeit (vaak moeilijk criterium) | -Overleg met inspectie-ambtenaren van K&G en theoretici -Aanpassing van de kwapoi naar Z-kwapoi is gebeurd door een werkgroep met vertegenwoordigers van minicrèches, zelfstandig kinderdagverblijven en Trefco (de toenmalige beroepsvereniging voor de zelfstandigen in de kinderopvang). |
| Betrouwbaarheid | Uitgevoerd door 5 externe onderzoekers (opl.niv. maatschappelijk assistent) die een achtdaagse training gekregen hebben door K&G en afdeling Orthopedagogiek, KULeuven |
| interobservatorBH | Algemeen: $r = .898$ Per subschaal Rust: $r = .85$ Eet: $r = .85$ Verzorging: $r = .93$ Spel: $r = .96$ Onthaal: $r = .84$ |
| intraobservatorBH of test-herstestBH (één obs, verschillende tijdstippen) | De scores zijn gebaseerd op 30 settings (= 2 X 30 bezoeken) Algemeen: $r = .822$ Per subschaal Rust: $r = .84$ Eet: $r = .81$ Verzorging: $r = .69$ Spel: $r = .88$ Onthaal: $r = .83$ |
| interne consistentie (samenhang indiv items van de schalen) | OK. Voldoende hoge alphawaarde (Chronbach's alfa) Per subschaal Rust: $\alpha = .67$ Eet: $\alpha = .71$ Verzorging: $\alpha = .72$ Spel: $\alpha = .86$ Onthaal: $\alpha = .79$ |
| Minimumkwaliteit of maximale kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | Max. kwaliteit Er is een kwaliteitsprofiel mogelijk met sterke en zwakke kanten Min. Kwaliteit Wanneer het gebruikt wordt als norminstrument waarbij een totaalscore minder dan 3 onacceptabel is en leidt tot intrekking van attest van toezicht (score 3 staat voor basiskwaliteit) en een score van minimaal 4 gehaald moet worden om te genieten van financiële ondersteuning. |
| Externe beoordeling | Ja |
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg | Nee De basis is het referentiekader van Juran (1986), aangevuld met de notie kwaliteitsborging (handboek kwapoi, blz 5) |
| Participatieve evaluatie | |

| | |
|------------------------------------|--|
| Kind | Nee |
| Medewerkers | Ja. Er is een zelfevaluatie-variant (Z-kwapoi) van de kwapoi die gebruikt kan worden in ZKDV |
| Ouders | Nee |
| Wetenschappelijk instrument | Onrechtstreeks, want gebaseerd op de “beoordelingsschaal voor het pedagogisch functioneren in kinderdagverblijven” |
| Zelfevaluatie-instrument | Ja Via Z-kwapoi kan een sterkte-zwakteprofiel kan opgesteld worden |
| Monitoring (inspectie) instrument | Ja kwapoi is het inspectie-instrument dat gebruikt wordt door de zorginspectie in de zelfstandige kinderopvang |
| Structurele kenmerken | Nee |
| Aanpak - Proces | Ja, nagenoeg alle items zijn hier te situeren. |
| Proces op niveau van het kind | Nee Geen observatie van de beleving of gedrag van het kind. |
| Proces op niveau van de interactie | Ja Pedagogische interactie is het vertrekpunt van de schaal. Hierbij wordt interactie telkens vanuit de handeling van de volwassene beschreven. Wat het teweeg brengt bij kinderen wordt niet meegenomen. Wanneer verschillende begeleiders aanwezig zijn, wordt [bij inspectie] de score toegekend op basis van de begeleider met de zwakste interactie. De klemtoon in de schaal ligt op interactie tussen begeleiding en individuele kinderen. Interacties tussen begeleiding en groepen kinderen en ts. kinderen onderling worden niet gescoord. Klemtoon ligt op de vraag of de begeleider actief stimuleert en bekrachtigt. Andere aspecten zoals sensitieve responsiviteit komen minder aan bod. |
| Diversiteit | Nee |
| Ouderbetrokkenheid | Ouderparticipatie wordt beschouwd als één van de vijf belangrijke randvoorwaarden en wordt in kaart gebracht via het interview. Dit focust zich op bevraging ivm het informeren van ouders. Structureel betrekken van ouders is beperkt tot een deelitem (vraag 3.2). Ouders worden niet rechtstreeks bevroegd. |
| Andere | Pedagogische randvoorwaarden worden bevroegd via interview. Hierbij wordt, naast ouderparticipatie, gekeken naar pedagogische observatie, teamwerking, vorming en medische begeleiding. Aan de randvoorwaarden is een adviesboek gekoppeld, met deels verouderde (want daterend van 1997) adviezen. |
| Synthese | |
| Belangrijkste pluspunten | 1- Sterk geïnspireerd door ITERS, die internationaal gebruikt wordt 2-Sterk gebaseerd op de wetenschappelijk onderbouwde variant voor gesubsidieerde sector (nl. de beoordelingsschaal, 1994) 3-Robuust instrument: hoge interscorerbetrouwbaarheid 4-Bevat een groeipad en tal van suggesties om tot een kwaliteitsvolle opvang te komen (=indicators van score 7) 5-Transparantie is hoog doordat eenzelfde instrument gehanteerd wordt voor zelfevaluatie (Z-Kwapoi) als voor inspectie (kwapoi) 6-Heldere, gestructureerde opdeling volgens momenten van de dag 7- Opmerkelijk is dat tussen 1997 en 2006 de gemiddelde kwapoi score telkens stijgt (4.43 in 1997 naar 4.68 in 2005) en er m.a.w. sprake is van kwaliteitsverbetering. Vanaf 2006 stabiliseren de scores met een gemiddelde score rond 4.7 (Zorginspectie, 2010, blz. 28). Omtrent mogelijke hypothesen ter verklaring denken we aan de 1) aanvankelijke coaching die met Z-kwapoi gepaard ging, 2) het feit dat de sector zelf inspraak heeft gehad en het instrument gedragen was door de sector (14 jaar na datum is dit mogelijk niet langer het geval) en 3) dat er |

| | |
|-------------------------|---|
| | grenzen zitten aan maximale kwaliteit. |
| Belangrijkste minpunten | <p>1 -Totaalscore geeft geen concrete handvaten voor verbetering. Twee settings met dezelfde totaalscore kunnen een heel ander profiel hebben (nadeel voor onderzoek en kwaliteitsmonitoring). De schaal maakt een vaststelling maar stimuleert niet perse zelfreflectie. Score 3 is minimaal om te spreken van basiskwaliteit. Het gaat dan om technisch, routinematige omgang met kinderen.</p> <p>2- Bevat een zeer expliciete pedagogische visie (bijv. item 6 in de eetsituatie stelt het leren eten met bestek voorop) zonder dat deze visie expliciet verwoord of verantwoord wordt. Omwille van de standaardisering en algemene kijk op kwaliteit, los van het doelpubliek of locale context waarin een voorziening opereert blijven bepaalde deelaspecten onderbelicht of worden ze niet naar waarde geschat</p> <p>3- We stellen ons vragen bij de validiteit: de totaalscore geeft een vertekend beeld door de statistische verwerking: de totaalscore wordt berekend door de som te maken van de gemiddelde score per situatie en dit te delen door vijf. Hierdoor krijgen individuele items/situatie meer of minder gewicht. Zo bestaat de situatie 'activiteitenbegeleiding en speelgoed' uit 20 items, terwijl de rustsituatie uit 6 items bestaat. Hierdoor is het relatieve gewicht - in de totaalscore - van elk item in de rustsituatie drie keer groter dan een item in de activiteitenbegeleiding²⁴.</p> <p>4- Pedagogische interactie staat centraal in de items. Bij toekenning van een bepaalde score wanneer verschillende begeleiders aanwezig zijn, baseert men zich voor de score op de zwakste interactie (dixit zorginspectie) waardoor vertekening kan optreden. Bij ITERS-R is er sprake van moderatie en kijkt men naar de algehele impact die begeleiding heeft.</p> <p>5- Een itembeschrijving op een bepaald niveau bevat vaak meerdere indicatoren die verschillende zaken tegelijk bevragen, waardoor scoring niet eenvoudig noch eenduidig is [bij ITERS-R is dit opgevangen door van elke indicator op een bepaald niveau een ja-nee vraag te maken].</p> <p>6- Eenduidige scoring wordt ook bemoeilijkt door omschrijvingen met vaag taalgebruik (zoals geschikte momenten, onaangepaste materialen,...). Bij ITERS-R worden dergelijke termen steeds toegelicht. De zorginspectie heeft dit ondervangen door veelvuldige monitoring en afstemming binnen het inspectieteam.</p> <p>7- Sommige items zijn niet scorebaar, omdat ze niet de reële situatie maar de ideale situatie voor ogen hebben (bijv. item 9 bij verzorgingssituatie 'dynamische veiligheid' stelt als onderscheid ts. score 5 en score 7 dat kinderen tijdens de verzorging altijd vastgehouden worden, al is de aandacht van de verzorger even bij een ander kind (score 5) versus de aandacht van de begeleider is altijd bij het kind dat verzorgd wordt (score 7).</p> <p>8- De schaal impliceert een lineaire visie op kwaliteitszorg. Niveau 7 is in alle omstandigheden en situaties 'uitstekend' en het te bereiken doel.</p> <p>9- Weinig aandacht voor de betekenisverlening van ouders.</p> |

²⁴ De vertekening is het grootst bij de onthaalsituatie. Die bestaat slechts uit 2 items. Slecht scoren op één van de twee items zorgt sowieso voor een laag gemiddelde op deze situatie en weegt maw ook zwaar door in de totaalscore. Zorginspectie scoort deze situatie niet meer (dixit Mady Cochet).

ZIKO

Laevers, et al. (2005). *ZiKo: Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind & Gezin.

Geraadpleegde bronnen:

- Colpin, H., Daems, M., Laevers, F., Schippers, K. & Vandemeulebroecke, L. (2003). *Ontwikkeling van een evaluatie-instrument voor de opvang in en door Vlaamse basisscholen met het oog op het verkrijgen van een kwaliteitslabel. Eindrapport (3 volumes)*. K.U.Leuven: Centrum voor Gezinspedagogiek i.s.m. Onderzoekscentrum Kleuter- en Lager Onderwijs.
- Colpin, H., Daems, M., Laevers, F., Schippers, K. & Vandemeulebroecke, L. (2004). Kwaliteit van de buitenschoolse opvang in de basisschool. Ontwikkeling en eerste toetsing van een evaluatie-instrument. In *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43 (6), 250-257.
- Declercq, B. (2009). *Observation-tool for Free State ECD settings*. Leuven: Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, L., & Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings [School year 2009-2010]*. Leuven: ECEGO.
- Department for children, schools and families (2008). *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five*. Nottingham: DCSF Publications.
- Laevers, F., Bertrands, E., Declercq, B. & Heylen, L. (2010). Project 2: Early Childhood development-project i.s.m. Department of Education of the Free State, South Africa [November 2007 - Juni 2010]: Eindrapport. Leuven: ECEGO.
- Laevers, L., & Declercq, B. (2010). *Raising levels of well-being and involvement in Brent Preschool Settings [MABD project 2008-2010]*. Leuven: ECEGO.
- Laevers, L., Declercq, B. & Silkens, K. (2010). *Raising levels of well-being and involvement in Lancashire Preschool Settings [School year 2009-2010]*. Leuven: ECEGO.
- Laevers, L., & Declercq, B. (2010). *Analysis of the Notes of Visit Kent Primary schools. Kent Budding project 2009. Data of baseline assessment [March 2009 – July 2009]*. Leuven: ECEGO.
- Laevers, et al. (2009). Partnerschap K & G – ECEGO: Werken aan kwaliteit vanuit het kinderspectief. ZiKo II. Eindverslag. Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht onderwijs.
- Laevers, F. et. al. (2007). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters (KVS-K)*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Laevers, et al. (2007). *Partnerschap K&G – ECEGO. Werken aan kwaliteit vanuit het kinderspectief: welbevinden en betrokkenheid als richtsnoeren. Ziko I*. Eindverslag. Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht onderwijs.
- Laevers, et al. (2005). *ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind & Gezin.
- Laevers, F., De Bruyckere, G., Silkens, K. & Snoeck, G. (2005). *Welbevinden en betrokkenheid observeren bij baby's en peuters*. Leuven: Cego Publishers.
- Laevers, et al. (2003). *Belevingsonderzoek bij het jonge kind in opvangsituaties buiten huis. Eindrapport maart 2003*. Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht onderwijs.
- Laevers, F. (red.) (1993). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters. LBS-K. Handleiding en video*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs.
- Laevers, F., Leijnen, A. & Veulemans, C., (1993). De kwaliteit van de kinderopvang. Betrokkenheid als sleutelvariabele. *Pedagogisch Tijdschrift*, Jg. 18, nr. 5/6, pp. 343-358.

Voorgeschiedenis

Ziko (2005) staat voor “zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang” en is ontwikkeld door het ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO, KULeuven) in opdracht van Kind & Gezin. Eén observatie met het Ziko-instrument bestaat uit een systematische scanning van tien kinderen (=gedurende 2 min./kind) via een vijfpuntenschaal voor zowel welbevinden als betrokkenheid en een reflectie op de aanpak, gebaseerd op deze scanning.

Het Ziko-instrument bekijkt de kwaliteit van de opvang vanuit het standpunt van kinderen en stelt zich de vraag in welke mate kinderen zich thuis voelen (welbevinden) en hoe geboeid ze kunnen bezig zijn (betrokkenheid). Een antwoord op deze twee vragen vormt het vertrekpunt voor analyse en optimalisering van de leef- en leeromgeving in de voorziening. Dit gebeurt aan de hand van vijf omgevingschalen [een rijk aanbod, een positieve sfeer en groepsklimaat, ruimte voor initiatief voor het kind, een doeltreffende organisatie en een inlevende begeleidingsstijl] die allen een directe impact hebben op de beleving van het kind. Het uiteindelijke doel is een verhoging van het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen. Ziko impliceert een circulaire en dynamische visie op kwaliteitszorg, waarbij kwaliteit steeds afgestemd wordt op de veranderende omstandigheden.

Ziko is tot stand gekomen op basis van dertig jaar theorievorming binnen het ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs en binnen dit centrum ontwikkelde instrumenten zoals de Leuvense

| | |
|--|--|
| <p>Betrokkenheidsschaal (1993) en het Procesgericht Kindvolgsysteem (1994, herzien in 2001 en 2007). Deze instrumenten zijn verder verfijnd en afgestemd op de kinderopvang.²⁵</p> <p>Het doel van het instrument is te fungeren als een zelfevaluatie-instrument voor het hele veld van de kinderopvang van 0 tot 12 jaar. Bij gebruik door geoefende observatoren kan het ook benut worden als inspectie- en wetenschappelijk instrument. Met het Ziko-instrument is ts. 2005-2007 een grootschalige peiling in Vlaamse opvangvoorzieningen gebeurd waarbij meer dan 10.000 kinderen geobserveerd zijn.</p> | |
| Design | |
| Doelgroep | Groepsopvang van kinderen tussen 0 en 12 jaar |
| tijdsinvestering | Eén scanning van 10 kinderen neemt 30 minuten in beslag. Aangeraden wordt om per begeleider 2 observaties uit te voeren als start van een kwaliteitsverbetercyclus. |
| scoringsprocedure | Welbevinden en betrokkenheid worden gescoord a.d.h.v. een vijfpuntenschaal. Deze schaal is een afgeleide van de schalen die ontwikkeld zijn in het procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters en de Leuvense Betrokkenheidsschaal. |
| Validiteit | |
| Inhoudsvaliditeit (zijn de indicatoren in de test een goede afspiegeling van het te meten begrip) | De schalen zijn tot stand gekomen op basis van bestaande instrumenten van ECEGO [nl. het procesgericht kindvolgsysteem (Laevens et al., 2007) en de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevens, 1993)] die verder verfijnd en afgestemd zijn op de kinderopvang via veelvuldige interviews, overleg en observaties met de sector: |
| Construct/begripsvaliditeit (vaak moeilijk criterium, in hoeverre meet het instrument hetzelfde als andere instrumenten die hetzelfde begrip trachten te meten?) | -In het vooronderzoek (Laevens et al., 2003) bij 0-3 jarigen zijn hiervoor 29 peutergroepen, verspreid over 15 KDV in Vlaanderen betrokken [200 observaties van peuters, 43 uur video-materiaal, profiel per setting]. -In het vooronderzoek in de BuO (Colpin et al., 2003) zijn 217 kinderen ts. 3-12 jaar betrokken, verspreid over 7 scholen. -In het onderzoek dat geleid heeft tot Ziko (Laevens, et al., 2007) zijn begeleiders in de kinderopvang betrokken via 21 piloottrajecten [11 in de voorschoolse opvang en 10 in de buitenschoolse opvang]. |
| Betrouwbaarheid | |
| interobservatorBH | *Vooronderzoek 0-3 jarigen (Laevens et al., 2003) – 2 onderzoekers en 8 inspectieambtenaren: Welbevinden: $r = .83$ (N = 201) Betrokkenheid: $r = .83$ (N = 242) *Vooronderzoek BuO (Colpin et al., 2003) – 2 onderzoekers: Welbevinden: $r = .75$ (N = 164) Betrokkenheid: $r = .89$ (N = 171) *Onderzoek Ziko (Laevens et al., 2007) – 4 observators Welbevinden: $r = .89$ Betrokkenheid: $r = .87$ |
| test-hertestBH (één obs, verschillende tijdstippen) | Geen gegevens beschikbaar |
| interne consistentie (samenhang indiv items van de schalen) | In het Ziko-onderzoek is een statistisch significante correlatie tussen welbevinden en betrokkenheid vastgesteld ($r(10938) = .498, p < .001$) maar die correlatie is niet extreem hoog, zodat we toch van twee onderscheiden concepten kunnen spreken. |
| Minimumkwaliteit of maximale kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | Maximale kwaliteit. Vanuit onderzoek (Laevens et al., 2007) wordt een gemiddelde van 3.5 als norm gesuggereerd als criterium van minimaal aanvaardbare kwaliteit |
| Externe beoordeling | Ja |

²⁵ Het gaat om instrumenten een aanpassingen van instrumenten, ontwikkeld binnen de volgende projecten: 'Het belevingsonderzoek bij het jonge kind in opvangsituaties buitenhuis (Laevens, 2003)' en het onderzoek 'Ontwikkeling van een evaluatie-instrument voor de opvang in en door Vlaamse basisscholen met het oog op het verkrijgen van een kwaliteitslabel (Colpin, Laevens & Vandemeulebroecke, 2003)'.

| | |
|--|---|
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg | Ja/Nee Ziko kiest uitdrukkelijk voor een procesgerichte invalshoek door de beleving van de kinderen [welbevinden en betrokkenheid] systematisch in kaart te brengen en als startpunt te nemen voor communicatie- en analyse. Optimalisering van de condities die bepalend zijn voor het al dan niet realiseren van welbevinden en betrokkenheid worden geleid via een kader met vijf omgevingschalen [een rijk aanbod, een positieve sfeer en groepsklimaat, ruimte voor initiatief voor het kind, een doeltreffende organisatie en een inlevende begeleidingsstijl]. Kortom, het biedt een algemeen kader waarbinnen voorzieningen op diverse wijzen het einddoel [optimalisatie van welbevinden en betrokkenheid] kunnen realiseren. |
| Participatieve evaluatie | |
| Kind | Ja Inlevende observatie van kinderen is de start van het analyse- en optimalisatie-proces |
| Medewerkers | Ja |
| Ouders | Nee |
| Wetenschappelijk instrument | Ja Gekoppeld aan het Ziko I-project en aangevuld met gegevens uit het Ziko II-project is grootschalig onderzoek uitgevoerd. Hierbij is vastgesteld dat de gemiddelde betrokkenheid in de Vlaamse Kinderopvang met 3.27 (N= 10950) eerder matig is. Het gemiddelde welbevinden is met 3.61 (N = 10961) is goed. Ook internationaal is het Ziko-instrument gebruikt in onderzoek. In UK is het gebruikt in diverse graafschappen [Kent, Milton Keynes, Lancashire, Brent] om aan program-monitoring te doen. In Zuid-Afrika is het gebruikt in het Early Childhood Development project i.s.m. Het Department of Education of the Free State en de Free State University. |
| Zelfevaluatie-instrument | Ja Ziko biedt een algemeen kader en vertrekt vanuit de idee van 'reflective practitioner' die via observatie en actie-onderzoek de werking van de voorziening optimaliseert. In UK wordt Ziko gepromoot in het nationaal curriculum voor het jonge kind als een goed zelfevaluatie-instrument: " <i>draw on the full range of quality improvement tools available – for example, the Early Childhood Environmental Rating Scales (ECERS – E & A); Key Elements of Effective Practice (Primary National Strategies); Babies' Effective Early Learning (BEEL); and the Leuven scale of children's well-being and involvement (DCSF, 2008, blz. 9)</i> " |
| Monitoring (inspectie) instrument | Op dit moment niet, maar het is wel mogelijk. Het vooronderzoek 0-3 jarigen (Laevers et al., 2003) heeft hiervoor handvatten aangereikt, inclusief een trainingsvideo, bestaande uit 50 video-fragmenten (Laevers et al, 2005). |
| Structurele kenmerken | Nee |
| Aanpak - Proces | Ja Ziko bevat een uitgewerkte checklist waarbij de aanpak via 5 omgevingschalen [een rijk aanbod, een positieve sfeer en groepsklimaat, ruimte voor initiatief voor het kind, een doeltreffende organisatie en een inlevende begeleidingsstijl] bevraagd wordt. Deze checklist is geïnspireerd op ITERS, ECERS-R, Kwapoi en good practises vanuit observaties. In 2009 is deze checklist geüpdatet en ingedeeld volgens de vijf situaties, analoog aan kwapoi (onthaal, rust, eetmoment, verzorging en spel). Twee varianten van de checklist zijn beschikbaar: een variant voor de buitenruimte en een variant voor onthaalouders. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Proces op niveau van het kind | Ja Welbevinden en betrokkenheid zijn het vertrekpunt voor analyse. |
| Proces op niveau van de interactie | Ja Komt aan bod in de checklist bij de omgevingschalen 'een positieve sfeer' en 'inlevende begeleidingsstijl' |
| Diversiteit | Nee |
| Ouderbetrokkenheid | Nee |
| Andere | Voor de BuO (3-12 jaar) is in 2010 een digitale bevragsingsinstrument ontwikkeld voor kinderen: BiBo. |
| Synthese: | |
| Belangrijkste pluspunten | <ul style="list-style-type: none"> 1-Bruikbaar voor het hele veld van kinderopvang (0-12 jaar) 2-Plaats de stem van het kind centraal bij evaluatie van kwaliteit 3-Sluit aan bij de idee van een kwaliteitshandboek 4-Er is een Franse, Engelse en Japanse versie beschikbaar. 5- Het is geschikt voor zelfevaluatie, inspectie en wetenschappelijk onderzoek 6- Het is een robuust instrument: hoge interscorerbetrouwbaarheid 7-Sluit zeer sterk aan bij de idee van 'reflective practitioner' en is emancipatorisch voor mensen in het werkveld. |
| Belangrijkste minpunten | 1-Geen info beschikbaar omtrent andere belangrijke aspecten van kwaliteit zoals samenwerking met ouders/buurt, teamwerking en de omgang met diversiteit. Context en structurele kenmerken worden niet in kaart gebracht. |

ZIKO-Vo

Laevers, L., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2009). *ZiKo-Vo. Ziko: kindvolgsysteem voor baby's en peuters*. Leuven: CEGO Publishers.

Geraadpleegde bronnen:

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2010). *ZiKo-Vo: kindvolgsysteem voor baby's en peuters*. Leuven: Cego Publishers.

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2010). *ZiKo-Vo: Kindvolgsysteem voor baby's en peuters – Achtergrond en praktijksuggesties*. Leuven: Cego Publishers.

Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2010). *MijnPortret: Ontwikkeling zien en volgen bij peuters en kleuters*. Leuven: Cego Publishers.

Laevers, et al. (2009). Partnerschap K & G – ECEGO: Werken aan kwaliteit vanuit het kinderspectief. ZiKo II. Eindverslag. Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht onderwijs.

Voorgeschiedenis

Ziko-Vo (2008) staat voor 'Kindvolgsysteem voor baby's en peuters' en is ontwikkeld door het ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs (ECEGO, KULeuven) in opdracht van Kind & Gezin. Na implementatie van het Ziko-instrument was één van de conclusies dat het scannen als methodiek [=systematische observatie van 10 kinderen] eerder geschikt is voor groepsopvang. Voor familiale opvang bij onthaalouders en kleine crèches leek een eenvoudig procesgericht kindvolgsysteem een beter hulpmiddel voor zelfevaluatie. Dit heeft geleid tot ZiKo-Vo (2008).

Het Ziko-Vo instrument bekijkt de kwaliteit van de opvang - net zoals het Ziko-instrument - vanuit het standpunt van kinderen en stelt zich de vraag in welke mate kinderen zich thuis voelen (welbevinden) en hoe geboeid ze kunnen bezig zijn (betrokkenheid). Een antwoord op deze twee vragen vormt het vertrekpunt voor analyse en optimalisering van de leef- en leeromgeving in de voorziening. Het impliceert een circulaire en dynamische visie op kwaliteitszorg.

Het verschil tussen beide instrumenten zit in de focus. Waar Ziko zich via scanning [observaties van 2 min.] richt op het welbevinden en de betrokkenheid in groep, richt Ziko-Vo zich via in-depth observaties [gespreid over verschillende weken] op het welbevinden en betrokkenheid van een individueel kind. Bovendien wordt in Ziko-Vo ook de ontwikkeling van het kind meegenomen en is communicatie met ouders ingebouwd. Ontwikkeling wordt holistisch ingevuld en 8 competentievelden worden onderscheiden [grote motoriek, kleine motoriek, taal, ontdekken van de wereld, sociale ontwikkeling, verstandelijke ontwikkeling, goed in je vel zitten en zelfsturing].

Ziko-Vo is tot stand gekomen op basis van dertig jaar theorievorming binnen het ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs en is een rechtstreeks gevolg van reflecties uit het Ziko I project, waarbij de ontwikkeling en implementatie van een kwaliteitsinstrument (in casu Ziko) voorop stond.

ZiKo-Vo bestaat uit het instrument zelf (dit is een A3 formulier per kind), een praktische handleiding om het instrument in te vullen, een handleiding met achtergrond en suggesties voor de verantwoordelijke van diensten voor onthaalgezinnen, een infoblad voor ouders en 12 aanpakfiches, analoog aan de checklist bij Ziko.

Het doel van het instrument is te fungeren als een zelfevaluatie-instrument voor onthaalouders en kleinschalige opvanginitiatieven. Intussen is er een variant voor het kleuteronderwijs beschikbaar (MijnPortret, 2010), zodat ook de overgang naar het kleuteronderwijs via een soortgelijk instrument begeleid kan worden.

| | |
|-------------------|--|
| Design | |
| Doelgroep | Onthaalouder en opvang in kleine crèches |
| tijdsinvestering | Eén A3 formulier per kind (= het portret) wordt tweemaandelijks ingevuld. Dit neemt ca. 1/2h in beslag. |
| scoringsprocedure | Welbevinden en betrokkenheid worden gescoord a.d.h.v. een descriptieve vierpuntschaal. Daarnaast worden heel wat kwalitatieve gegevens verzameld rond welbevinden, betrokkenheid en ontwikkeling via voorgedrukte rubrieken. |
| Validiteit | |
| Inhoudsvaliditeit | Het instrument is ontstaan in voortdurende wisselwerking met de |

| | |
|--|--|
| (zijn de indicatoren in de test een goede afspiegeling van het te meten begrip) | praktijk. In totaal hebben er 54 onthaalouders meegewerkt aan vier verschillende try-outs. Dit heeft geleid tot 197 portretten van kinderen. Vervolgens is het materiaal via regionale kennismakingssessies voorgesteld aan 225 dienstverantwoordelijken [115 DvO's, dit is 59% van alle Vlaamse DvO's]. De feedback en vragen op deze kennismakingssessies (via invullen van PMI) hebben geleid tot de definitieve uitwerking van het Ziko-Vo pakket. |
| Construct/begripsvaliditeit (vaak moeilijk criterium, in hoeverre meet het instrument hetzelfde als andere instrumenten die hetzelfde begrip trachten te meten?) | |
| Betrouwbaarheid | |
| interobservatorBH | Niet van toepassing |
| test-hertestBH (één obs, verschillende tijdstippen) | Niet van toepassing |
| interne consistentie (samenhang indiv items van de schalen) | Geen gegevens beschikbaar |
| Minimumkwaliteit of maximale kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | Maximale kwaliteit |
| Externe beoordeling | Nee |
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg | Ja/Nee Ziko-Vo kiest uitdrukkelijk voor een procesgerichte invalshoek door de beleving van de kinderen (welbevinden en betrokkenheid) systematisch in kaart te brengen en als startpunt te nemen voor communicatie- en analyse. Daarenboven wordt ook ontwikkeling in kaart gebracht. Ontwikkeling wordt hierbij holistisch en dynamisch [totaalbeeld] i.p.v. lineair en gefragmenteerd [bijv. via een checklist met aan te vinken deelvaardigheden] bekeken. Men spreekt van competenties en talenten van kinderen. De basis voor deze competentievelden is ontwikkeld in het procesgericht kindvolgsysteem (Laevers et al., 2007). De volgende acht ontwikkelingsgebieden worden in kaart gebracht: grote motoriek, kleine motoriek, taal, ontdekken van de wereld, sociale ontwikkeling, verstandelijke ontwikkeling, goed in je vel zitten en zelfsturing. Optimalisering van de condities die bepalend zijn voor het al dan niet realiseren van welbevinden, betrokkenheid en ontwikkeling wordt geleid via de 12 aanpakfiches. Kortom, het biedt een algemeen kader waarbinnen voorzieningen op diverse wijzen het einddoel [optimalisatie van welbevinden en betrokkenheid] kunnen realiseren. Dit kader en de instrumenten Ziko, Ziko-Vo en MijnPortret zijn geïmplementeerd in het leerplan 7e specialisatiejaar BSO Kinderzorg van het GO-onderwijs ²⁶ . Dit kan illustratief zijn voor de waarde die het veld aan dit instrument hecht. |
| Participatieve evaluatie | |
| Kind | Ja Inlevende observatie van kinderen is de start van het evaluatie-proces |
| Medewerkers | Ja |
| Ouders | Ja Een ingevuld portret wordt aan de ouders bezorgd met de bedoeling dat er een gesprek aangeknoopt wordt omtrent hun kind. Ouders kunnen ook aanvullingen, opmerkingen en suggesties geven. |
| Wetenschappelijk instrument | Nee Het is niet met die bedoeling ontworpen, maar is wel mogelijk, want het is een afgeleide van het procesgericht Kindvolgsysteem |
| Zelfevaluatie-instrument | Ja |
| Monitoring (inspectie) instrument | Nee |

²⁶ http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/Kinderopvang/Klikkrant/Pages/Home_lijst.aspx

| | |
|------------------------------------|---|
| Structurele kenmerken | Nee |
| Aanpak - Proces | Ja Ziko-Vo bevat 12 uitgewerkte aanpakfiches die kindbegeleiders kunnen helpen in het opzetten van initiatieven. Er zijn fiches ontworpen rond welbevinden, betrokkenheid, interesses, relaties met anderen en de acht ontwikkelingsgebieden. |
| Proces op niveau van het kind | Ja Welbevinden en Betrokkenheid zijn het vertrekpunt voor analyse. |
| Proces op niveau van de interactie | Ja Relaties van het kind met andere kinderen en de volwassene worden in beeld gebracht |
| Diversiteit | Nee |
| Ouderbetrokkenheid | Ja Ouders krijgen de mogelijkheid om feedback en suggesties te geven op het ingevulde portret. |
| Andere | -Ter ondersteuning van Ziko-Vo is een achtergrondboek voor dienstverantwoordelijken ontwikkeld (gratis download) en zijn er 11 filmpjes beschikbaar (7 filmpjes rond ontwikkelgebieden, een film rond welbevinden, een film rond betrokkenheid, een film rond aanbod en een getuigenis van een onthaalouder). -Ook ontwikkeling wordt met Ziko-Vo holistisch in beeld gebracht aan de hand van acht competentievelden -In 2010 is een variant van Ziko-Vo ontwikkeld voor de kleuterschool (MijnPortret), zodat de overgang van kinderopvang naar onderwijs via een eenvormige observatiewijze ondersteund kan worden. |
| Synthese: | |
| Belangrijkste pluspunten | 1-Het plaatst de stem van het kind centraal bij evaluatie van kwaliteit 2-Ook de ouders worden actief betrokken en communicatie omtrent het kind wordt gestimuleerd 3- Het is een flexibel systeem 4- Het is een interessant syntheseschema op 1 blz. Het kan makkelijk dienen als leidraad bij kindbesprekingen [bijv. tussen de onthaalouder en de dienstverantwoordelijke]. 5-Het geeft een zeer volledig overzicht van het kind: zowel beleving (welbevinden en betrokkenheid) als ontwikkeling worden op een concrete, eenvoudige en beknopte manier in kaart gebracht. Ontwikkeling wordt hierbij holistisch ingevuld. 6-Ziko-Vo biedt een framework voor een curriculum van kinderen ts. 0-3 jaar. 7-Er is zeer veel interesse vanuit andere sectoren (KDV, CKG, kleuteronderwijs,...). Er is maw potentieel voor verdere verspreiding 8-Ook opleidingen hebben interesse en GO-onderwijs heeft het instrument en onderliggend kader reeds geïmplementeerd in het leerplan 7° jaar kinderzorg |
| Belangrijkste minpunten | 1- Het is uitsluitend geschikt voor zelfevaluatie (gelinkt aan individuele kinderen) 2-Er is geen info beschikbaar omtrent andere belangrijke aspecten van kwaliteit zoals samenwerking met ouders/ buurt, teamwerking en de omgang met diversiteit. Context en structurele kenmerken worden niet in kaart gebracht. 3-Het is een tijdsintensief instrument (min. 1/2 uur per kind om de twee maand) |

Het NCKO instrumentarium

1) Wetenschappelijk instrument (2005, 2007, 2009, 2011)

R.E.L. de Kruif, H.J. Vermeer, R.G. Fukkink, J.M.A. Riksen-Walraven, L.W.C. Tavecchio, M.H. van IJzendoorn, & J. van Zeijl; NCKO, Universiteit Leiden, Universiteit Amsterdam, Universiteit Nijmegen.

2) De NCKO Kwaliteitsmonitor

M. Gevers Deynoot Schaub, R. G. Fukkink, Riksen-Walraven, L.W.C. Tavecchio, R.E.L. de Kruif, K. Helmerhorst, NCKO en Nederlands Jeugdsinstituut, 2009, SWP, Amsterdam.

Geraadpleegde bronnen:

De Kruif, R.E.L., Vermeer, H.J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H. & van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse Kinderdagverblijven. Trends in kwaliteit in de jaren 1995 – 2005*. Amsterdam: NCKO.

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

De Kruif, R.E.L., Vermeer, H.J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H. & van Zeijl, J. (2008) Pedagogische kwaliteit van de Opvang van 0-4jarigen in Nederlandse Kinderdagverblijven in 2008. Amsterdam: NCKO.

De Kruif, R.E.L., Vermeer, H.J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H. & van Zeijl, J. (2011), Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: een longitudinale studie. Amsterdam: NCKO.

Gevers Deynoot Schaub, M., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L.W.C., de Kruif, R.E.L., Helmerhorst, K. (2009). *De NCKO kwaliteitsmonitor. Het instrument waarmee kinderdagverblijven zelf hun pedagogische kwaliteit in beeld kunnen brengen*. NCKO – Nederlands Jeugdinstuut. Amsterdam: SWP.

Van IJzendoorn, R, Tavecchio L, Riksen Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse Kinderopvang*. Amsterdam: Boom.

Situering en voorgeschiedenis

In 2002 is in Nederland een grootschalige studie gestart naar de Nederlandse kinderdagverblijven (0-4 jaar) in opdracht van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) onder de noemer 'Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang'.

Centrale vragen in de studie zijn:

- Wat weten we op basis van de literatuur over de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang?
- Hoe kun je de pedagogische kwaliteit van kinderopvang meten?
- Wat is de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvangcentra?
- Kan de pedagogische kwaliteit verbeterd worden? En wat zijn de effecten op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen?

Met het oog op deze studie werd het NCKO opgericht - een wetenschappelijk samenwerkingsverband tussen pedagogen en ontwikkelingspsychologen van verschillende Nederlandse universiteiten. In 2005 heeft het NCKO een eerste landelijke meting van de pedagogische kwaliteit afgerond bij een representatieve steekproef van 42 groepen van 42 kinderdagverblijven. Ze deden dat met behulp van voor Nederland gevalideerde instrumenten. Enerzijds de ITERS-R (voor de 0-2,5 jarigen), anderzijds de ECERS – R (voor de 2,5 tot 5 jarigen) wat toelaat om de proceskwaliteit ingevuld als de kwaliteit van de directe omgeving van het kind. Anderzijds werd ook met de *Caregivers Interaction Scale* gemeten, een schaal die vooral de sensitiviteit meet van de begeleider in haar directe omgang met de kinderen.

Het was echter van meet af aan de bedoeling een eigen aan de Nederlandse context aangepast meetinstrumentarium te ontwikkelen. Vanaf 2008 wordt de pedagogische kwaliteit in Nederland dan ook gemeten met een eigen instrumentarium. Het NCKO instrumentarium bestaat uit twee instrumenten – er is vooreerst een wetenschappelijk instrument ontwikkeld en gevalideerd om de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang te bepalen. Daarna is van dit wetenschappelijk instrument een veldinstrument afgeleid – De NCKO Kwaliteitsmonitor - met als doel organisaties een middel aan de hand te doen om aan zelfevaluatie te doen en 'een relatief snelle inschatting te kunnen maken van de belangrijkste aspecten van de pedagogische kwaliteit in een kinderdagverblijf. Het instrument maakt duidelijk wat sterke en zwakke kanten van de opvang zijn en laat zien welke specifieke punten meer aandacht behoeven om de kwaliteit van de opvang in een groep (verder) te verbeteren' (NCKO,2009:20).

Voorafgaand aan de constructie van het meetinstrument heeft het NCKO op basis van een wetenschappelijke expertise ontwikkelde model een enquête gehouden onder ouders, leidinggevenden, pedagogisch medewerkers en andere pedagogisch deskundigen in de kinderopvang. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat ook binnen deze groepen van betrokkenen de in het model opgenomen kenmerken als de

belangrijkste worden beschouwd – zo stelt de monitor (2009:18).

Het NCKO model definieert hoge kwaliteit uitgaande van de vier pedagogische basisdoelen die in de Nederlandse wet kinderopvang (2005) zijn vastgelegd : het bieden van veiligheid en het bevorderen van de persoonlijke, sociale en morele competenties. Opvang van hoge kwaliteit is opvang die in hoge mate bijdraagt aan de realisatie van deze doelen.

De kwaliteitsmonitor en het wetenschappelijk instrument gaan uit van hetzelfde model dat bestaat uit twee types kwaliteitskenmerken: de proceskwaliteit en structurele kenmerken. Proceskwaliteit wordt omschreven als de kwaliteit van het feitelijke zorg- en opvoedingsproces en de dagelijkse ervaringen van de kinderen in het kinderdagverblijf. Die proceskwaliteit wordt verder onderscheiden in twee onderdelen – de andere kinderen, de materiële kwaliteit van de leefomgeving enerzijds en anderzijds – als centraal element de pedagogisch medewerker.

Het model bestaat met andere woorden uit drie onderdelen:

- Kwaliteit van de leefomgeving
- Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers
- Structurele kwaliteit.

1. *Kwaliteit van de leefomgeving*

De kwaliteitsmonitor gaat ervan uit dat de proceskwaliteit beïnvloed wordt door een aantal kenmerken van de directe leefomgeving met name de aanwezigheid en de kwaliteit van spelmateriaal, de meubilering, de afmeting en indeling van de ruimte en het dagschema. Deze proceskenmerken worden beoordeeld met behulp van beoordelingsschalen uit de internationaal veelgebruikte ITERS-R en ECERS-R (voor de oudere kinderen – dus niet relevant voor het in Vlaanderen te ontwikkelen instrument).

2. *Interactievaardigheden*

In het kwaliteitsmodel worden zes interactievaardigheden onderscheiden waarover de pedagogisch medewerkers moeten beschikken om de pedagogische basisdoelen optimaal te realiseren met name :

1. Sensitieve responsiviteit
2. Respect voor de autonomie van het kind
3. Structureren en grenzen stellen
4. Praten en uitleggen
5. Ontwikkelingsstimulering
6. Begeleiden van interacties tussen kinderen.

Voor elk van deze vaardigheden heeft het NCKO observatieschalen ontwikkeld en – in het wetenschappelijk model ook gevalideerd.

3. *Structurele kenmerken*

Naast de proceskwaliteit van de kinderopvang worden in het NCKO-model ook een aantal structurele kwaliteitskenmerken opgenomen. Het gaat meer bepaald om volgende kenmerken : groepsomvang, staf-kind ratio en de opleiding en training van pedagogisch medewerkers. Deze worden beschouwd als van invloed op de proceskwaliteit en worden ook gezien als voorwaarden op lange termijn voor een hoge proceskwaliteit.

In beide instrumenten wordt telkens gewerkt met externe observatoren en met video-opnames. De pedagogisch medewerkers zijn dus nergens zelf aan het woord – al voorziet het veldinstrument wel dat de observator voor bepaalde onderwerpen vragen kan stellen aan de pedagogisch medewerker als hij of zij die niet zelf heeft kunnen observeren.

A. HET WETENSCHAPPELIJK INSTRUMENT

Het wetenschappelijk instrument bestaat uit drie onderdelen, twee rond proceskwaliteit (kwaliteit van de leefomgeving en de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker en één onderdeel rond de structurele kenmerken. Bovendien maakte men ook gebruik van een herwerking van de Leuvense schaal voor welbevinden en van de schaal voor betrokkenheid. De herwerking draait essentieel om de uitbreiding naar een 7 puntenschaal zodat meer differentiatie in de middengroep mogelijk wordt. We bespreken de 'kindschalen' welbevinden en betrokkenheid verder niet in deze bijdrage (zie elders analyse van de instrumenten).

Proceskwaliteit

Het NCKO gebruikt wat de kwaliteit van de leefomgeving betreft de voor de Nederlandse context gevalideerde schalen uit de ITERS-R en de ECERS –R met uitzondering van de interactieschaal. Voor dat luik ontwierp het

NCKO dus zes eigen schalen rond de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker.

De interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers worden beoordeeld met behulp van de zes NCKO-interactieschalen (NCKO, 2008; definitieve versie): (1) *sensitieve responsiviteit*, (2) *respect voor autonomie*, (3) *structureren en grenzen stellen*, (4) *praten en uitleggen*, (5) *ontwikkelingsstimulering* en (6) *begeleiden van Interacties (tussen kinderen)*.

Deze vaardigheden worden gemeten op een zevenpuntenschaal, die loopt van 1 (zeer laag) tot en met 7 (zeer hoog). De vaardigheden 1 tot en met 3 worden wel aangeduid als de basale vaardigheden. De overige vaardigheden zijn meer 'educatief' en gericht op de brede ontwikkeling van het kind.

De pedagogisch medewerkers werden in drie tot vijf verschillende situaties gefilmd, waarover de gemiddelde individuele scores voor de verschillende interactievaardigheden werden berekend. Over alle vaardigheden en gemiddeld over de geobserveerde pedagogisch medewerkers is één totaalscore berekend, die een indicatie geeft van de algemene pedagogische kwaliteit wat betreft de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers in de groep (Cronbach's $\alpha = .88$).

Getrainde observatoren beoordeelden de gefilmde episodes na uitgebreide instructie. Beoordelaars waren gecertificeerd na afronding van een observatietoets, waarbij de interclassen correlatiecoëfficiënt (*ICC, two-way mixed*, absolute overeenstemming) voor iedere schaal ten minste .70 was. Ook na de training werd de beoordeling geëvalueerd na iedere tiende groep, waarbij twee observatoren onafhankelijk van elkaar de gefilmde episodes van de pedagogisch medewerkers in een groep beoordeelden. Bij afwijkende scores werd overlegd tot consensus werd bereikt. De gemiddelde overeenstemming was 83 procent.

Structurele kwaliteitskenmerken

Een derde aspect dat het Nederlandse instrument meet zijn structurele kwaliteitskenmerken waarmee bedoeld wordt kenmerken van de pedagogisch medewerkers en van de opvang die van invloed kunnen zijn op de proceskwaliteit, met name groeps grootte en aantal kinderen per pedagogisch medewerker, groepsstabiliteit en stafstabiliteit. Deze worden gewoon uitgerekend op een rekenblad en brengen naast de contacten met pedagogisch medewerkers ook de contacten die kinderen onderling hebben in beeld.

De 'investering' die van de kinderdagverblijven gevraagd wordt voor het wetenschappelijk instrument is een volledige dag observatie door speciaal daartoe opgeleide observatoren in het betrokken kinderdagverblijf, twee vraaggesprekken met de betrokken pedagogisch begeleiders én een uitgebreide vragenlijst die de pedagogisch begeleiders dienen in te vullen.

B. DE NCKO KWALITEITSMONITOR.

De Kwaliteitsmonitor bestaat – zoals al uitgelegd - uit dezelfde drie onderdelen - structurele kenmerken, kwaliteit van de leefomgeving en interactievaardigheden.

De structurele kenmerken worden via een door het Nederlands Jeugdinstituut ontwikkelde 'Stabiliteitsmeter' gemeten. Gedurende één week worden de vier maten – groeps grootte, staf-kindratio, groepsstabiliteit en stafstabiliteit in beeld gebracht op een rekenblad – dat automatisch aangeeft als de vooropgestelde normen niet worden gehaald.

Het NCKO kwaliteitsinstrument bevat wat betreft de kwaliteit van de leefomgeving een door het NCKO ontwikkelde observatielijst die geselecteerde aandachtspunten bevat uit de originele ITERS-R en ECERS-R schalen. Die observatielijst behandelt dezelfde 26 onderwerpen uit de ITERS-R en ECERS R- ondergebracht in 6 categorieën die worden beoordeeld in termen van 'in orde' of 'niet in orde'. De zes categorieën zijn

- brengen en halen (1 onderwerp)
- ruimte en inrichting (7 onderwerpen)
- activiteiten (10 onderwerpen) – met 1 onderwerp culturele diversiteit met 5 aandachtspunten
- taal (3 onderwerpen)
- omgang met kinderen (2 onderwerpen)
- programma (3 onderwerpen).

In de kwaliteitsmonitor heeft men ten slotte ook de observatieschalen in aangepaste vorm opgenomen. In

totaal gaat het om dezelfde 37 aspecten van het handelen van de pedagogisch begeleider die men via observatieschalen in beeld probeert te brengen.

Elk onderwerp wordt behandeld met het aangeven van het thema en vervolgens een aantal aandachtspunten in termen van niet en wel (illustratie p. 83). Verbeteracties liggen door de wijze waarop het instrument is opgebouwd voor de hand – werk ‘nietjes’ weg en zorg voor meer ‘welletjes’.

Het is de bedoeling dat ook hier aan de hand van videofragmenten wordt gewerkt voor de interactievaardigheden –aanbevolen wordt twee verschillende situaties van een tiental minuten. Deze kunnen vervolgens ook worden nabesproken met de betrokken medewerker via supervisie of intervisie. Er is een scoreformulier ontworpen waarbij de zes interactievaardigheden kunnen worden gescoord in laag – midden – hoog. De handleiding beschrijft wat in elke categorie thuishoort en toont via videofragmenten voor elk van de zes vaardigheden wat hoge kwaliteit is.

| Design | |
|---|---|
| Doelgroep | 0-48 maanden |
| tijdsinvestering | Afname van de wetenschappelijke set vergt een ganse dag + beoordeling van de interactievaardigheden. Een onderzoeker is een volledige dag in de onderzochte setting aanwezig, voor observatie van de algemene kwaliteit, twee vraaggesprekken en een vragenlijst voor de pedagogisch begeleiders. Er worden dan tevens opnames gemaakt die later door getrainde observatoren worden beoordeeld voor de interactieschalen Invullen kwaliteitsmonitor : ½ dag – vooraf dienen 2 x 10 minuten video-opnames te zijn gemaakt. Die worden vervolgens besproken met de betrokkene of in groepsintervisie |
| scoringsprocedure | Op een zevenpuntenschaal voor de interactievaardigheden bij het wetenschappelijk instrument (interactieschalen + ITERS R en ECERS-R schalen) Aanvinken op een aanwezig / afwezig lijst van Niet – Wel lijst per item in de Kwaliteitsmonitor |
| Validiteit | |
| Inhoudsvaliditeit (zijn de indicatoren in de test een goede afspiegeling van het te meten begrip) | Het NCKO hanteerde drie maten voor validiteit waarbij telkens verwachtingen werden geformuleerd voor de vergelijking – waarbij vooral werd ingezet op convergente validiteit (samenhang met een reeks instrumenten die (aspecten van) hetzelfde concept willen meten. Hierover is nauwgezet gerapporteerd (NCKO, 2007) |
| Construct/begripsvaliditeit (vaak moeilijk criterium, in hoeverre meet het instrument hetzelfde als andere instrumenten die hetzelfde begrip trachten te meten?) | Convergente validiteit : er was zoals verwacht vooral een sterke samenhang met de Caregivers Interaction Scale (betrouwbaarheid: > 0.01) Discriminante validiteit : verwachting werd bevestigd en blijkt statistisch significant. Predictieve validiteit : er werd gezocht naar samenhang met welbevinden, competentie en probleemgedrag en de leidster interactieschalen van het NCKO (totaalscore op groepsniveau). Alleen voor de samenhang met competentie bleek de samenhang significant. |
| Betrouwbaarheid | |
| interobservatorBH | Minimaal was vastgelegd ten minste .70 voor elke subschaal, de subschaal structureren en grenzen stellen haalde dat niet en werd dus herwerkt na de eerste fase. Nu ligt de gemiddelde betrouwbaarheid op .83. |
| test-hertestBH (één obs, verschillende tijdstippen) | Met een tussentijd van 3 maanden heeft men de interactieschalen opnieuw afgenomen in een aantal settings. Er blijkt een grote mate van betrouwbaarheid van zowel de totaalscore als de afzonderlijke schalen (betrouwbaarheid > 0.01). |
| interne consistentie | Cronbach's $\alpha = .88$ |
| Minimumkwaliteit of maximale | Minimale en maximale kwaliteit. Via de zevenpuntenschaal bij het |

| | |
|--|--|
| kwaliteit (kwaliteitsbevorderend) | wetenschappelijk instrument en via de mogelijkheid om '+' en en '-' en aan te vinken in het zelfevaluatieinstrument |
| Externe beoordeling | Ja |
| Beoordeling via intern model voor kwaliteitszorg | Nee |
| Participatieve evaluatie | |
| Kind | Neen |
| Medewerkers | Ja |
| Ouders | Neen |
| Wetenschappelijk instrument | Ja |
| Zelfevaluatie-instrument | Ja |
| Monitoring (inspectie) instrument | Nee |
| Structurele kenmerken | Ja |
| Aanpak - Proces | Ja |
| Proces op niveau van het kind | Ja in sommige wetenschappelijke studies. 'De 'Kindschalen' zijn 2 keer gebruikt in 2005 bij de nulmeting – herwerkte versie van de Leuvense schaal voor welbevinden en van de schaal voor betrokkenheid in de nulmeting en heel recent in de 2011 NCKO longitudinale studie Neen in de NCKO Kwaliteitsmonitor |
| Proces op niveau van de interactie | Ja – kern van het model |
| Diversiteit | Ja maar zeer beperkt (1item uit ITERS-R) |
| Ouderbetrokkenheid | Ja maar zeer beperkt (brengen en halen, 1 item) |
| Andere | |
| Synthese: | |
| Belangrijkste pluspunten | 1 – Breed van opzet (structurele kenmerken en proceskenmerken zowel wat betreft de leefomgeving, de interactieschalen voor de begeleiders als de 'kindschalen' rond welzijn en betrokkenheid), transparant kader en model. Duidelijk het meest omvattende en samenhangend geheel vandaag. 2 – Afstemming tussen wetenschappelijk en zelfevaluatie-instrument 3- Internationale vergelijkbaarheid van deelschalen van het instrumentarium (voor wetenschap) en vergelijkbaarheid tussen voorzieningen (wetenschap en sectorrelevant) 4- Expertmodel maar wel getoetst op draagvlak in sector en bij ouders – althans na 2002 – via vragenlijst. 5- Wetenschappelijk gevalideerd instrument 6 -Recent is aangetoond dat er een samenhang is tussen welbevinden en de kwaliteit van de organisatie in het algemeen en met de kwaliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerker en kinderen. Die samenhang blijkt er niet te zijn voor betrokkenheid. |
| Belangrijkste minpunten | 1 – Tijdsintensief 2- Weinig aandacht voor rol ouders en hun stem komt niet aan bod in de meting of de kwaliteitsmonitor 3 - Nauwelijks aandacht voor het thema diversiteit en voor de sociale functie 4 – Weinig participatief zowel in ontwikkeling als in het gebruiken van de NCKO –monitor ; al kan dit laatste wel in principe. |

Het kwaliteitsinstrument van de Office de la Naissance et de l'Enfance (O.N.E. – Franse Gemeenschap)

Situering

Net zoals in sommige Italiaanse steden (zie verder) wordt in het Franstalige landsgedeelte vertrokken van een andere benadering van kwaliteit en evaluatie. In hun benadering vinden we dus geen meetinstrument voor kwaliteit omdat ze vanuit een visie met betrekking tot kwaliteit vertrekken waarin kwaliteitsverbetering centraal staat.

Methodologisch vertrekken ze van wat ze omschrijven als 'recherche-action-formation'²⁷, en willen ze in de praktijk van diverse 'milieux d'accueil'²⁸ aan (hogere) kwaliteit werken, gebruik makend van recente wetenschappelijke inzichten met betrekking tot jonge kinderen. Inhoudelijk komt hun benadering neer op het aanreiken van een reflectie-instrument waarmee de pedagogisch begeleiders een proces opzetten in de context van elke specifieke opvangvorm. Ze vertrekken immers vanuit het uitgangspunt dat kwaliteit een contextueel gegeven is en kwaliteitsverbetering alleen effectief kan zijn als ze aansluit bij een lokale praktijk in zijn context en bij de bekommernissen van de lokale actoren. De titel van hun project – *oser la qualité*²⁹ – is al veelzeggend maar de ondertitel is expliciet programmatorisch ten aanzien van hun benadering van kwaliteit : "Élaboration commune d'un référentiel psychopédagogique pour les milieux d'accueil de qualité"³⁰ (ONE, 2003, 34). Daarbij zet men zich af tegen een expertenlogica waarbij een gezaghebbende, wetenschappelijke stand van zaken wordt aangegeven door de experten die vervolgens door de professionelen moet omgezet worden in de praktijk. Ze pleiten daarentegen voor een benadering waarbij wetenschappers en professionelen zich engageren in een dynamisch proces van co-constructie van kennis en praktijk.

Uitgangspunten van de benadering

Opvoeden is noodzakelijkerwijs een waardengeladen activiteit – daarom is de explicitering van een gemeenschappelijk referentiekader zoals met 'Oser La qualité' absoluut noodzakelijk.

Het jonge kind is de centrale figuur rond wie alles moet draaien in de kinderopvang. De begeleiders zijn de cruciale factor in het realiseren van een kwaliteitsvolle kinderopvang. In het streven naar kwaliteit zal dus het handelen van de begeleider een centrale plaats innemen. De eisen die aan haar handelen in relatie tot het kind worden gesteld liggen bijzonder hoog : er wordt gesproken over 'la magicienne de la reliance'³¹ – die tegelijk toch ook de ouder(s) als centrale opvoeders een plaats moet geven en daarbij aan een veelheid van ouderlijke idealen en realiteiten een plaats moet weten te geven.

Het aangereikte reflectie-instrument is bedoeld voor de diverse vormen van kinderopvang tussen 0 en 3 jaar. ' Le référentiel s'inscrit dans un mouvement qui vise au développement:

- de milieux d'accueil reconnus dans l'importance de leurs rôles et de leurs missions;
- de milieux d'accueil, dont l'enfant constitue le centre, le fil directeur de l'action et de la réflexion;
- de milieux d'accueil de qualité accessibles à tous.³² (ONE, 2003, 31)

²⁷ recherche-action-formation : onderzoek – actie - vorming

²⁸ Verschillende vormen van opvang

²⁹ Kwaliteit aandurven

³⁰ Aanzet tot een gemeenschappelijk psycho-pedagogisch referentiekader voor een kwaliteitsvolle opvang.

³¹ Tovenares in het verbinden

³² Het referentiekader maakt deel uit van een beweging die de ontwikkeling wil stimuleren van

- Opvangvormen waarvan erkend wordt dat ze een belangrijke rol en missie te vervullen hebben
- Opvangvormen waarin het kind centraal staat en de rode draad vormt zowel in actie als reflectie op het handelen
- Kwaliteitsvolle vormen van onthaal die toegankelijk zijn voor iedereen

Het gemeenschappelijke referentiekader vertrekt van het leveren van een positieve bijdrage aan volgende doelen ten aanzien van de kinderen :

- Un être humain capable et heureux d'entrer en relation avec les autres, de nouer avec eux des liens durables, d'échanger, de partager, de faire valoir ses idées; capable et heureux aussi d'aimer, de s'investir dans une relation amoureuse, d'élever et d'assumer ses enfants.
- Un être humain curieux des choses et du monde qui l'entoure, désireux de le comprendre et d'unir ses forces à d'autres pour le transformer.
- Un être humain capable et heureux d'être à l'écoute de lui-même, de rêver, d'imaginer, de créer. (ONE, 2003, 31).³³

Ze pleiten voor een psychopedagogische benadering van de kinderopvang rond drie thema's - die men als een soort curriculum voor de kinderopvang zou kunnen zien. Die drie thema's zijn:

- les liens : une histoire relationnelle
- la socialisation : ou les joies et les peines de la vie avec d'autres
- l'activité sous toutes ses facettes³⁴.

Het reflectie-instrument vertrekt telkens vanuit een concrete situatie in een kinderdagverblijf en geeft aan waaruit een kwaliteitsvolle benadering van elk van deze thema's kan bestaan. Het preciseert daarbij steeds welke benadering van 'banden', 'socialisatie' en 'activiteiten' van belang is als uitgangspunt voor de reflectie in verschillende contexten.

Les liens

In het hoofdstuk over banden (les liens) wordt daarbij de nadruk gelegd op het kind als een persoon die zich vormt doorheen de geschiedenis van de relaties die het aangaat. Daarbij krijgt de familiegeschiedenis en de specifieke context van de ouder(s) een belangrijke plek. Van de begeleider wordt verwacht aan die context en de idealen van de ouders inzake hun kind een plaats te geven. Er wordt daarna gefocust op een aantal specifieke momenten :

- voorbereiding op de eerste intrede in de kinderopvang
- voorbereiden op het dagelijkse brengen en halen
- aandacht hebben voor de gevoeligheden van de kinderen en hun ouders
- een partnerschap met de ouders ontwikkelen
- een professionele band met het kind aan kunnen gaan op drie terreinen : la fonction maternante (fysieke en psychische zorg op maat van het kind) , la fonction observante (uit de observatie en de interactie besluiten kunnen trekken voor het welzijn van het kind) en la fonction referante (een significante aanwezigheid in het leven van het kind op maat van elk kind in de opvang).

La socialisation

In het hoofdstuk over socialisatie wordt eerst ingegaan op het concept socialisatie en op de kinderopvang als een specifieke socialisatie en opvoedingscontext. Het gaat om het leren met anderen samenleven waarbij men zowel zichzelf en de ander in zijn eigenheid moet leren (h)erkennen, alsook om het leren van culturele codes (regels, gebruiken, taal). Het reflectie-

³³ - Een handelingsbekwaam menselijk wezen die zin heeft om in relatie met anderen te treden, er duurzame banden mee op te bouwen, om ermee van gedachten te wisselen, ze te delen en te waarderen; bekwaam en gelukkig ook om lief te hebben en te investeren in een liefdesrelatie, van kinderen bewust te wensen en op te voeden

- nieuwsgierige menselijke wezens met interesse in de dingen en de wereld die hen omringt, verlangend om te begrijpen en zich met anderen samen in te zetten voor verandering

- een menselijk wezen die zin heeft om en in staat is om vanuit zichzelf te dromen, te verbeelden en te scheppen.

³⁴ - banden : een relationele geschiedenis (ze willen doelbewust niet spreken van relaties)

- socialisatie : de vreugde en de inspanningen die het leven met anderen inhoudt

- activiteiten van zeer uiteenlopende aard

instrument legt uitdrukkelijk de nadruk op de variaties in opvoedingsstijl en opvoedingscultuur in functie van sociaal milieu en de culturele herkomst. Daarna wordt ook weer ingezoomd op een aantal specifieke aspecten met betrekking tot de socialisatie van het jonge kind :

- het leren leven in groep met zijn beperkingen en mogelijkheden terwijl bij kinderen onder de drie nog geen sprake is van de internalisatie van normen, waarden en regels
- het leren omgaan met het verschil in context tussen het thuis- en het opvang milieu
- hoe aanzetten tot autonomie aanbrengen in de opvang
- dagelijkse lichamelijke zorgen vanuit het oogpunt van socialisatie
- maaltijden
- netheid en zindelijkheid
- cultuurinitiatie (muziek, poppenspel, schilderen ...)
- positieve interacties met andere kinderen .

L'activité

Het hoofdstuk over activiteiten beschrijft het belang van het handelen en van de activiteiten voor de ontwikkeling van het kind. Het eigen ritme van het kind en de aandacht voor het kind als autonoom handelend persoon blijven centraal staan. Ze maken een onderscheid tussen zes bewustzijnsniveaus en drie aandachtsniveaus (die aandachtsniveaus behandelen ongeveer hetzelfde begrip als wat in ZIKO en ZIKO –VO betrokkenheid heet). Daarna komen ook weer een aantal specifiekere aandachtspunten aan bod :

- het belang van vrije activiteit
- het belang van de onderlinge interacties tussen kinderen
- handelen als manier om te begrijpen
- handelen als manier om zich uit te drukken
- handelen als manier van zijn.

Er worden dan nog een aantal fysieke en psychische voorwaarden aangegeven van het milieu van de kinderopvang – die we onder meer ook zien terugkomen bij de structurele kenmerken uit de ITERS en ITERS-R (stabiliteit van de personen in de opvang, consequent hanteren van regels) en ook kenmerken van het personeelsbeleid (tijd voor overleg over praktijkuitwisseling en afstemming, evaluatiemomenten van de ontwikkelde praktijken en de mogelijkheid tot permanente vorming).

Elke opvangpraktijk zou een concreet educatief project voor de eigen kinderopvang moeten ontwikkelen dat zeer concreet op het 'lijf' van die kinderopvang geschreven en mede geïnspireerd door bvb. deskundigen of wetenschappelijke lectuur, zowel als door eigen observaties bvb. video-opnames gericht op het handelen van de begeleidster of op significante tekenen van welbevinden of onbehagen van kinderen. Het moet daarbij gaan om een collectief project in voortdurende ontwikkeling dat zich bewust verhoudt tot de kwaliteitscode van de Franse Gemeenschap en het reflectie-instrument van O.N.E.

Het laatste hoofdstuk gaat in op een aantal aspecten van de sociale functie van de kinderopvang: toegankelijkheid en billijkheid in het gebruik van de kinderopvang, een volwaardige plaats voor ouders, sociale integratie en opvoedingsondersteuning – dus meer op de relatie met ouders en de maatschappelijke functie van de opvang.

Sterke en zwakke punten

Het ONE instrument is geen meetinstrument en levert dus geen standaard op. Het is ook geen instrument voor een inspectie van de kwaliteit maar een instrument dat voorzieningen wil uitdagen om aan kwaliteit te werken. Kwaliteit begrijpt men dan als een lokaal en contextueel bepaald gegeven. Het gaat dus niet om een meetinstrument, maar om een reflectie-instrument dat vanuit een begeleidingslogica vertrekt.

Toch kan het inspirerend zijn. Met name de aandacht voor de betekenisverlening van ouders en de uitwerking van de drie thema's – ontwikkelen van banden, socialisering en activiteiten – zijn interessant om mee te nemen bij de ontwikkeling van een meetinstrument. Net zoals in het NCKO wordt bijzondere aandacht gegeven aan de professionalisering van het handelen van de begeleidster als cruciale kwaliteitsfactor.

De ONE aanpak zet in op een reëel kwaliteitsverbeterend effect door een sterk interactieve en contextgebonden aanpak zonder een voorafgaande externe meting. Die participatieve aanpak lijkt in die context ook succesvol. De mogelijkheden om ten aanzien van een extern forum verantwoording af te leggen zijn evenwel moeilijker te realiseren.

Geraadpleegde bronnen

- Bauthier, B (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un referential psycho-pedagogique pour des milieu d'accueil de qualité*. Brussel :Houtman.
- Bennet, J & Taylor, C. (2006). *Starting strong II Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD-publishing.
- Japel , C., Tremblay, R., Coté, S. (2005). *La qualité, ça compte!* Quebec : Institut de recherche sur les politiques publiques.
- Thollon-Behar, M. (2010). *La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui*. Toulouse: Editons-ères.

Italiaanse evaluatiepraktijken rond ouderbetrokkenheid

Uitgangspunten

Er is in de wetenschappelijke wereld veel belangstelling voor de participatieve, democratische/ gemeenschapsbetrokken en transparante manier waarop in een aantal Italiaanse regio's – vooral in Noord-Italië (Toscane, Emilia Romagna , Umbrie, Lazio) in de kinderopvang gewerkt wordt.

Net zoals in het ONE voorbeeld vertrekt men in de Italiaanse praktijken van een kijk op kwaliteit die de nadruk legt op het waardengeladen, contextueel en dynamisch gegeven. Het is in de eerste plaats aan de betrokkenen zelf om in een welbepaalde context vorm te geven aan wat in die context een kwaliteitsvolle kinderopvang kan zijn. Ook hier vinden we dus vraagtekens bij een aanpak waarbij eerst via een extern meetinstrument wordt bepaald wat het niveau van de kwaliteit is, waarna in tweede orde dan kwaliteitsverbeterende acties worden opgezet. Het gaat in de Italiaanse praktijk van evaluatie evenzeer om een benadering waarin men kwaliteit rechtstreeks wil bevorderen in plaats van via de omweg van het eerst beoordelen en vervolgens verbeteren van de kwaliteit. Ook voor hen is een sterk lokaal en contextueel ingekaderde benadering een uitgangspunt : 'the value-laden dimension of evaluation implies that participants in the evaluation process would discuss the appropriateness of practices with regard to their meaning in the social context to which they belong and to the goals that they have decided to pursue (Musatti, forthcoming: 4).

Een schets van de aanpak in Rome (en andere Italiaanse steden)

In deze aanpak staat de zogenaamde pedagogische documentatie centraal. Uitgaande van wat men lokaal in een bepaalde praktijk met alle belanghebbenden (lokale verantwoordelijken, medewerkers en de ouders) belangrijk vindt, documenteert men datgene wat in die context weergeeft wat men belangrijk vindt in de kinderopvang en toont wat men als kwaliteit beschouwt. Vanuit die interne logica van de praktijk die zeer concreet is, legt men tegenover de 'buitenwereld' – de subsidiërende overheid, maar ook de ouders – externe verantwoording af.

In deze bijdrage focussen we specifiek op de manier waarop men de ouders betreft bij de kwaliteitsdiscussie. Men gebruikt twee diverse instrumenten: een halfgesloten vragenlijst en focusgroepen met ouders over hun ervaringen per kinderopvang.

De semi-gestructureerde vragenlijst

Alle ouders per kinderopvang worden aangespoord om een vragenlijst in te vullen. die bestaat uit vier hoofdstukken :

- Het kind en zijn familiale situatie (studies, beroep en sociaal statuut van vader en moeder, samenstelling van het gezin)
- Het dagelijks leven van het kind: wie was de verzorger van het kind voor de kinderopvang, bij wie verblijft het kind voor en na de opvang; wie vangt het kind op buiten de opvang en de ouders; wie ontmoet het kind buiten de opvang en de ouders; hoeveel tijd spendeert het kind met de vader alleen , de moeder alleen en met beide ouders samen
- Inschrijving en gebruik van de kinderopvang : wanneer ingeschreven; hoe oud was het kind toen, vanuit welke motieven maakt men gebruik van de kinderopvang, hoe vaak en hoe lang, wie brengt en haalt de kinderen; via welke transportmiddelen en hoe gemakkelijk is het; wat waren de belangrijkste bekommernissen/ zorgen mbt het kind voor de inschrijving; wat zijn de belangrijkste troeven die de opvang het kind te bieden heeft; wat zijn de belangrijkste elementen die de opvang aan de ouders moet bieden
- Welke ervaringen hebben jullie met de opvang hoe is de eerste periode van het onthaal in de opvang verlopen; hoe ervaar je de opvangruimte 'fysiek' (proper, veilig, uitnodigend voor de kinderen ...); hoe ervaar je de maaltijden, de slaap en het verluieren; hoe ervaar je de begeleiding van de begeleidsters; wat bevalt er jullie kinderen het meest en het minst; wat is

het belangrijkste dat jullie kinderen geleerd hebben in de opvang; zijn jullie over het algemeen tevreden over de opvang; wat bevalt er jullie het meest en het minst in de kinderopvang; wat vindt je over de contacten met de andere ouders in de kinderopvang; welke aspecten van de kinderopvang zouden volgens jullie moeten veranderd worden en wat vinden jullie prioritaire verbeterpunten in de opvang.

In een deel van hoofdstuk drie, dat om een waardering vraagt en in hoofdstuk vier werkt men per subthema met een reeks vragen die telkens op een schaal van erg tevreden tot ontevreden kunnen worden beantwoord. De resultaten van de vragenlijst worden per gemeente aan de lokale verantwoordelijke voor de kinderopvang bezorgd en voorgelegd aan alle lokale verantwoordelijken. De verantwoordelijken krijgen ook een rapport over hoe hun eigen kinderopvang zich per thema situeert ten opzichte van het gemiddelde. Elke opvang krijgt bovendien ook een rapport met alle geanonimiseerde commentaren per kinderopvang. De antwoorden op de vragen worden in een frequentietabel weergegeven.

Naast de bevraging en de terugkoppeling van de resultaten op het niveau van de kinderopvang organiseert men per kinderopvang ook een 'focusgroep' waarin de ouders hun belangrijkste bekommernissen kunnen uitdrukken. Die gaan deels over dezelfde thema's als de vragenlijst en deels over eigen thema's van de ouders.

De bekommernissen van de ouders worden ook ingezet in een proces van kwaliteitsverbetering tussen de verschillende kinderopvangpraktijken op lokaal niveau.

Sterktes en zwakten

De vragenlijst voor de ouders is geen gesofisticeerd wetenschappelijk instrument om de kwaliteit van de kinderopvang te meten. Dat is evenwel ook niet het opzet van de aanpak in Rome en andere Italiaanse steden. De resultaten worden bewust eenvoudig gehouden en zijn de start van een intense dialoog tussen beleid, praktijk en alle belanghebbenden met een grote rol voor de ouders.

Het inspirerende van deze aanpak ligt in de manier waarop ze erin slagen om de vragenlijst door een zeer grote groep van ouders te laten invullen en de wijze waarop men de resultaten als uitgangspunt neemt voor lokale beleidsontwikkeling en kwaliteitsverbetering. Het is een succesvolle praktijk om het vaak belangrijk geachte principe van ouderparticipatie in de kinderopvang concreet gestalte te geven.

Geraadpleegde bronnen

- Consiglio Nazionale delle Recherche, Istituto di Scienze e Technologie della Cognizione, (SD) La qualità percepita dai genitori utenti dei servizi per l'infanzia convenzionati con il Comune di Roma nell'anno 2008-2009, Roma .
- Consiglio Nazionale delle Recherche, Istituto di Scienze e Technologie della Cognizione, (SD) Questionario per i genitori del nido, Roma.
- Di Giandomenico, Musatti, T., Picchio M, (2010) : Il ruolo della valutazione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 40, pp 89-106.
- Musatti, T. (forthcoming). Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent. *Children in Europe Policy Paper*.

Hoofdstuk 3:

Het curriculum als onderdeel van kwaliteitszorg

Situering

Bij kwaliteitsmeting en –bewaking kan een pedagogisch kader niet buiten beschouwing blijven. In de aanbevelingen van de OESO (2006) wordt uitdrukkelijk aangegeven dat de uitbouw van een pedagogisch raamwerk³⁵ een van de noodzakelijke ingrepen is om een kwaliteitsvolle opvang van jonge kinderen te waarborgen. Niet onterecht. Het betreft namelijk een raamwerk dat aangeeft waartoe de aanpak leiden moet en vormt daarmee een oriënteringspunt voor de praktijk. Het gaat immers om de na te streven ‘output’. De OESO pleit voor één raamwerk voor de hele voorschoolse periode. Dit is wellicht vandaag in Vlaanderen niet opportuun, maar toch moet gestreefd worden naar coherentie met bestaande raamwerken voor de kleuterschool.

De nota neemt als uitgangspunt dat een pedagogisch raamwerk voor de voorschoolse kinderopvang onvermijdelijk deel moet uitmaken van de initiatieven van de overheid om kwaliteit te garanderen. De vraag is dan: hoe kan/moet zo’n pedagogisch raamwerk eruit zien en wat zijn de randvoorwaarden en implicaties voor doorlichting van kwaliteit?

De nota is aanvankelijk beschrijvend en belicht mogelijke invullingen van curricula (geïllustreerd aan curricula uit verschillende landen). Gaandeweg wordt echter ook een analyse gemaakt van de onderliggende visies. We houden daarbij de gangbare benaderingen tegen het licht van de meer geavanceerde paradigma’s om tot adviezen te komen voor de Vlaamse context.

Centraal in elk pedagogisch raamwerk staan de doelen die men met de kinderopvang wil bereiken ten aanzien van de kinderen. Uit de traditie van de Scandinavische landen leren we echter dat deze “ontwikkelingsdoelen” ook aangevuld dienen te worden met pedagogische doelen ten aanzien van ouders en de lokale samenleving³⁶.

Het pedagogisch raamwerk als hefboom voor kwaliteitsontwikkeling kan vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden. Om te beginnen is er de **inhoud**, meer bepaald het geheel aan doelen ten aanzien van kinderen, ouders en samenleving die door het kader worden gedekt. Verder is er de wijze waarop de beoogde ontwikkeling wordt gedefinieerd en meer bepaald hoe het raster eruit ziet (**het format**). Een ander aspect vormt het statuut dat aan het raamwerk wordt verleend als

³⁵ In de internationale literatuur wordt dit doorgaans een “curriculum” genoemd. Andere courante termen zijn “curriculum framework” of “pedagogical framework”. Wij gebruiken de term “pedagogisch raamwerk” a) om aan te geven dat het gaat om een breed raamwerk van doelen, eerder dan een lijst van vorgeschreven handelingen en b) omdat de Nederlandstalige term “curriculum” eerder aan een schoolse context doet denken en wellicht daardoor in de sector op enige weerstand botst, zo blijkt ook uit de focusgroepen.

³⁶ “The early childhood centre is seen as a public socio-educational service, in which the community interests as well as the interests of individual parents must be taken into account” (OESO, 2006, p. 141).

oriënteringspunt voor de praktijk, wat zich uitdrukt in de **instructies** die aan practici worden gegeven. Verder is er de relatie tussen het curriculum en de **evaluatie** van de voortgang van de ontwikkeling bij kinderen en van de andere doelen. Ten slotte kan men bij de beoordeling van curricula op basis van alle voorgaande aspecten een uitspraak doen over het **paradigma** waarbinnen het kader zich beweegt. Meer bepaald: welk rationale blijkt uit de inhoud, vormgeving, instructies voor de praktijk en voor de evaluatie? Daar toetsen we de mate waarin het curriculum in zijn benadering beantwoordt aan de recente inzichten over ontwikkeling bij jonge kinderen en het bevorderen ervan.

Doelen ten aanzien van de kinderen

De pedagogische doelstellingen ten aanzien van de kinderen drukken uit wat een gemeenschap verwacht als resultaat van de investering in opvang- en onderwijs aan het eind van de beoogde cyclus. Daarmee drukt die gemeenschap meteen uit wat belangrijk is en wat eventueel minder prioritair wordt geacht in het profiel van het kind dat een bepaalde periode afsluit. Een eerste indicatie voor dit aspect van het dekkingsgebied van het pedagogisch raamwerk wordt gegeven door de hoofd- en deelrubrieken waarbinnen de meer concrete doelen zijn opgenomen.

Tabel 5: Overzicht van rubrieken in vier curricula

| Rubrieken in 4 curricula | | | |
|---|--|--|---|
| Kleuteronderwijs Vlaanderen [3-6 jaar] | Foundation Stage Curriculum (UK) [0-6 jaar] | PreGrade R Curriculum Free State ³⁷ [0-4 jaar] | Scottish curriculum [3-18 jaar] |
| Hanteert een indeling volgens leergebieden [herkenbaar, verticale samenhang met LO], waarbij de volgende gebieden onderscheiden worden: 1.Lichamelijke opvoeding 2.Muzische vorming 3.Nederlands 4.Wereldoriëntatie 5.Wiskundige initiatie | Hanteert een indeling volgens 6 gebieden voor leren en ontwikkeling 1.Personal, Social and Emotional Development 2.Communication, Language and Literacy 3.Problem Solving, Reasoning and Numeracy 4.Knowledge and Understanding of the World 5.Physical Development 6.Creative Development | Hanteert een indeling volgens 9 ontwikkelingsgebieden 1.Emotional health and self-esteem 2.Gross motor development 3.Fine motor development 4.Artistic expression 5.Language 6a.Social competence 6b.Understanding of the social world 7.Understanding of the physical world 8.Logical, conceptual and mathematical thinking 9.Self-management | Hanteert een indeling volgens 8 ontwikkelingsgebieden 1.Expressive arts 2.Health and wellbeing 3.Languages 4.Mathematics 5.Religious and moral education 6.Sciences 7.Social studies 8.Technologies |

Bovenstaand overzicht is slechts een beperkte staalkaart van bestaande “curricula”. Bij de ontwikkeling van een pedagogisch raamwerk voor de Vlaamse kinderopvang zal het noodzakelijk zijn ook andere curricula te bestuderen (zoals bijvoorbeeld de Deense en Berlijnse, die een grote nadruk leggen op een holistische kijk op “leren”).

Niettemin kunnen we uit dit beperkte staal besluiten dat curricula doorgaans een breed spectrum bestrijken. Meer bepaald is in het laatste decennium een consensus gegroeid bij curriculumontwerpers over het belang van gebieden die in het verleden stiefmoederlijk behandeld werden. Zo heeft men in Engeland recent onder het gebied ‘Personal-Social-Emotional domain’ een waaier van doelen ingebracht die in eerdere curricula nauwelijks aan bod kwamen. Er valt ook te noteren dat de benaming van de rubrieken belangrijke indicaties bevat. Zo wordt met de koppeling van taal aan communicatie (zoals in ‘Communication, Language & Literacy’) het statement gemaakt dat taal geen doel op zich is, maar een vaardigheid is die in de interactie wordt ingezet.

³⁷ Ontwikkeld door het Expertisecentrum E.G.O in opdracht van de Department of Education of the Free State (South Africa).

Verder kan men vanuit het niveau van de deelrubrieken constateren dat domeinen die bij een eerste aanblik lijken te ontbreken, toch een plaats krijgen in het geheel. Zo vormt 'Zelfsturing' in het Free State Curriculum aparte rubriek terwijl het in het Engelse EYFS curriculum deel maakt van de 'Personal, Social and Emotional Development'. In het Schotse curriculum is het ethische domein 'Moral and religious' een aparte rubriek (zie Tabel 1) maar vindt men het in het Zuid Afrikaanse pre-grade R curriculum onder 'Understanding of the Social world'. In de Vlaamse 'Ontwikkelingsdoelen' krijgt die dimensie een plaats bij een onderdeel van 'Wereldoriëntatie'.

Het format van het pedagogisch raamwerk

De laatste decennia is voor de beschrijving van het pedagogisch raamwerk en van de doelen ten aanzien van kinderen het pad verlaten van een gedetailleerde beschrijving van leerinhouden die aan bod moeten komen. Zo'n benadering laat immers niet toe om prioriteiten aan te geven in het geheel van verwachtingen en is zeker voor het niveau van het jonge kind - waar inhouden niet zo dominant aanwezig zijn als in het lager en secundair onderwijs – moeilijk vol te houden. Die inhoudsgerichte descriptie botst bovendien met het principe dat begeleiders in functie van hun concrete groep over voldoende soepelheid moeten beschikken om de krachtigst mogelijke leeromgeving te scheppen. Ook de OESO stelt dat het gaat om "broad orientations, rather than prescribed outcomes". In het Vlaamse onderwijs is overigens die protectie van de 'autonomie van de scholen' reeds lang een verworvenheid. Uit de focusgroepen in dit onderzoek blijkt dat dit ook belangrijk is voor de Vlaamse kinderopvang. De wijze waarop een gemeenschap beleidsmatig alsnog de kinderopvang inhoudelijk kan aansturen bestaat erin om de verwachtingen in 'doelen' uit te schrijven.

In het Free State Curriculum gekozen voor een wat bredere, meer holistische invalshoek, wat duidelijk blijkt uit het gebruik van de notie 'Indicator'.

Tabel 6: Indicatoren voor het domein 'understanding of the social world' in het Free State Curriculum [0-4 jaar]

Free State Curriculum : Understanding of the social world

INDICATOR 1: Shows an interest in the social reality: asks questions about why things happen and how life is organised, likes to listen to stories about the past and the future and is keen to learn about other people and cultures.

INDICATOR 2: Is aware of the customs, attitudes, behaviours, rules and agreements that matter when it comes to participation in a group and small communities.

INDICATOR 3: Understands how a society takes care of people's basic needs, health and safety.

INDICATOR 4: Has a basic understanding of economic processes and the way things are organised to use resources, to produce goods and to trade.

INDICATOR 5: Has an awareness of the ways people can communicate with one another, of the methods of mass communication and of the ways we can relate to them.

INDICATOR 6: Has an awareness of the ways people as a group create meaning in their lives, express themselves in art and culture and engage in rituals and religion.

INDICATOR 7: Understands how the state organises society through a democratic process, is aware of the existence and purpose of laws and knows how the community enforces them.

INDICATOR 8: Has a growing awareness of the past, family and ancestors, critical events in the history of the region and the nation, the development of mankind and the history of the world.

INDICATOR 9: Has a sense of belonging with regard to the family, the community and the nation. Identifies with the basic values of the society, is aware of basic human rights, has a feeling of responsibility and the willingness to help to raise the quality of life for all.

Het is duidelijk dat er nog ruimte voor interpretatie is en de meeste doelstellingen nog verder geconcretiseerd kunnen worden. Belangrijk daarbij is dat ontwikkelingsdoelen géén doelstellingen zijn die geformuleerd worden op het niveau van leeftijden of van de opeenvolgende leerjaren. Daar waar dit wel gebeurde (zoals in de verdere uitwerking van het Engelse Foundation Stage Curriculum dat de periode van 0 tot 6 jaar bestrijkt), is dit aspect van het curriculum sterk bekritiseerd, omdat het de nadruk legt op eigenschappen van kinderen, eerder dan kwaliteitseigenschappen van voorzieningen.

Tabel 7: Stages in planning for choices and changes [Scottish curriculum for 3 – 18 year]

| Early | First | Second | Third | Fourth |
|--|---|--|--|--|
| In everyday activity and play, I explore and make choices to develop my learning and interests. I am encouraged to use and share my experiences. HWB 0-19a | Through taking part in a variety of events and activities, I am learning to recognise my own skills and abilities as well as those of others. HWB 1-19a | Opportunities to carry out different activities and roles in a variety of settings have enabled me to identify my achievements, skills and areas for development. This will help me to prepare for the next stage in my life and learning. HWB 2-19a | I am developing the skills and attributes which I will need for learning, life and work. I am gaining understanding of the relevance of my current learning to future opportunities. This is helping me to make informed choices about my life and learning. HWB 3-19a | Based on my interests, skills, strengths and preferences, I am supported to make suitable, realistic and informed choices, set manageable goals and plan for my further transitions. HWB 4-19a |

In Vlaanderen is in opdracht van Kind en Gezin in 2008 het volgsysteem Ziko-Vo³⁸ ontwikkeld. Dit instrument, aanvankelijk bedoeld voor onthaalouders³⁹, biedt een kader om gericht te observeren en van daaruit de leef- en leeromgeving – inclusief de interventies door volwassenen – beter af te stemmen op wat elk kind nodig heeft. Naast welbevinden en betrokkenheid hebben 8 rubrieken⁴⁰ betrekking op de ontwikkelingsdomeinen: grote en fijne motoriek, taal, ontdekken van de wereld, sociale ontwikkeling, verstandelijke ontwikkeling, goed in je vel zitten en zelfsturing

Die ontwikkelingsdomeinen worden holistisch omschreven: elk domein vormt op zich een samenhangend geheel en wordt niet als een optelsom van losse vaardigheden beschouwd. Met de geboden bril kunnen begeleiders niet alleen in een brede waaier van observaties onderscheiden wat voor ontwikkeling in de respectieve domeinen indicaties biedt, maar ook een zicht krijgen op hoe die ontwikkeling vordert alsook talenten in kinderen herkennen. In feite illustreert ZiKo-Vo hoe een curriculum voor de kinderopvang eruit zou kunnen zien, of reikt het hiervoor bouwstenen aan.

Figuur 1: omschrijving van het ontwikkelingsgebied sociale ontwikkeling


5 SOCIALE ONTWIKKELING

WAAR KUN JE HET OBSERVEREN?

- In het **contact met andere kinderen en volwassenen**: volgt het kind wat anderen doen en hoe ze met elkaar omgaan; of en hoe het reageert op wat het ziet en hoort
- Bij het **nabootsen** en in rollenspel: gedragingen imiteren (*spontaan in de handen klappen als de beker leeg is*), in de rol van anderen kruipen (*de mama zijn en met veel toewijding de pop verluieren, eten geven en te slapen leggen*).
- In begeleidde **activiteiten**: naar verhalen luisteren (*begrijpen dat de olifant niet blij is als hij niet mee mag*), een verjaardag vieren (*Wat is een cadeau krijgen?*), bij activiteiten over gevoelens (*foto's over blij, bang, boos en verdrietig*)
- Bij het omgaan met **regels en afspraken**: weten wat mag en niet mag. (*Waarom is zus boos als ik haar bouwwerk afbreek? Waarom mag ik de puree niet lekker tussen mijn vingers kneden?*) Wat pikt het kind op van omgangsvormen (*elkaar groeten, bedanken als je iets krijgt?*)

WAAROP LET JE OM EVOLUTIE TE ZIEN?

- Toont het kind **interesse** voor andere kinderen en volwassenen? Heeft het er plezier in om anderen te observeren? Zoekt het spontaan contact en doet het op zijn manier mee?
- Kan het kind zich **inleven** in anderen? Herkent het gevoelens zoals boos, blij, verdrietig ... bij zichzelf, bij anderen en in prenten en verhalen? Kan het die gevoelens ook benoemen (*"Broe blij."* – "Oma boos.")?
- Kan het kind al **begrijpen** hoe verschillend mensen zijn? Dat mama's, papa's, grotere kinderen en de kleine baby anders zijn, andere dingen doen en andere dingen willen? Begrijpt het wat een postbode, een dokter, een winkeljuf ... is?
- Begrijpt het kind dat er **sociale regels** zijn en dat niet alles zomaar kan (*met eten spelen doe je niet*)? Dat anderen pijn doen, speelgoed stuk maken ... niet zonder gevolgen blijft?
- Kan het kind ook zelf actief **invloed uitoefenen** op anderen? Lukt het om contact te leggen, om van anderen aandacht te krijgen? Kan het kind anderen zelfs zo beïnvloeden dat ze aan zijn verlangens voldoen? Weet het hoe je iemand troost, blij maakt ...? Begrijpt het waarom iemand boos is en hoe je dat voorkomt?



WAT IS HET?
Kinderen die sociaal vaardig zijn, kunnen zich makkelijk in anderen verplaatsen. Ze voelen aan of iemand boos of blij, bang of verdrietig is. Ze begrijpen ook hoe dat komt. Daarom kunnen ze ook heel goed op anderen inspelen. De glimlach van een baby als reactie op het menselijke gelaat is het begin van sociale ontwikkeling: er is een zekere vorm van contact. Maar een peuter die een ander kind een autootje geeft om de telefoon te kunnen krijgen, toont al heel wat meer sociale vaardigheid.

³⁸ Laevers, L., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2009). *ZiKo-Vo. Ziko: kindvolgsysteem voor baby's en peuters*. Leuven: CEGO Publishers.

³⁹ Intussen wordt het ook steeds meer in kinderdagverblijven gebruikt en in een licht aangepaste vorm (Mijn Portret) heeft het ook ingang gevonden in het kleuteronderwijs.

⁴⁰ Deze acht ontwikkelingsgebieden vinden we ook terug in de ondersteunende brochure 'Kind in Beeld – kinderopvang', uitgegeven door Kind & Gezin, waarbij men ouders wil informeren omtrent de aard van de activiteiten die in de kinderopvang plaats vinden en het waarom daarvan (download: <http://www.kindengezin.be/brochures-en-rapporten/brochures/sector-en-partners/>). Zie bijlage 3.2 voor een uittreksel hiervan.

Aan het kader met ontwikkelingsdomeinen is tevens een instrument gekoppeld om de observatie aan te sturen en vast te leggen. Het gaat om het samenstellen van een portret waarin op de belangrijkste domeinen wordt ingezoomd. Als uitdrukking van de positieve benadering die tot de filosofie van het instrument hoort, wordt in de ruimte voor rapportage van elk domein bijvoorbeeld een beschrijving gegeven van 'wat het kind op dit moment aan het bemeesteren is' en bijvoorbeeld niet 'wat het nog niet kan'. Verder geven ingekleurde kronen aan dat het kind op die domeinen het meest uitmunt. Ten slotte worden onzekerheden over de ontwikkeling of zelfs het vermoeden van ontwikkelingsachterstand of –problemen door inkleuring van het vraagteken aangegeven.

Figuur 2: Het Ziko-Vo instrument

Naam: _____ Leeftijd: _____ Datum: _____

Grote motoriek

Taal

Sociale ontwikkeling

Goed in je val zitten

Kleine motoriek

Ontdekken van de wereld

Verbanden ontwikkelen

Zelfkuring / ondernemen

hoe zorgen voor meer samenkomst, betrokkenheid en ontwikkeling?

hanteer en reis van mijn ouders

Ziko: kindersysteem voor baby's en ouders (Ziko-Vo) portret

Bij het ontwerp van Ziko-Vo (zie bijlage 2.5) is van meet af aan het gebruik ervan als tool voor communicatie met ouders meegenomen. Dat is onder meer zichtbaar in het figuratieve, maar ook in de wijze waarop de rubrieken zijn geformuleerd. Het portret wordt afhankelijk van het type voorziening om de maand of om de enkele maanden ingevuld. Het geeft enerzijds concrete informatie over hoe de begeleidster het kind kent en ervaart. Anderzijds laat het de dialoog toe om dat beeld van het kind te toetsen en aan te vullen met informatie van de ouders. Het gesprek moet uitmonden in een aantal aandachtspunten en interventies die door begeleider en ouder(s) voor de volgende periode richtinggevend kunnen zijn.

Het pedagogisch raamwerk: instructies voor de praktijk?

Een pedagogisch raamwerk zal meestal verder op een uitdrukkelijke wijze aangeven welke praktijkprincipes men in acht moet nemen. Deze aanwijzingen vindt men al op het algemene niveau in het inleidend hoofdstuk. Ze drukken uit binnen welke visie men de doelstellingen plaatst. Daarin kan onder meer het belang van het welbevinden onderstreept worden, het belang van kinderopvang als democratische instelling, op een respectvolle houding naar kinderen en ouders geïnsisterd worden en aanwijzingen gegeven voor de mate waarin kinderen en ouders in het proces initiatief moeten kunnen nemen.

In de uitwerking van het raamwerk zelf vindt men nog verdere suggesties en concrete aanwijzingen voor de praktijk. Onderstaand voorbeeld handelt over het domein 'Personal, social and emotional development' in het Foundation Stage Curriculum.

Tabel 8: Uittreksel uit 'Early Years Foundation Stage Curriculum – UK', domein 'Personal, social and emotional development'

| |
|---|
| Requirements |
| Children must be provided with experiences and support which will help them to develop a positive sense of themselves and of others; respect for others; social skills; and a positive disposition to learn. Providers must ensure support for children's emotional well-being to help them to know themselves and what they can do. |
| What Personal, Social and Emotional Development means for children |
| <ul style="list-style-type: none"> ☑ For children, being special to someone and well cared for is vital for their physical, social and emotional health and well-being. ☑ Being acknowledged and affirmed by important people in their lives leads to children gaining confidence and inner strength through secure attachments with these people. <p>...</p> |
| How settings can effectively implement this area of Learning and Development |
| <ul style="list-style-type: none"> ☑ Exploration within close relationships leads to the growth of self-assurance, promoting a sense of belonging which allows children to explore the world from a secure base. ☑ Children need adults to set a good example and to give them opportunities for interaction with others so that they can develop positive ideas about themselves and others. <p>...</p> |
| Positive Relationships |
| <p>Form warm, caring attachments with children in the group.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Establish constructive relationships with parents, with everyone in the setting and with workers from other agencies. ☑ Find opportunities to give encouragement to children, with practitioners acting as role models who value differences and take account of different needs and expectations. <p>...</p> |
| Enabling Environments |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Ensure that each child has a key person. ■ Make sure there is time and space for children to concentrate on activities and experiences and to develop their own interests. <p>...</p> |
| Learning and Development |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Plan activities that promote emotional, moral, spiritual and social development together with intellectual development. ■ Provide experiences that help children to develop autonomy and a disposition to learn. <p>...</p> |

Ook andere buitenlandse voorbeelden moeten hier inspiratie leveren (bijvoorbeeld de manier waarop het pedagogisch belang van de binnen- en buitenruimte wordt beschreven in de Scandinavische curricula of in het pedagogisch raamwerk van Reggio Emilia).

Doelen ten aanzien van ouders

De kinderopvang is een educatief milieu waarin de opvoedingsverantwoordelijkheid gedeeld wordt door ouders en samenleving. In dit overgangsgebied tussen private en publieke sfeer dienen daarom ook (sociaal)pedagogische doelen ten aanzien van de ouders te worden geformuleerd. Kinderen kunnen pas gedijen in een omgeving waarin ook de ouders vertrouwen hebben en zich welkom voelen. Kinderopvang heeft de facto voor heel wat gezinnen een opvoedingsondersteunende functie. Het is niet alleen een plaats waar de zorg voor het kind gedurende een deel van de dag aan anderen overgelaten wordt, maar ook een plaats waar men informatie en adviezen uitwisselt met de begeleiders. Daarnaast is het tevens een plek waar ouders ook andere ouders van jonge kinderen ontmoeten en zaken kunnen uitwisselen over de opvoeding.

Dat betekent dat een pedagogisch raamwerk best ook doelen omvat over onder meer

- het langzaam opbouwen van wederzijds vertrouwen (onder meer via de wenperiode)
- het (leren) omgaan met diversiteit
- het uitwisselen van informatie tussen kinderopvang en gezin die bijdraagt tot een betere afstemming van het pedagogisch handelen
- het ondersteunen van netwerkvorming tussen ouders

Doelen ten aanzien van de (lokale) samenleving

Steeds meer ligt de nadruk op een holistische benadering van het kind, wat impliceert dat de relatie tussen kinderopvang en de lokale context ook deel uitmaakt van het pedagogisch raamwerk. Ook de recente Europese richtlijnen ET 2020 benadrukken het belang van “inclusive growth” en van de voorschoolse opvoeding als basis voor levenslang leren in een complexe samenleving en als basis voor het opvoeden tot democratie. Doelen die deze relatie vorm geven, worden daarom best ook opgenomen in een pedagogisch raamwerk. Dat gaat bijvoorbeeld over hoe de lokale diversiteit weerspiegeld wordt in de pedagogische omgeving, hoe de lokale omgeving ingeschakeld wordt als pedagogische ruimte, ... Inspiratie hiervoor is onder meer te vinden in de curricula van Denemarken, Berlijn, Reggio Emilia en het Europees netwerk DECET.

Het curriculum en de evaluatie

Een eerste belangrijke aanwijzing vindt men in het statuut dat aan de doelstellingen wordt verleend. Vlaanderen hanteert een uniek onderscheid tussen enerzijds ‘inspanningsverplichting’ en ‘resultaatsverplichting’. *Inspanningsverplichtingen* gelden bijvoorbeeld voor de ontwikkelingsdoelen. Het betekent dat de begeleiders en de voorziening alle mogelijke inspanningen doen om de gestelde doelen te bereiken. Het meetpunt ligt dus bij de voorziening. *Resultaatsverplichtingen* gelden bijvoorbeeld voor de eindtermen van de basisschool. Voor de lagere school geldt dat 80 % van de leerlingen verondersteld wordt de eindtermen bereikt te hebben wanneer ze de basisschool verlaten. Het meetpunt in de basisschool ligt dus bij de leerling.

In de kinderopvang ligt het meetpunt best bij de voorziening en pleiten we dus voor een inspanningsverplichting, zoals dat voor het kleuteronderwijs geldt. De kinderopvang kent immers geen “leerplicht”, die zou bepalen welke impact de begeleiders kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen.

Voor opvang of onderwijsvoorzieningen waarvoor een uitgewerkt pedagogisch raamwerk bestaat, zal men doorgaans op het microniveau (de begeleider), het mesoniveau (het team of de organisatie) en het macroniveau (het beleid) instructies en instrumenten inzetten waarin de bakens (de doelstellingen) ten volle geëxploiteerd worden. Uit het recente Europese CoRe onderzoek blijkt ook dat het behalen van kwaliteitsdoelen in de kinderopvang een systemische aangelegenheid is, die eisen stelt zowel op het niveau van het personeel als op het niveau van de context waarin dit personeel werkt en het beleid. Dit kan uiteenlopende vormen en proporties aannemen.

Op het **microniveau** gaat het om de manier waarop de begeleider(s) een krachtige leeromgeving scheppen en vooral ook inspelen op de context en de eigenheid van elk kind, in overleg met de ouders. Dat betekent dat het niet de bedoeling is om vooraf activiteiten met bepaalde leerdoelen te plannen (zoals dat soms in het kleuteronderwijs gebeurt), maar wel om het “emerging curriculum” als model te hanteren: het inspelen op de opptuities die zich stellen, gebaseerd op de observatie van de kinderen en in overleg met ouders.

Op het **mesoniveau** kan de inspectie aandacht schenken aan de analyse en toetsing van de zelfevaluatie die voorzieningen maken in het kader van het kwaliteitsdecreet. Daarbij is ook aandacht voor de mate waarin voorzieningen zelf de output in kaart brengen en ook gebruiken om hun aanpak bij te sturen (bijvoorbeeld via ZiKo-Vo). Ontwikkelingsdoelen staan uiteraard centraal in de beoordeling van dit luik van kwaliteit en meer bepaald het toetsen van de wijze waarop en de mate waarin de voorzieningen hun inspanningsverplichting ten aanzien van alle aspecten van ontwikkeling gestalte geven.

Op het **macro-niveau** is het voor de Engelse context duidelijk dat alle data m.b.t. ontwikkeling van kinderen centraal (op het niveau van de Local Authorities en verder op het nationale niveau) worden

gehanteerd om de kwaliteit van onderwijs op te volgen. Deze Local Authorities (in feite de ‘boroughs’ als het steden betrof en de ‘counties’ voor regio’s daarbuiten) hadden tot bij de recente verkiezing een sleutelrol in de aansturing van het opvang- en onderwijsveld. Daarin stond vanzelfsprekend het Foundation Stage Curriculum centraal. Meer nog: elke Local Authority was onderworpen aan doelstellingen die in een formele ‘Public Service Agreement Target’ voor elk jaar werden vastgelegd. Een dergelijke praktijk, waarbij ontwikkelingsresultaten van kinderen in kaart worden gebracht, valt voor Vlaanderen niet direct te verwachten en is ook niet wenselijk. Toch is het zinvol om resultaten van doorlichtingen, gespiegeld aan het pedagogisch raamwerk, wel op regionaal niveau te bespreken. Op die manier krijgt het opvangveld en de professionelen daarin een spiegel voorgehouden die hen toelaat de sterktes en zwaktes van de actuele praktijk te achterhalen en bij te sturen. Dat gebeurt bijvoorbeeld ook in verschillende Noord- en Centraal-Italiaanse steden, onder begeleiding van de “pedagogista”. De Vlaamse variant voor een periodieke meting van output verdient eveneens onze aandacht. Meer bepaald wordt hier door middel van peilingproeven een scherper beeld verworven van de mate waarin de populatie van jonge kinderen op de domeinen uit het pedagogische raamwerk over de jaren heen evolueert. Zo komt men te weten of bijv. sociale competentie, taalvaardigheid, zin voor initiatief, geestelijke gezondheid (zelfvertrouwen), etc. in gunstige zin evolueren. Uiteraard moeten alle stakeholders zowel bij de ontwikkeling van het instrumentarium als bij de interpretatie van de resultaten en de formulering van conclusies een actieve rol vervullen.

Het onderliggende paradigma

Over de noodzaak van een curriculum of pedagogisch raamwerk kan men niet redetwisten. Zelfs in een aanpak waarin men vanuit een procesgerichte benadering consequent welbevinden en betrokkenheid van kinderen nastreeft en weet te realiseren, zien we in het beschikken over een oriënterend raamwerk – voor onder meer de output – een meerwaarde. Zo’n kader bevat heel wat achtergrond en know-how bij de omschrijving en toelichting van doelen die bij het scheppen van krachtige leeromgevingen kunnen inspireren. Een dergelijk raamwerk draagt ook bij tot een betere dekking van alle ontwikkelingsgebieden en van pedagogische doelstellingen ten aanzien van ouders en (lokale) samenleving. Het voorkomt dat men in het aanbod aan activiteiten en materialen, in de tussenkomsten van begeleiders en leerkrachten of in de organisatie van de voorziening bepaalde domeinen braak laat liggen.

De vraag is dus niet of we een curriculum nodig hebben, maar wel hoe de inhoud ervan wordt omschreven en welke randvoorwaarden men aan het curriculum verbindt. Het reeds geciteerde OESO rapport geeft aan dat hierover meerdere perspectieven (of paradigmata) bestaan, naargelang de opvattingen die men heeft over de plaats van de voorschoolse instellingen in de samenleving en hun relatie tot de school. Sommige “curricula” (vb. Engeland) zijn eerder gericht op het aanleren van vaardigheden, anderen (vb. Denemarken, Berlijn) hanteren een meer sociaal-pedagogisch perspectief. Die zeer uiteenlopende benaderingen zijn vanuit het standpunt van kwaliteitsbevordering niet evenwaardig. Uiteindelijk vallen we hier terug op de vraag in welke mate het curriculum de implementatie van de actuele paradigma’s rond opvoeding in de weg staat, dan wel versterkt. In *Starting Strong* (2006) wordt onder meer een vergelijking gemaakt tussen een aanpak gebaseerd op “readiness for school” en “the Nordic tradition”.

Wanneer men curricula tegen het licht houdt van de meer geavanceerde visies op opvoeding en onderwijs kunnen twee kennisbestanden toetsstenen aanreiken. Om te beginnen is er het constructivisme dat een actieve rol toeschrijft aan het kind en bovendien de ondersteuning van zijn of haar ontwikkeling in een sociaal-interactieve context plaatst waarin ook ouders een inbreng hebben. Een tweede bron vinden we in de recente invulling van competenties als complexe disposities waarin cognitie, vaardigheid, attitude en motivatie nauw verstrengeld zijn en waaraan we de noodzaak van een holistische benadering van output kunnen verbinden. Een poging om de implicaties van deze benaderingen te beschrijven brengt ons bij volgende toetsstenen:

In welke mate helpt het curriculum en de bijgaande instructies

- Om een aanpak te realiseren die beantwoordt aan het ‘open framework model’ of aan het principe van het ‘emergent curriculum’⁴¹?
- Om begeleiders te leren zien welke ontwikkelingswaarde diverse activiteiten voor de diverse domeinen in zich dragen?
- Om een houvast te geven om vanuit observatie van kinderen talenten te ontdekken en aanknopingspunten te bieden voor een verrijkend aanbod?
- Om communicatie met ouders op te zetten waarin zij op evenwaardige wijze kunnen participeren in het volgen van de ontwikkeling van hun kind(eren) en het ondersteunen ervan?
- Om met ouders de dialoog aan te gaan over hun betekenisverlening?
- Om met de lokale samenleving de dialoog aan te gaan over de educatieve functie van de kinderopvang?
- ...

Een pedagogisch raamwerk is minder bevorderlijk voor kwaliteitsbevordering en reflectie wanneer

- De leerdoelen al te specifiek geformuleerd zijn en per activiteit worden uitgewerkt. Dat gaat immers samen met een ‘reductie’ van de oriëntatie op wat (individuele) kinderen nodig hebben en sluit de mogelijkheden van onverwachte uitkomsten uit.
- Men leerlijnen hanteert om de aanpak aan te sturen. Dat gaat gepaard met risico op prestatiedruk en oppervlakkig leren
- Een deficit-model overheerst, waarbij in de eerste plaats gezocht wordt naar ‘hoe ver het kind van de norm verwijderd is’ in plaats van een waarderend zoeken van de sterktes.
- ...

Implicaties voor kwaliteitsevaluatie

Met deze uitwerking van de plaats van het curriculum in het creëren van een kwaliteitsvolle opvang, realiseren we ons dat metingen van kwaliteit niet zomaar abstractie kunnen maken van het curriculum. Dat betekent onder meer dat het beleid een verantwoordelijkheid heeft bij het uitzetten van de bakens (m.n. hier het curriculum en bijhorende instructies) waarbinnen de begeleiders, de inspectie en de onderzoeksmatige monitoring van kwaliteit zich zullen bewegen.

Deze reflectie op het belang van een curriculum maakt ook duidelijk dat er heel wat randvoorwaarden zijn op het gebied van de inspectie die nadere uitwerking behoeven. Vooral de vergelijking met Engeland is daarin revelerend (en in feite niet bepaald om als geheel na te volgen). Bij het bestaan van een curriculum – wat ons betreft onafwendbaar – zal men immers goed moeten nadenken over de wijze waarop dit in de modus operandi van inspectie en beleid in het algemeen geïntegreerd zal worden.

Besluit

- Een curriculum, of pedagogisch kader dat zich niet beperkt tot omschrijving van kwaliteiten in de aanpak, maar ook inhoudelijke oriëntering biedt vanuit ‘beoogde output’ en vanuit de betekenis van kinderopvang voor kinderen, ouders en samenleving is cruciaal.
- Het opstellen van een pedagogisch raamwerk draagt bij tot een coherent kwaliteitsbeleid, waarin kwaliteitstoezicht, monitoring en kwaliteitsbevordering op elkaar zijn afgestemd.
- Het draagt eveneens bij tot de afstemming tussen de sector van de kinderopvang en de opleidingsinstellingen.

⁴¹ “Open framework” en “emerging curriculum” verwijzen naar een aanpak die vertrekt vanuit de ervaringen van kinderen in hun sociale context en vanuit die beleving – met respect voor de eigenheid en het eigen ritme van het kind – leer- en ontwikkelingskansen aanbiedt, eerder dan te vertrekken van een voorgeschreven agenda met vooraf bepaalde doelstellingen en leerlijnen.

- Het opstellen van een dergelijk raamwerk dient in nauw overleg te gebeuren met verschillende stakeholders (organiserende besturen, begeleiders, opleiders, inspectie en wetenschap).
- De rol van de wetenschappers hierbij bestaat uit het aanreiken van expertise, en het bestuderen van buitenlandse voorbeelden die hetzij inspirerend zijn, hetzij valkuilen en knelpunten illustreren.
- De verzameling van de na te streven output (we stellen voor te spreken van ontwikkelingsdoelen) moet vanzelfsprekend omvattend zijn, d.w.z. betrekking hebben op een holistische benadering van het kind [d.w.z. betrekking hebben op emotionele aspecten, competenties en disposities, motivatie en attitudes] in zijn/haar sociale context;
- De doelen zijn (1) conceptueel helder van elkaar te onderscheiden en (2) kernachtig omschreven (3) op een wijze die voor het brede veld van gebruikers herkenbaar is
- Voor het micro-niveau (de begeleiders): de concretisering van de ontwikkelingsdoelen (inclusief een kindvolgsysteem en begeleidende instructies) moet zich onderscheiden van lineair-rationele benaderingen (met leeftijdgebonden gedragsbeschrijvingen en overheersen van het deficitmodel); zij moet in tegendeel de gebruikers inspireren tot het krachtiger maken van de leef- en leeromgeving en een waarderende opstelling (appreciative approach) ondersteunen waarin talenten in kinderen worden herkend; het geboden kader moet communicatie tussen begeleider(s) en ouders bevorderen en meer bepaald uitwisseling over hoe het kind het maakt en hoe het zich ontwikkelt faciliteren evenals het faciliteren van de dialoog over de visie van ouders op de pedagogische aanpak met respect voor diversiteit.
- Voor het meso-niveau (de voorziening): de ontwikkelingsdoelen moeten deel uitmaken van de cultuur van de voorziening. In de zelfevaluatie moet er niet alleen aandacht zijn voor de procesvariabelen (aanpak en het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen) maar ook voor de mate waarin de ontwikkelingsdomeinen op een adequate manier in het aanbod, de organisatievormen en de begeleiding gerepresenteerd zijn; evenals de mate waarin de diversiteit aan ouderlijke opvattingen en familieculturen weerspiegeld wordt in de aanpak.
- Voor het macro-niveau (beleid en het opvolgen van de kwaliteit door de inspectie) moet men bij de doorlichting van de zelfevaluatie en de daarbij horende observaties aandacht besteden aan de wijze waarop de ontwikkelingsdoelen in de voorziening geconcretiseerd worden en vorm krijgen in de aanpak (inspanningsverplichting van de voorziening toetsen).
- Voor het macro-niveau (de opvolging van kwaliteit vanuit onderzoek): door middel van regelmatige peilingen wordt op een representatieve steekproef gepeild naar de kwaliteit van de aanpak in het veld met daarbij aandacht voor de structurele kenmerken, de aanpak, het proces en de evolutie van kinderen op de onderscheiden ontwikkelingsdomeinen.
- Indien mogelijk is er wederzijdse afstemming tussen de doelen van de kinderopvang en het kleuteronderwijs.

Hoofdstuk 4:

Samenvatting, beleidsadviezen en besluiten

Samenvatting

Conceptueel en inhoudelijk kader [hoofdstuk 1]

In het onderzoek, het beleid en het werkveld wordt vandaag veel verwezen naar de drie functies van de kinderopvang: de economische, de sociale en de pedagogische. Het belang van die pedagogische functie is vandaag een evidentie. Spreken over *pedagogische kwaliteit* is niet alleen in het wetenschappelijk onderzoek maar ook in de sector van de kinderopvang vandaag een verworvenheid. De vraag naar het meten en verbeteren van die kwaliteit is tegelijk een logisch gevolg en een complexe opgave.

Uit onderzoek⁴² blijkt dat de pedagogische kwaliteit hoog moet zijn. Hoge pedagogische kwaliteit is voor alle kinderen van belang maar nog meer uitgesproken voor kinderen uit kansarme middens. Opvang van lage kwaliteit lijkt dan weer veeleer schadelijk te zijn. Het is dus maatschappelijk van groot belang om te zorgen voor een kwaliteitsvolle kinderopvang die meer doet dan de minimale kwaliteitscriteria vastleggen. Wat als hoge pedagogische kwaliteit beschouwd moet worden is echter niet eenduidig: wat in kaart gebracht dient te worden, wie bepaalt wat kwaliteit is, welk kwaliteitsmodel men wil stimuleren,... vraagt een grondig debat.

Er moet daarbij ook een onderscheid gemaakt worden tussen de diverse logica's van een instrument dat pedagogische kwaliteit wil meten naargelang het gaat om een wetenschappelijk instrument, een inspectie-instrument of een instrument dat via zelfevaluatie binnen een bepaalde organisatie kwaliteitsverbetering wil ondersteunen.

Metten versus kwaliteitsverbetering

Wie voor de bovenvermelde hoge kwaliteit wil zorgen, wordt geconfronteerd met een spanningsveld tussen het meten van kwaliteit en het streven naar kwaliteitsverbetering. Sommige landen – vooral de 'Latijnse' landen - pogen rechtstreeks in te zetten op kwaliteitsverbetering. Zij vertrekken veeleer vanuit een intern model van kwaliteitszorg waarbij reflectie binnen de organisatie centraal staat. Daartegenover staat een ander model waarbij men kwaliteit via een extern model meet. De aanpak van de 'Latijnse' landen heeft het voordeel directer in te spelen op wat leeft in de organisatie maar ze hebben dus een minder nauwkeurig idee van hoe de organisaties zich op het vlak van kwaliteit tot elkaar verhouden – vaak vanuit de overtuiging dat dit niet te vergelijken is. In een aantal andere landen – in navolging van de Angelsaksische wereld – heeft men wel een beeld van de kwaliteit van de kinderopvang via diverse externe meetinstrumenten, maar wordt men vervolgens geconfronteerd met het gegeven dat dergelijke externe metingen op zichzelf niet volstaan voor de kwaliteitsverbetering. Deze moet onherroepelijk vanuit de sector zelf gedragen worden wil ze succesvol kunnen zijn. Wie meet, moet dus op zoek naar een door de sector gedragen draagvlak

⁴² Penn, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Unicef Innocenti Research Centre, 2008.

voor kwaliteitsverbetering. Uit het focusgroep-onderzoek besluiten we dat er - onder welbepaalde condities - inderdaad een draagvlak kan zijn voor de implementatie van een meetinstrument dat de pedagogische kwaliteit in beeld brengt. Die condities zijn:

- overleg met de belanghebbenden bij de ontwikkeling, de invoering en het gebruik van de resultaten
- transparantie en afstemming tussen a) inspectie, b) het personeel dat instaat voor kwaliteitsverhoging (verantwoordelijken, pedagogisch begeleiders, ...) en c) opleidingen
- waardering voor wat goed gaat en bijgevolg ook hoge kwaliteit in kaart brengen (en niet enkel minimale kwaliteit)
- ruimte voor eigen visieontwikkeling en eigen pedagogische accenten

De ervaringen in Nederland (NCKO) leren dat afstemming en overleg met de sector, in bovenstaande zin, cruciaal is om kwaliteitsmeting en verbeterprocessen te laten samengaan.

Drie foci voor kwaliteitsonderzoek

In onderzoek dat de kwaliteit in kaart brengt, kan men een onderscheid maken tussen drie soorten onderzoek. Ten eerste onderzoek naar structurele kenmerken: daarin meet men de kenmerken van de opvoeders, de kinderen en de setting die een impact hebben op de kwaliteit van de opvang. Ten tweede, onderzoek naar de proceskenmerken: daarin staan de kwaliteit van de feitelijke ervaringen die kinderen opdoen in hun interacties met de sociale en materiële omgeving centraal en dus ook de descriptie en beoordeling van die leer- en leefomgeving. Het derde type onderzoek kijkt naar het kind zelf, naar het effect op bijvoorbeeld op de ontwikkeling van het kind op korte en langere termijn. Dit onderzoek is meestal longitudinaal van aard. Dit type onderzoek volgt gedurende jaren de ontwikkeling van jonge kinderen tot op een bepaalde leeftijd. Het vergt grote steekproeven om invloed van de kinderopvang statistisch te isoleren van andere beïnvloedende factoren. Hoewel dit bijzonder interessant onderzoek is, laten we het hier verder buiten beschouwing.

a) Structurele kenmerken

De structurele kenmerken als kenmerken van de *setting* gaan over ligging, de bestaansduur van de voorziening, het aantal groepen per voorziening, de aard van de opvang (private, gesubsidieerde of van overheidswege georganiseerde opvang of onthaalouder), de ratio van het aantal kinderen per begeleidster. Kenmerken van de begeleidster zijn vooropleiding, leeftijd, ervaring, ...

Deze kenmerken - zo blijkt uit onderzoek - zijn van fundamenteel belang en spelen een cruciale rol in de kwaliteit van de opvang. De meeste structurele kenmerken kunnen wel degelijk op één of ander niveau geregeld worden. Het in kaart brengen van de structurele kenmerken is bovendien een cruciale opgave in onderzoek.

b) Proceskwaliteit

De proceskwaliteit bestaat uit kenmerken van de materiële en organisatorische omgeving: kenmerken van de aangeboden leef- en leeromgeving kan men zien als noodzakelijke maar daarom nog niet voldoende voorwaarden. Proceskwaliteit gaat ook om de kernkwaliteit: de aard en kwaliteit van de ervaringen die kinderen opdoen in hun interactie met de omgeving. Internationaal gaat er veel aandacht naar interactie. Opvallend hierbij is wel dat de klemtoon steeds ligt op de interactie beschreven vanuit de handeling van de volwassene. Kindbeleving en -gedrag worden doorgaans alleen onrechtstreeks meegenomen. Door ook het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen in het meetinstrument te betrekken, meet men niet alleen de kwaliteit vanuit het oogpunt van de volwassene maar brengt men ook het perspectief van de kinderen in beeld. Uit de focusgroepen blijkt bovendien dat deze instrumenten ingeburgerd zijn en gewaardeerd worden.

In veel buitenlands onderzoek en in een aantal instrumenten naar kwaliteit van de kinderopvang, (bijv. de Caregivers Interaction Scale en het instrumentarium van NCKO) staat – weliswaar vanuit het

perspectief van de begeleider - die interactie dus wel centraal. Ook blijkt de begeleider een belangrijke rol te spelen in de kwaliteit van de interactie tussen de kinderen onderling. Ook in de pedagogische beoordelingsschalen en de Kwapoi staat die interactie centraal. Uit de focusgroepen blijkt bovendien dat quasi unaniem de voorkeur wordt gegeven aan een kwaliteitsinstrument dat precies ook op die interactie focust. De kwaliteit van de interactie tussen begeleider en de kinderen staat centraal in wat door de deelnemers aan de focusgroepen als dé uitdaging voor de toekomst formuleren: het individualiseren en omgaan met anders zijn, met diversiteiten (meervoud).

c) Drie instrumenten met een eigen finaliteit

Het is wenselijk dat men drie instrumenten ontwerpt vanuit eenzelfde kader waarbij telkens ook aangegeven wordt wat minimale kwaliteit is en wat hogere kwaliteit is:

- een wetenschappelijk instrument dat op basis van een gelaagde steekproef de globale pedagogische kwaliteit in beeld brengt op een wetenschappelijk verantwoorde wijze en periodiek die kwaliteit opvolgt, ...
- een instrument voor de inspectie dat toelaat, vanuit eenzelfde beoordelingskader, uitspraken te doen over één voorziening. Dit instrument houdt rekening met de specifieke mogelijkheden en beperkingen eigen aan inspectiebezoeken om een uitspraak te doen over de diverse aspecten van de kwaliteit en tevens een globaal eindoordeel te formuleren dat zowel zwakke als sterke punten in aanmerking neemt.
- een instrument dat voor elk betrokken type voorziening op basis van zelfobservatie en begeleiding mogelijkheden aanreikt voor zelfevaluatie (sterktes en zwaktes in kaart brengen, knelpunten zichtbaar maken, suggesties voor verbetertrajecten aangeven, ...).

Resultaten van een beoordeling kunnen nooit een eindpunt zijn, maar dienen als een start voor een dialoog waarin kwaliteitsverbetering centraal staat. Bovendien is het instrument best geen 'gesloten' instrument. Bovenop de minimumnormen laat men best ook speelruimte om vanuit een eigen visie accenten te leggen, binnen een voldoende ruim gedefinieerd pedagogisch kader.

Werkprincipes: transparant en participatief

Welke keuze men inhoudelijk ook wenst te maken, bij het ontwerpen van een meetinstrument, lijkt het sowieso ook een cruciale opgave te zijn om een transparant en participatief instrument te bouwen als men het werken aan kwaliteitsverbetering effectief wil stimuleren.

Transparant betekent dat de uitgangspunten, de diverse elementen en de wijze van beoordelen van die elementen duidelijk zijn voor alle betrokkenen. De visie en betekenisverlening van ouders is vandaag in heel wat instrumenten afwezig. Het is wel een cruciaal aspect van de internationaal erg gewaardeerde aanpak in een aantal Italiaanse steden. Ook in de sector wenst men duidelijk een plaats te geven aan de ouders in de opvang. Welke plaats precies is evenwel niet zo duidelijk. Eensgezindheid is er over het wederzijds informeren tussen ouders en begeleiders en over het belang van breng- en haalcontacten. Een plaats geven aan de betekenisverlening van ouders bij het ontwikkelen van de eigen pedagogische aanpak of van de kinderopvang als vorm van sociale steun voor ouders, roepen hier en daar nog wat weerstand op.

Participatief betekent dat de verschillende belanghebbenden (sector, ouders, inspectie, opleiding, wetenschappelijke deskundigen ...) worden best bij alle aspecten van het proces betrokken: –het ontwerpen, het introduceren en het gebruik. Participatie zorgt voor een breder draagvlak voor het instrument zelf, voor de aanvaarding van het resultaat en het is een noodzakelijke voorwaarde voor een kwaliteitsvol gebruik van het instrument. Uit de focusgroepen bleek ook dat het gebruik van het instrument en de resultaten van de metingen zich niet boven het hoofd van de begeleiding mag afspeelen maar integendeel zo moet verlopen dat hun professioneel handelen er kan worden door versterkt. Het gaat dus niet alleen over het introduceren (van een systeem) van kwaliteitszorg maar

op de eerste plaats van zorgen voor kwaliteit op het basisniveau en niet alleen op het niveau van de leidinggevenden in de organisatie.

Ook in de opleidingen voor kinderopvang is aandacht voor het referentiekader en het instrumentarium gewenst. Praktijk en opleiding delen op die manier ook eenzelfde kader – wat ook de kwaliteit ten goede zal komen.

Wetenschappelijke criteria

Voor alle beoogde instrumenten in het licht van kwaliteitsmeting en –bevordering geldt dat ze wetenschappelijk onderbouwd moeten zijn – a fortiori voor het instrument met een wetenschappelijke finaliteit. Validiteit en betrouwbaarheid zijn evidente eisen. In het geval van een instrument dat de pedagogische kwaliteit wil meten, is vooral de interbeoordelaars-betrouwbaarheid een cruciaal gegeven: het oordeel moet in principe onafhankelijk zijn van de persoon die het instrument gebruikt. Dat vergt niet alleen voor de eerste meting maar ook op regelmatige basis herhaalde toetsing van die betrouwbaarheid en desnoods bijsturing ervan.

De wetenschappelijke betrouwbaarheid en validiteit vormen tevens een belangrijke legitimatiegrond voor de verdedigbaarheid van het oordeel van een inspectie. Maar ook hier geldt dat het oordeel in beginsel onafhankelijk moet zijn van de persoon die het instrument gebruikt en ook hier geldt dat dit zowel voor als tijdens het gebruik de nodige afstemming zal vragen.

Voor een zelfevaluatie-instrument geldt dit uiteraard ook – ten minste als men wenst dat het oordeel van de eigen organisatie en dat van de inspectie en/ of dat van wetenschappelijk onderzoek in dezelfde lijn liggen.

Analyse van instrumenten [hoofdstuk 2]

In een tweede hoofdstuk hebben we een analyse gemaakt van zeven instrumenten of sets van instrumenten die (aspecten van) de pedagogische kwaliteit binnen de kinderopvang trachten te vatten. We hebben ons bij de keuze laten leiden door het literatuuronderzoek van hoofdstuk 1⁴³

Gelijkenissen en verschillen

De analyse van de instrumenten toont een grote rijkdom en diversiteit m.b.t. het meten van pedagogische kwaliteit. Een instrument wordt hierbij vaak voor meerdere functies[wetenschap, inspectie, kwaliteitsbevordering] ingezet, gebaseerd op de initiële bedoelingen van de ontwikkelaars. We onderscheiden verschillen naar opbouw, inhoud en onderliggende kwaliteitsvisie:

1. Opbouw - Instrument versus set van instrumenten: Bij ITERS-R, (Z-)KWAPOI en ZIKO-VO gaat het om één concreet instrument. De ZIKO, NCKO-, ONE- en de Italiaanse aanpak zijn een set van diverse instrumenten, een instrumentarium.

2. Inhoud - Totaalbeeld versus deelaspect: Een aantal instrumenten beogen de beoordeling van kwaliteit in brede zin met de bedoeling tot een totaalbeeld en uitspraak omtrent de actuele pedagogische kwaliteit in een voorziening, te komen. Hierbij worden zowel structurele als proceskenmerken in kaart gebracht. Andere instrumenten focussen op essentiële deelaspecten van pedagogische kwaliteit.

3. Visie op kwaliteit - Expertlogica versus reflectieve practitioner: Een aantal instrumenten vertrekken vanuit één bepaalde visie op kinderopvang, (wetenschappelijk) bepaald door een beperkte groep experts en toepasbaar voor het hele veld van kinderopvang, onafhankelijk van

⁴³ De volgende instrumenten zijn geanalyseerd: het NCKO-instrumentarium, het ONE-instrumentarium, het Italiaanse instrumentarium, ITERS-R, de drie Vlaamse instrumenten [(Z)KWAPOI, ZIKO en ZIKO-VO]. Daarnaast is ook het longitudinale EPPE-onderzoek besproken.

de specifieke context [expertlogica]. Andere instrumenten betwisten of pedagogische kwaliteit wel te standaardiseren valt en bepleiten een visie op pedagogische kwaliteit als een contextueel gegeven dat in voortdurende co-constructie van kennis en praktijk gestalte krijgt, op maat van de locale context. Het tweede type instrumenten vertrekt niet van één visie, maar biedt een breed pedagogisch kader aan.

Validiteit en betrouwbaarheid

Dit derde onderscheid omtrent de onderliggende kwaliteitsvisie is fundamenteel.

Het maakt duidelijk dat elk instrument dat pedagogische kwaliteit wil meten een consensus binnen het veld veronderstelt, omtrent de operationele definiëring van wat onder pedagogische kwaliteit verstaan wordt. Dit is de vraag naar validiteit: in hoeverre meet het instrument pedagogische kwaliteit? Dit is geen gemakkelijke vraag, aangezien pedagogische kwaliteit in onderzoek vaak wordt afgeleid van zichtbaar gedrag, bevraging,... en het is nog maar de vraag of dit dan ook daadwerkelijk is wat men met kwaliteit bedoelt. De consequentie is dat het te ontwikkelen instrument een grote transparantie in zich moet dragen omtrent de onderliggende opvattingen.

De meeste geanalyseerde instrumenten worden ook getoetst op hun betrouwbaarheid: het gaat dan om de vraag in hoeverre een meting vrij is van toevalsfouten [hoe goed meet je wat je beoogt te meten?]. De instrumenten waarvoor betrouwbaarheidsgegevens beschikbaar zijn, rapporteren steeds een hoge betrouwbaarheidsscore en kunnen bijgevolg als betrouwbare instrumenten beschouwd worden. Toch mogen we betrouwbaarheid niet als een vast gegeven beschouwen. We zien het eerder als een indicatie dat het instrument wel de intrinsieke kwaliteiten heeft om betrouwbaar te zijn maar dat daar nog voorwaarden aan verbonden zijn. Immers, de verkregen score door de ontwerpers is vaak gekoppeld aan opleiding, interne discussies, monitoring en onderlinge afstemming, ... en kan niet zomaar overgeplaatst worden naar de gebruikers in het veld.

Een laatste bedenking is dat criteria die een lage betrouwbaarheid vertonen doorgaans uit een schaal worden weggelaten om zo voldoende interne consistentie over te houden. Vanuit de wetenschappelijke of inspectie-functie van een instrument is dit begrijpbaar. Maar het roept ook de vraag op of deze praktijk niet ten koste gaat van de validiteit en als gevolg heeft dat bepaalde –moeilijk objectief te meten - aspecten van de dagelijkse werking [bekeken vanuit de zelfevaluatie-functie] niet onderbelicht blijven.

Pedagogisch kader/curriculum [hoofdstuk 3]

Hoofdstuk 3 beschrijft de rol van een pedagogisch kader binnen kwaliteitszorg. Een strategisch plan uitzetten voor de registratie en evaluatie van kwaliteit is contextgebonden. In de huidige Vlaamse context kunnen de parameters in een instrumentarium betrekking hebben op de structurele kenmerken, de aanpak en de procesvariabelen en de daaraan te relateren professionaliteit. Bij ontstentenis van een pedagogisch kader dat zich uitspreekt over de gewenste output van de kinderopvang valt een belangrijke dimensie in de kwaliteitsopvolging noodgedwongen buiten beschouwing, met name die van de effecten van de kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen. Een eerste constatering vanuit de literatuur – met de OESO voorop als pleitbezorger – is dan ook dat men vanuit het beleid het initiatief dient te nemen om in Vlaanderen ook voor de voorschoolse periode een pedagogisch raamwerk te ontwikkelen dat zich uitspreekt over de beoogde effecten bij kinderen, ouders en samenleving. Een breed opgezet open raamwerk – een gemeenschappelijk referentiekader waarin duidelijk wordt aangegeven aan welke doelen ten aanzien van kinderen (ontwikkelingsdoelen), ouders en samenleving men verwacht dat een voorziening aandacht schenkt, is een belangrijk onderdeel van een gedeeld en transparant referentiekader.

Vooraleer aan te geven welke perspectieven er zich dan openen voor de opvolging van kwaliteit, hebben we verschillende varianten van curricula verkend om het terrein voor te bereiden. Een eerste aandachtspunt daarbij betreft de **inhoud** van het pedagogisch raamwerk. Hier is het duidelijk dat men in de beschrijving van de gewenste output op het niveau van het kind ontwikkelingsgebieden als kader kan hanteren en er daarbij over moet waken dat alle dimensies worden gedekt – gaande van de sociaal-emotionele ontwikkeling, over motoriek, expressie en taal tot het (ontwakend) denken. Wat de **vormgeving** betreft of de wijze waarop binnen elk domein richtpunten worden aangegeven, stellen we een continuüm vast. Aan het ene extreem gaat het om specifieke, in gedragstermen of kennis uitgedrukte doelstellingen die bovendien uitgesplitst zijn in functie van de leeftijd van het kind. Aan het andere eind treft men een meer holistische benadering aan waarin ontwikkelingsdoelen worden beschreven die zich voor een waaier van situaties lenen en een richting aangeven waaraan men zich bij de ondersteuning van elk kind (ongeacht de leeftijd) kan spiegelen. Deze tweede variant helpt alle betrokkenen om zich niet blind te staren op losse vaardigheden, maar de essentie van elk domein als richtsnoer te nemen. Bij elk raamwerk van ontwikkelingsdoelen horen aanwijzingen over de **pedagogische aanpak**, meer bepaald over het ‘soort van praktijk’ dat men voor de realisatie van de doelen geschikt acht. Ook hier moeten keuzes worden gemaakt die zich meestal al uitdrukken in de vormgeving van het curriculum. De keuze heeft te maken met de mate waarin men denkt aan een strak programmerende aanpak versus een benadering die aansluit bij het idee van een ‘emergent curriculum’. Hier krijgt de krachtige leeromgeving gestalte door circulaire processen die in het samenspel tussen kind(eren), omgeving en volwassene ontstaan.

Is de pijler ‘curriculum’ in bovengenoemde zin eenmaal in het veld geplaatst, dan kan men aan de strategie voor kwaliteitsopvolging en -evaluatie een dimensie toevoegen. Met de set van ‘ontwikkelingsdoelen’ heeft men de mogelijkheid om op de drie niveaus – de praktijk, de inspectie en het onderzoek – de evaluatie van kwaliteit aan te scherpen. Op het niveau van de **praktijk** kunnen begeleiders en teams bij het aanbod van materialen en activiteiten, bij de organisatie en bij tussenkomsten inspiratie putten uit de set van ontwikkelingsdomeinen en doelen. De output kan eveneens deel gaan uitmaken van hun kindvolgsysteem doordat hier voor elk kind de voortgang in ontwikkeling wordt gerapporteerd. Bovendien biedt dit systeem een basis voor de communicatie met ouders. Ten slotte kunnen teams in het kader van hun self-assessment ook gegevens verzamelen en reflecteren over wat de voorziening aan ontwikkeling weet te bevorderen en waar dit nog kan versterkt worden. Op het niveau van de **inspectie**, kunnen we uit de regelgeving in de onderwijssector meenemen dat een resultaatsverwachting voor het gebied van het jonge kind niet alleen niet haalbaar is, maar bovendien contraproductief werkt als men de praktijk vanuit het nieuwe paradigma bekijkt. Een betere manier om de mogelijkheden te exploiteren die de set van ontwikkelingsdoelen voor de kwaliteitsevaluatie biedt bestaat erin voorzieningen een inspanningsverplichting op te leggen. Dat betekent dat men bij de beoordeling van de zelfevaluatie zal nagaan of de voorzieningen kunnen aantonen dat ze de nodige inspanningen hebben gedaan om de leef- en leeromgeving zodanig uit te bouwen dat elk kind voor alle ontwikkelingsdomeinen de kansen krijgt die het nodig heeft voor zijn ontwikkeling.

Ten slotte geeft een curriculum de nodige basis om het semi-grootschalige wetenschappelijk **onderzoek** over output te funderen. We kunnen dan denken aan het werken met peilingproeven die periodisch een indicatie geven van de mate waarin de sector van de opvangvoorzieningen kan aantonen dat hij er over langere termijn in slaagt meer van het ontwikkelingspotentieel van kinderen tot ontwikkeling te brengen. Resultaten van de peilingproeven moeten voor het veld inspirerend zijn, een erkenning bieden voor de gedane inspanningen en tevens helpen leemtes en tekorten in de aanpak op het spoor te komen.

Beleidsadviezen

Om de kwaliteit van de Vlaamse voorschoolse kinderopvang a) te meten, b) te bewaken en c) te bevorderen, zijn verschillende maar met elkaar verbonden instrumenten nodig, evenals een overkoepelend curriculum of pedagogisch raamwerk.

Kwaliteit meten

1. Voor het **meten** van de pedagogische kwaliteit moet een nieuw meetinstrument ontwikkeld worden, dat echter kan voortbouwen op bestaande instrumenten. De belangrijkste eisen waaraan dit wetenschappelijk meetinstrument moet beantwoorden zijn:
 - Validiteit en betrouwbaarheid (waaronder interscorerbetrouwbaarheid)
 - Focus op de ervaring van de kinderen
 - In kaart brengen van structurele kenmerken
 - In kaart brengen van de interacties tussen kinderen en begeleiders, van het aanbod aan materialen en activiteiten, de dagorganisatie, groepsklimaat, ...
 - In kaart brengen van de wijze waarop de voorziening systematisch aan kwaliteit werkt
 - Aandacht voor de betekenisverlening van ouders
 - Aandacht voor de sociale functie en omgaan met diversiteit
 - In de mate van het mogelijke elementen van internationale vergelijkbaarheid integreren
 - Transparant zijn wat de uitgangspunten, de diverse elementen en de wijze van beoordelen van die elementen betreft, voor alle belanghebbenden
 - Niet enkel minimale, maar het hele continuüm inclusief hoge kwaliteit bestrijken
 - Overleg met alle belanghebbenden (sector als geheel, organisaties, ouders, inspectie, opleiders, experts en overheid) om een maatschappelijk draagvlak te creëren

Wat is nodig voor de ontwikkeling van een meetinstrument met wetenschappelijke finaliteit?

- Alle belangrijke bouwstenen voor de ontwikkeling van een wetenschappelijk meetinstrument zijn voorhanden: zowel wat de ervaringen van de kinderen betreft, de structurele kenmerken, de interactie tussen kinderen en begeleiders, het aanbod, de dagorganisatie, de betekenisverlening van ouders,...
- Het afwegen van de diverse elementen van die bouwstenen evenals het op elkaar afstemmen van die elementen tot één krachtig instrument dat ons een omvattend beeld van de kwaliteit van de kinderopvang biedt, vergt nog heel wat onderzoek.
- Het gehele instrumentarium dient te worden ontwikkeld met participatie van alle belanghebbenden teneinde het maatschappelijk draagvlak te creëren dat nodig is voor de implementatie.
- Op termijn moet het mogelijk zijn om een relatie te leggen tussen de kwaliteit van de opvang en de effecten van de opvang op de diverse ontwikkelingsdomeinen van de kinderen.

Het wetenschappelijk meetinstrument dient op een beperkte, maar wetenschappelijk verantwoorde steekproef gevalideerd te worden.

Vervolgens dient het op een ruime – wetenschappelijk én maatschappelijk verantwoorde steekproef toegepast te worden teneinde een nulmeting van de kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang uit te voeren.

Kwaliteit bewaken

2. Voor het **bewaken** van de kwaliteit dient vervolgens van het wetenschappelijk instrument een **inspectie-instrument** afgeleid te worden. Dit afgeleide instrument zal rekening houden met de inspectie-logica en daarom aan de volgende eisen voldoen:

- Coherentie met het wetenschappelijk meetinstrument
- Toelaten om op basis van een doeltreffende verzameling en analyse van gegevens een uitspraak te doen over het al dan niet bereiken van minimale kwaliteit op een relatief korte tijdsspanne
- Toelaten om ook hoge kwaliteit te benoemen
- Ruimte laten voor eigen accenten en punten van excelleren door de voorziening
- Overleg met de belanghebbenden bij de ontwikkeling, de invoering en het gebruik van de resultaten van de inspectiebeoordeling om een maatschappelijk draagvlak te creëren
- Voldoende training, begeleiding en supervisie moet voorzien worden om de betrouwbaarheid te garanderen zodat de inspectiebeoordelingen niet afhankelijk zijn van wie de inspectie uitvoert

Kwaliteit bevorderen

3. Voor het **bevorderen** van de kwaliteit dient van het instrument voor wetenschappelijk onderzoek een instrument voor interne kwaliteitzorg afgeleid te worden, voor gebruik door verantwoordelijken en pedagogisch begeleiders. Dat afgeleide instrument dient aan de volgende eisen te voldoen:

- Coherentie met het wetenschappelijk en het inspectie-instrumentarium
- Toelaten om zelf een evaluatie te maken van de kwaliteit vanuit het oogpunt van de structurele kenmerken
- Toelaten om zelf een evaluatie te maken van de kwaliteit vanuit het oogpunt van de ervaringen van de kinderen
- Toelaten om zelf een evaluatie te maken van de kwaliteit vanuit het oogpunt van de interactie tussen begeleiders en kinderen
- Toelaten om zelf een evaluatie te maken van de kwaliteit vanuit het oogpunt van de aanpak in de voorziening [aanbod aan materialen en activiteiten, dagorganisatie,...]
- Via periodieke bevraging de betekenisverlening van ouders toelaten
- Minimale en hoge kwaliteit benoemen
- Toelaten om op basis van de zelfevaluatie een actieplan op te zetten voor optimalisering
- In participatie met de belanghebbenden bij de ontwikkeling, invoering en gebruik om een maatschappelijk draagvlak te creëren.

Ook hier geldt dat men het beste uit alle instrumenten moet proberen te integreren maar dan in een vereenvoudigde en gebruiksvriendelijke versie van het wetenschappelijk instrument

Pedagogisch raamwerk

4. Parallel aan het ontwikkelen van de drie instrumenten dient een proces opgestart te worden voor het uitwerken van een curriculum/pedagogisch raamwerk. Een dergelijk raamwerk biedt de verbinding tussen de drie instrumenten (wetenschappelijk, inspectie en kwaliteitsbevordering) en tevens met de opleidingsinstellingen. Het raamwerk moet aan de volgende eisen voldoen:

- Duidelijke doelen omschrijven ten aanzien van kinderen, ouders en lokale samenleving, maar geen leerlijnen of concrete acties
- Vertrekken van een constructivistisch en holistisch perspectief op de ontwikkeling van kinderen in hun sociale context
- In nauw overleg opgesteld met vertegenwoordigers van de belanghebbenden
- Zo mogelijk in wederzijdse afstemming met curricula voor de kleuterschool

Peilingsonderzoek

5. We bevelen aan om de wetenschappelijke meting van de kwaliteit om de vijf jaar te herhalen, over alle vormen van kinderopvang heen, om evoluties in de kwaliteit vast te stellen, na te gaan hoe deze evoluties zich verhouden tot veranderingen in structurele of andere kenmerken en alle mogelijke beleidsmaatregelen te nemen om bij te sturen in het licht van optimalisering.

Referenties

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). *Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A meta-analysis*. *Child development*, 74, 664-679.
- Amett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Ballex, M. (2001). *Werken aan welbevinden. Het evaluatie-instrument voor de kinderopvang opnieuw bekeken*. Utrecht: NIZW.
- Bauthier, B (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Brussel :Houtman.
- Bennet, J & Tayler, C. (2006). *Starting strong II Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD-publishing.
- Bennett, J. (2008). *Benchmarks of early childhood services in OECD countries*. Innocenti Working Paper IWP-2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *The baby effective learning programme*. Birmingham: Amber Publications
- Bertram, T. and Pascal, C. (2006). *Effective early learning programme: Evaluating and improving quality in early childhood settings* Birmingham: Amber Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S .J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence A. (1996). *Beyond quality in early childhood education*. London: Routledge.
- De Kruif, R.E.L., Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M, Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C., & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (download op www.kinderopvangonderzoek.nl).
- Department of Education (2005). *Curriculum guidelines for Birth to Four (draft)*. Pretoria: department of Education.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *The Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*. London: DCSF Publications.
- Department of Education and Employment (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. London: Qualifications and Curriculum Authority (www.qca.org.uk).
- Dienst voor Onderwijsinspectie, Vlaamse Overheid. *Omschrijving CIPO-indicatoren en -variabelen*. (geraadpleegd op 12/02/2011 op <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/methode/cipo.htm>)
- Di Giandomenico, Musatti, T., Picchio M, (2010) : Il ruolo della valutazione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 40, pp 89-106.
- ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs (2004). *Observatie-instrument 3° kleuterklas: kwaliteit leeromgeving en aanpak*. Leuven: SIBO – Schoolloopbanen in het basisonderwijs.
- European Commission (forthcoming). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussel : Europese Commissie.

- Free State Department of Education (2007). *Policy document: Pre-Grade R Curriculum [As developed by the ECD Free State Flemish funded project]*. Bloemfontein: Free State Department of Education.
- Goldman, B.D. and Buysse, V. (2007) 'Friendship in very young children', in O.N. Saracho and B. Spodek (eds) *Contemporary perspectives on research on socialisation and social development*, pp. 165-192. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJendoorn, M. H., & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502-514.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Heysse, M. (2001). *Op stap. Met kwaliteitszorg in het sociaal cultureel werk*. Brussel: Kwasimodo.
- Japel, C., Tremblay, R., Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte!* Quebec : Institut de recherche sur les politiques publiques.
- Howes, C. (1983). Caregiver's behavior in center and family day care. In *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Kind & Gezin (2010). Brochure voor de opvang over IKG. Gedownload op 15/02/2011 op <http://www.kindengezin.be/Professioneel/Kinderopvang/inkomensgerelateerdzelfstandigen/default.jsp>
- Kind en Gezin (2009). *Strategische keuzes voor de toekomst van gezinnen en kinderen. Memorandum Kind en Gezin 2009 – 2014*. Brussel : Kind en Gezin.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free-play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, pp.363-382.
- Lamb, M.E. (1998). Nonparental child care: context, quality, correlates and consequences. In: W. Damon, I. E. Sigel & K. A. Renninger (red), *Handbook of Child psychology, part 4: Child psychology in practice* (fifth edition, p. 73-133). New York: Wiley.
- Laevers, F. (red.) (1993). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (LBS-K)* [een video-training pakket]. Leuven: Centrum ErvaringsGericht Onderwijs.
- Laevers, F. & Laurijssen, J. (2002). *De plaats van de procesvariabelen welbevinden en betrokkenheid binnen het CIPO-model. Discussienota* [intern document]. Leuven: CEGO.
- Laevers, F. (2005). The Curriculum as Means to raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (1), 17-30.
- Laevers, et. al. (2005). *Ziko: Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind & Gezin.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005). *Welbevinden en betrokkenheid observeren bij baby's en peuters* [een video-training pakket]. Leuven: Cego Publishers.
- Laevers, L., Moons, J., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2005). *ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind&Gezin.
- Laevers, L., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2007). *Partnerschap K & G – ECEGO: Werken aan kwaliteit vanuit het kinderperspectief. ZiKo I. Eindverslag*. Leuven: ECEGO.
- Laevers, F. et. al. (2007). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters (KVS-K)*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Laevers, L., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2009). *Partnerschap K & G – ECEGO: Werken aan kwaliteit vanuit het kinderperspectief. ZiKo II. Eindverslag*. Leuven: ECEGO.
- Laevers, F. (2011). Met stijl omgaan: de motor van echte communicatie. In *Kleuters & Ik*, 27(3), pp. 2-6.

- Laevers, F., Buysse, E., Willekens, A. & Janssen, T. (2011). Promoting language in under 3's. Assessing language development and the quality of adult intervention. In
- Maher, S. R. , McWilliam, R. A. and Oates, C. S.(2000). Observed Engagement as an Indicator of Child Care Program Quality. In *Early Education & Development*, 11 (2), 133 — 146.
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted/Institute of Education.
- Ministry of Education (1996). *Te Whariki, Early childhood curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Mortelmans D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco
- Musatti, T. (forthcoming). Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent. *Children in Europe Policy Paper*.
- NCKO (2009). *De NCKO Kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: SWP.
- OECD (2004a). *Early Childhood Education and Care Policy. Country Note*. Paris: Directorate for Education, OECD.
- OECD (2004b). *Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five curriculum outlines*. Paris: Directorate for Education, OECD.
- OECD (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD (download at www.oecd.org/publishing/) Unicef Innocenti Research Centre.(2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence: Unicef.
- Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key Lessons from Research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of Experts*. Brussel: Europese Commissie en NESSE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Tender care and Early Learning. Supporting infants and toddlers in child care settings*. Ypsilanti: Highscope Press.
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Sandelowski M. (1993). Rigor or rigor mortis : the problem of rigor in qualitative research. In *'Advances in Nursing sciences'*. 16 (20) 1-8.
- Scottisch Consultative Council on the Curriculum (1999). *Curriculum framework for children 3 to 5*. Edinburgh: Learning and Teaching Scotland.
- Sylva, K. et. al. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: final report*. Nottingham: The institute of Education.
- Thollon-Behar, M. (2010): *La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui*. Toulouse: Editons-eres.
- Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence: Unicef.
- Urban, M, Vandenbroeck, M., Lazarri,A, Peeters, J. & Van Laere, K. (forthcoming). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Brussel – London-Ghent : European Commission – UEL- UGent.
- Van Hoogdalem, A., Singer, E., Wijngaards, L. & Heesbeen, D. (2011). *The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in Dutch daycare centers*. Utrecht: Departement ontwikkelingspsychologie (zal gepubliceerd worden in EECERA Journal).
- Vandenbroeck, M. (2004). *In verzekerde bewaring. Honderdvijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam, SWP.
- Vandenbroeck, M. (red.). (2005). *Pedagogisch management in de kinderopvang*. Amsterdam: SWP.
- Vandeurzen, J. (2010). *Visienota Decreet Kinderopvang*. Brussel : Vlaamse Regering.
- Van Hoogdalem, A. , Singer, E., Eek, A. & Heesbeen, D. (2011). *Friendschip in young children. Construction of a behavioral sociometric method*. Utrecht: Departement ontwikkelingspsychologie. (ingediend ter publicatie).
- Van Ijzendoorn, R. Tavecchio, L. & Riksen-Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Van Ijzendoorn, W. & van der Laan, G. (1996). Welzijnswerkers leveren geen hondebrokken. Uitgangspunten voor mensgerichte kwaliteitszorg. *Sociale interventie*, 3, 131- 138.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., de Kruif, R., Fukkink, R. G., Tavecchio, L., Riksen-Walraven, J., et al. (2005). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagverblijven: trends in de kwaliteit in de jaren*

- 1995-2005. Leiden - Amsterdam - Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, Curriculum (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs: informatie voor de onderwijspraktijk*. Brussel: Auteur.
- VVSG (2006). *Praktijkboek kwaliteitszorg in de welzijnsvoorzieningen*. Brussel: Politeia, losbladig.
- Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C.-P. & Broberg, A.G. (1997). Personality Development between 1 and 8 Years of Age in Swedish Children with Varying Child Care Experiences. *International Journal of Behavioral Development*.
- http://www.schola-europaea.eu/ELC/eecbt/eecbt_en.html, curriculum van de Europese scholen (Early Education Curriculum), geraadpleegd op 21 mei 2011
- <http://www.ltscotland.org.uk/understandingthecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp> : Schotse curriculum for excellence, geraadpleegd op 18 mei 2011

Bijlagen

Bijlage 2.2: uittreksel ITERS-R-instrument

Overview of the Subscales and Items of the ITERS-R

39 Items organized into 7 Subscales:

Space and Furnishings

1. Indoor space
2. Furniture for routine care and play
3. Provision for relaxation and comfort
4. Room arrangement
5. Display for children

Personal Care Routines

6. Greeting/departing
7. Meals/snacks
8. Nap
9. Diapering/toileting
10. Health practices
11. Safety practices

Listening and Talking

12. Helping children understand language
13. Helping children use language
14. Using books

Activities

15. Fine motor
16. Active physical play
17. Art
18. Music and movement
19. Blocks
20. Dramatic play

21. Sand and water play
22. Nature/science
23. Use of TV, video, and/or computer
24. Promoting acceptance of diversity

Interaction

25. Supervision of play and learning
26. Peer interaction
27. Staff-child interaction
28. Discipline

Program Structure

29. Schedule
30. Free play
31. Group play activities
32. Provisions for children with disabilities

Parents and Staff

33. Provisions for parents
34. Provisions for personal needs of staff
35. Provisions for professional needs of staff
36. Staff interaction and cooperation
37. Staff continuity
38. Supervision and evaluation of staff
39. Opportunities for professional growth

Uittreksel item uit ITERS-R vragenlijst

| Inadequate 1 | 2 | Minimal 3 | 4 | Good 5 | 6 | Excellent 7 |
|---|---|--|---|--|---|---|
| 22. Nature/science | | | | | | |
| 1.1 No pictures, books, or toys that represent nature realistically (Ex. animals only shown as cartoons or fanciful characters). | | 3.1 Some pictures, books, or toys that represent nature realistically; all are developmentally appropriate (Ex. non-frightening posters clearly showing real animals; realistic toy animals).* | | 5.1 Outdoor experiences with nature provided at least 2 times a week (Ex. infants placed on blanket on grass; toddlers explore flowers and trees in yard or park; children taken for stroller ride where staff point out natural things).* | | 7.1 Staff show interest in and respect for nature (Ex. are caring with pets; help children handle natural things carefully; take children outside in different kinds of weather). |
| 1.2 No opportunities for children to experience the natural world (Ex. no exposure to trees, grass, or birds; no living plants or pets in room; no seashells or other natural objects). | | 3.2 Materials accessible daily.* | | 5.2 Some daily experiences with living plants or animals indoors (Ex. plant in the room to look at; staff point out trees, flowers, or birds from window; children visit aquarium). | | 7.2 Nature/science materials are well-organized and in good repair (Ex. collections stored in separate containers; animal cages clean). |
| | | 3.3 Some opportunities to experience the natural world daily, either indoors or outdoors.* | | 5.3 Everyday events used as a basis for learning about nature/science (Ex. talking about the weather; pointing out insects or birds; blowing bubbles; watching rain or snow fall).* | | |

*Notes for Clarification

- 3.1. "Some" means at least 2 nature/science pictures, books, or toys.
- 3.2. Programs operating for 8 hours/day or more must have 1 hour of access to nature/science materials daily. Less time is required for programs operating less than 8 hours a day. See "Explanation of Terms" on p. 7 for time required in shorter programs. To count as accessible, children must be able to reach and use the books/toys, and easily see the pictures.
- 3.3. The intent of this indicator is that children are given opportunities to interact with nature. This can occur either by taking children outside to see or experience natural things such as trees, grass, and birds, or by providing experiences with nature indoors, such as through living plants, an aquarium, classroom pets, and watching birds at a window feeder. "Some" means that more than 1 opportunity exists daily.

- 5.1. To give credit for this indicator, the outdoor experiences children have must include living plants and/or animals.
- 5.3. To give credit, at least 1 instance must be observed.

Questions

- 5.1. How often are children taken outdoors? Could you describe any experiences they have with nature when they are outdoors?

Uittreksel scoreformulier ITERS-R

SCORE SHEET- Expanded Version
Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised
 Thelma Harms, Debby Cryer and Richard M. Clifford

Observer: _____ Observer Code: _____ Date of Observation: ____/____/____
 Center/School: _____ Center Code: _____ Number of children with identified disabilities: _____
 Room: _____ Room Code: _____ Check type(s) of disability: physical/sensory cognitive/language
 Teacher(s): _____ Teacher Code: _____ social/emotional other: _____
 Birthdates of children enrolled: youngest ____/____/____
 oldest ____/____/____
 Number of staff present: _____
 Number of children enrolled in class: _____
 Highest number center allows in class at one time: _____
 Highest number of children present during observation: _____
 Time observation began: _____:____:____ AM PM
 Time observation ended: _____:____:____ AM PM
 Time interview began: _____:____:____ AM PM
 Time interview ended: _____:____:____ AM PM

| SPACE AND FURNISHINGS | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|---|
| I. Indoor space | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Notes: |
| Y | N | Y | N | N | A | Y | N | Y | 3.5, 5.3 accessibility. |
| 1.1 | <input type="checkbox"/> | 3.1 | <input type="checkbox"/> | 5.1 | <input type="checkbox"/> | 7.1 | <input type="checkbox"/> | | |
| 1.2 | <input type="checkbox"/> | 3.2 | <input type="checkbox"/> | 5.2 | <input type="checkbox"/> | 7.2 | <input type="checkbox"/> | | |
| 1.3 | <input type="checkbox"/> | 3.3 | <input type="checkbox"/> | 5.3 | <input type="checkbox"/> | 7.3 | <input type="checkbox"/> | | |
| 1.4 | <input type="checkbox"/> | 3.4 | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| | | 3.5 | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 2. Furniture for routine care and play | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5.2, 7.2 Child-sized table(s) and chairs? _____ |
| Y | N | Y | N | Y | N | N | A | Y | N |
| 1.1 | <input type="checkbox"/> | 3.1 | <input type="checkbox"/> | 5.1 | <input type="checkbox"/> | 7.1 | <input type="checkbox"/> | | |
| 1.2 | <input type="checkbox"/> | 3.2 | <input type="checkbox"/> | 5.2 | <input type="checkbox"/> | 7.2 | <input type="checkbox"/> | | |
| 1.3 | <input type="checkbox"/> | 3.3 | <input type="checkbox"/> | 5.3 | <input type="checkbox"/> | 7.3 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | 3.4 | <input type="checkbox"/> | 5.4 | <input type="checkbox"/> | 7.4 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | 5.5 | <input type="checkbox"/> | | | | | | |

Syntheseformulier ITERS-R, waarmee 2 afnames met ITERS-R vergeleken kunnen worden.

| ITERS-R Profile | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------------------|----------|-------------------------------|---|-----------------|--|
| Center/School: _____ | | Observation 1: ____/____/____ | | Observer: _____ | | Teacher(s)/Classroom: _____ | | Observation 2: ____/____/____ | | Observer: _____ | |
| I. Space and Furnishings (1-5) | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | -1. Indoor space | | |
| Cbs. 1 | Cbs. 2 | | | | | | | | -2. Furniture for routine care and play | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -3. Provision for relaxation and comfort | | |
| average subscale score | | | | | | | | | -4. Room arrangement | | |
| | | | | | | | | | -5. Display for children | | |
| II. Personal Care Routines (6-11) | | | | | | | | | -6. Greeting/departing | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -7. Meals/snacks | | |
| | | | | | | | | | -8. Nap | | |
| | | | | | | | | | -9. Diapering/toileting | | |
| | | | | | | | | | -10. Health practices | | |
| | | | | | | | | | -11. Safety practices | | |
| III. Listening and Talking (12-14) | | | | | | | | | -12. Helping children understand language | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -13. Helping children use language | | |
| | | | | | | | | | -14. Using books | | |
| IV. Activities (15-24) | | | | | | | | | -15. Fine motor | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -16. Active physical play | | |
| | | | | | | | | | -17. Art | | |
| | | | | | | | | | -18. Music and movement | | |
| | | | | | | | | | -19. Blocks | | |
| | | | | | | | | | -20. Dramatic play | | |
| | | | | | | | | | -21. Sand and water play | | |
| | | | | | | | | | -22. Nature/science | | |
| | | | | | | | | | -23. Use of TV, video, and/or computers | | |
| | | | | | | | | | -24. Promoting acceptance of diversity | | |
| IV. Interaction (25-28) | | | | | | | | | -25. Supervision of play and learning | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -26. Peer interaction | | |
| | | | | | | | | | -27. Staff-child interaction | | |
| | | | | | | | | | -28. Discipline | | |
| VI. Program Structure (29-32) | | | | | | | | | -29. Schedule | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -30. Free play | | |
| | | | | | | | | | -31. Group play activities | | |
| | | | | | | | | | -32. Provisions for children with disabilities | | |
| VII. Parents and Staff (33-39) | | | | | | | | | -33. Provisions for parents | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | -34. Provisions for personal needs of staff | | |
| | | | | | | | | | -35. Provisions for professional needs of staff | | |
| | | | | | | | | | -36. Staff interaction and cooperation | | |
| | | | | | | | | | -37. Staff continuity | | |
| | | | | | | | | | -38. Supervision and evaluation of staff | | |
| | | | | | | | | | -39. Opportunities for professional growth | | |
| Average Subscale Scores | | | | | | | | | -SPACE AND FURNISHING | | |
| | | | | | | | | | -PERSONAL CARE ROUTINES | | |
| | | | | | | | | | -LISTENING AND TALKING | | |
| | | | | | | | | | -ACTIVITIES | | |
| | | | | | | | | | -INTERACTION | | |
| | | | | | | | | | -PROGRAM STRUCTURE | | |
| | | | | | | | | | -PARENTS AND STAFF | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | |

Bron: Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Bijlage 2.3: uittreksel KWAPOI -instrument

Uittreksel item uit Z-KWAPOI vragenlijst

Zelfevaluatie-instrument mini-crèches en zelfstandige kinderdagverblijven - Observatieschalen 19

ACTIVITEITENBEGELEIDING EN SPEELGOED

INRICHTING VAN DE RUIMTE

1. Benutting van de ruimte

- 1 - Het gebruik van de binnenruimte verloopt chaotisch: allerlei activiteiten lopen door elkaar en storen elkaar. In de benutting van de ruimte krijgen kinderen geen tot weinig kans om zich in de ruimte te verplaatsen: baby's verblijven altijd in de wieg of het zitje; peuters moeten steeds op dezelfde plaats blijven zitten om jongere kinderen niet te hinderen. Kinderen krijgen niet de gelegenheid om buiten te spelen.
- 3 - Alle kinderen krijgen de kans om zich te bewegen, maar de gelegenheden om te krupen, te lopen of te spelen doen zich te weinig voor door de wijze waarop de ruimte is ingedeeld of waarop de ruimte wordt beruht (bv. als baby's op de mat gelegd worden, kunnen peuters geen motorisch spel aanvatten). Kinderen krijgen de gelegenheid om buiten te spelen.
- 5 - Kinderen krijgen voldoende ruimte om te spelen. De binnenruimte is overzichtelijk georganiseerd, er is ruimtelijke grensafbakening voor bepaalde activiteiten, zodat het mogelijk is om motorisch spel te doen zonder andere kinderen te hinderen. Kinderen krijgen de gelegenheid om buiten te spelen.
- 7 - Begeleider slaagt er in om de binnenruimte zo te organiseren dat kinderen zich steeds in individueel spel kunnen terugtrekken zonder onnodig gestoord te worden; de ruimte is overzichtelijk en lokt uit tot spel. Er is mogelijkheid om motorisch spel te doen zonder andere kinderen te hinderen. Kinderen krijgen veel ruimte om te spelen en zodra het kan, mogen zij naar buiten.

Opm. :

2. Bemeubeling, aankleding en versiering van de ruimte.

- 1 - De ruimte staat vol met meubels die niet gebruikt worden voor de opvangactiviteiten en die de kinderen hinderen in hun bewegingsvrijheid (bv. een slecht geplaatste grote tafel met stoelen). De meubels zijn onveilig of niet afgeschermd. De beschildering of versiering van de wanden is te druk, er zijn geen duidelijk zichtbare versieringen.

Syntheseformulier scores

Zelfevaluatie-instrument mini-crèches en zelfstandige kinderdagverblijven - Observatieschalen 33

SCOREBLAD

| | | |
|---------------------|---------------------------------|---------------------|
| Naam onderzoeker: | | |
| Datum onderzoek: | Beginuur onderzoek: | Einduur onderzoek: |
| Aantal leefgroepen: | Gescoorde leefgroep (leeftijd): | Aantal begeleiders: |

Rustsituatie

| Item | Omschrijving | Score |
|------|--|-------|
| 1 | Rustmoment afstemmen op de behoeften van de kinderen | |
| 2 | Duur van het rustmoment | |
| 3 | Herkenbaarheid voor de kinderen | |
| 4 | Voorbereiding voor het slapengaan | |
| 6 | Infrastructuur | |
| 6 | Communicatie met de kinderen | |
| | Gemiddelde | |

Eetsituatie

| Item | Omschrijving | Score |
|------|-----------------------------------|-------|
| 1 | Begin- en eindmoment, tijdspanne | |
| 2 | Hoeveelheid voeding | |
| 3 | Wijze van opdienen van de voeding | |
| 4 | Aanbiedingswijze van de voeding | |
| 6 | Inrichting van de ruimte | |
| 6 | Zelfstandig eten stimuleren | |

Bron: Kind & Gezin (1997). *Zelfevaluatie-instrument mini-crèches en zelfstandige kinderdagverblijven*. Brussel: Kind & Gezin.

Bijlage 2.4: uittreksel ZIKO-instrument

Formulier A: observatie van welbevinden en betrokkenheid

| STAP 1: OBSERVATIESCHEMA | | | | | | ZiKo Formulier A | |
|--------------------------|------------|---|-----------|---------------------|---|-------------------------------|--|
| GROEP: | | AANTAL KINDEREN: | | AANTAL BEGELEIDERS: | | DATUM: | |
| | | | | | | VANU.....TOT.....U..... | |
| NAAM KIND | OBSERVATIE | WELBEVINDEN/ BETROKKENHEID | NAAM KIND | OBSERVATIE | WELBEVINDEN/ BETROKKENHEID | | |
| 1 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | 6 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | | |
| 2 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | 7 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | | |
| 3 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | 8 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | | |
| 4 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | 9 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | | |
| 5 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | 10 | | <input type="radio"/> WB <input type="radio"/> BT | | |

Formulier B: Analyse van leeromgeving

| STAP 2: VERKLARING VAN DE MEETRESULTATEN | | | | ZiKo Formulier B | |
|---|--|---|--|---|--|
| DE HOGE SCORES VOOR WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID HEBBEN TE MAKEN MET | | DE HOGE SCORES VOOR WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID HEBBEN TE MAKEN MET | | DE LAGE SCORES VOOR WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID HEBBEN TE MAKEN MET | |
| 1. een rijk aanbod (goed uitgeruste infrastructuur, divers spelmateriaal, afwisselend aanbod van activiteiten,...) | | 2. een positieve sfeer en een positief groepsklimaat (aangenaam klimaat, positieve interacties, samenhangigheidsgevoel,...) | | 1. een ontoereikend aanbod (geen aangepaste infrastructuur, weinig of versleten spelmateriaal, nauwelijks aanbod van activiteiten,...) | |
| 3. ruimte voor initiatief (kinderen kunnen vaak vrij activiteiten kiezen, ze worden zo veel mogelijk betrokken bij praktische zaken, bij regels en afspraken) | | 4. een doeltreffende organisatie (duidelijke dagindeling afgestemd op de kinderen, weinig dode momenten, optimale inzet van begeleiding, aangepaste groepering,...) | | 2. een negatieve sfeer en een negatief groepsklimaat (negatief geladen interacties, onechte stiltes, kinderen en begeleiders hebben geen echte band) | |
| 5. een inlevende begeleidingsstijl (rekening houden met gevoelens en behoeften, stimulerend tussenbelde komen en tegelijk ruimte geven om initiatief te nemen, ...) | | 5. een weinig doeltreffende organisatie (dagindeling niet afgestemd op kinderen, veel dode momenten bij overgangen, begeleiding niet optimaal ingezet,...) | | 3. te weinig ruimte voor initiatief (overwegend opgelegde activiteiten, weinig soepelheid in dagverloop, regels en afspraken, weinig inbreng van kinderen,...) | |
| Kindfactoren (verjaardag, nieuw zusje,...) | | Bijzondere omstandigheden (een feestje, eerste keer goed weer,...) | | 4. een weinig inlevende begeleidingsstijl (voorbijgaan aan gevoelens, geen of te weinig boeiende impulsen, kinderen die initiatief nemen worden ontmoedigd,...) | |
| Kindfactoren (ziek, moe, crisis in het gezin,...) | | Bijzondere omstandigheden (onbekende stagiaire, begeleider ziek,...) | | | |

Bron: Laevers, et al. (2005). *ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind & Gezin.

Formulier C: uittreksel uit checklist met omgevingschalen

| STAP 3: CHECKLIST VOOR AANPAKFACTOREN | | ZiKo Formulier C | | | | |
|--|---|---------------------------------|---------------|--|--|--|
| 1. AANBOD ► EEN RIJKE OMGEVING | | | | | | |
| INFRASTRUCTUUR | kinderdagverblijven, mini-crèches, CKG, BND | buitenschoolse opvang, CKG, BND | onthaalouders | | | |
| <p>■● De basisinrichting van de ruimte bestaat uit 4 à 6 hoeken zodat kinderen een keuze kunnen maken en een afgebakend plekje hebben om te spelen.</p> <p>▲ De plaats waar de kinderen spelen is ingedeeld in 2 à 4 hoeken zodat kinderen een keuze kunnen maken en een afgebakend plekje hebben om te spelen. <i>Een hoek is een duidelijk herkenbare zone in de ruimte die wordt gereserveerd voor een welbepaald type van activiteit. De hoek is makkelijk toegankelijk voor de kinderen (een poppenhoek, een bouwhoek, ...).</i></p> <p>■●▲ Bijv.: Terwijl het ene kind in een afgebakend hoekje ongestoord aan het knutselen is, hebben andere kinderen gekozen om te fietsen • Bij de baby's is er een afgescheiden rustige hoek, een voelmat en een bewegingshoek, ...</p> | | | | | | |
| <p>■●▲ Naast de basisinrichting zijn er spanningen geleverd om hoeken te creëren die inspelen op interesses en behoeften van kinderen. <i>Bijv.: Een experimenteerhoek met allerlei soorten rollend materiaal • een timmerhoek • een 'nieuwe ideeënhoek' • een wegkruiphoek</i></p> | | | | | | |
| <p>■●▲ De hoeken worden zo bij elkaar gezet dat ze het spel van de kinderen bevorderen. <i>Bijv.: De verkleedkleren kunnen zowel in de bewegingshoek als in de poppenhoek gebruikt worden, een rek met de verkleedkleren dient als scheidingswand tussen deze twee hoeken.</i></p> | | | | | | |
| <p>■●▲ Aanpalende hoeken storen elkaar niet. <i>Bijv.: Een stille hoek ligt ver van de bewegingshoek.</i></p> | | | | | | |
| <p>■●▲ Elke ruimte wordt optimaal benut. ■● Bijv.: Uit een stevige kast wordt het deurtje weggehaald en er wordt een doek voor de opening gehangen. De kinderen kunnen zich nu in de kast 'verstoppert' en zich gezellig in de kussens nestelen. ■●▲ Bijv.: Omdat de leefruimte te klein is, wordt de bewegingshoek in de gang geplaatst, waar kinderen heen en weer kunnen fietsen.</p> | | | | | | |
| <p>■●▲ De inrichting van de ruimte is op maat van het kind. <i>Bijv.: Figuren en prenten hangen op ooghoogte van de kinderen. • De meubelen zijn op maat van het kind.</i></p> | | | | | | |

Bron: Laevers, et al. (2005). ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang. Brussel: Kind & Gezin.

Bijlage 2.5: uittreksel ZIKO-Vo -instrument

Het portret: in kaart brengen van welbevinden, betrokkenheid en ontwikkeling

Naam: Leeftijd: Datum: .../.../...

Grote motoriek

Taal

Sociale ontwikkeling

Goed in je vel zitten

Kleine motoriek

Ontdekkende van de wereld

Verstandelijke ontwikkeling

Zelfsturing / ondernemen

Hoe zorgen voor meer welbevinden, betrokkenheid en ontwikkeling?

reactie en info van mijn ouders

Ziko: kindvolgsysteem voor baby's en peuters (Ziko-Vo): portret

Uittreksel uit handleiding: holistische omschrijving van sociale ontwikkeling

WAAR KUN JE HET OBSERVEREN?

- In het **contact met andere kinderen en volwassenen**: volgt het kind wat anderen doen en hoe ze met elkaar omgaan; of en hoe het reageert op wat het ziet en hoort
- Bij het **nabootsen** en in rollenspel: gedragingen imiteren (*spontaan in de handen klappen als de beker leeg is*), in de rol van anderen kruipen (*de mama zijn en met veel toewijding de pop verluieren, eten geven en te slapen leggen*).
- In begeleide **activiteiten**: naar verhalen luisteren (*begrijpen dat de olifant niet blij is als hij niet mee mag*), een verjaardag vieren (*Wat is een cadeau krijgen?*), bij activiteiten over gevoelens (*foto's over blij, bang, boos en verdrietig*)
- Bij het omgaan met **regels en afspraken**: weten wat mag en niet mag. (*Waarom is zus boos als ik haar bouwwerk afbreek? Waarom mag ik de puree niet lekker tussen mijn vingers kneden?*) Wat pikt het kind op van omgangsvormen (*elkaar groeten, bedanken als je iets krijgt?*)

5 SOCIALE ONTWIKKELING

WAAROP LET JE OM EVOLUTIE TE ZIEN?

- Toont het kind **interesse** voor andere kinderen en volwassenen? Heeft het er plezier in om anderen te observeren? Zoekt het spontaan contact en doet het op zijn manier mee?
- Kan het kind zich **inleven** in anderen? Herkent het gevoelens zoals boos, blij, verdrietig ... bij zichzelf, bij anderen en in prenten en verhalen? Kan het die gevoelens ook benoemen (*"Broe blij."* – *"Oma boos."*)?
- Kan het kind al **begrijpen** hoe verschillend mensen zijn? Dat mama's, papa's, grotere kinderen en de kleine baby anders zijn, andere dingen doen en andere dingen willen? Begrijpt het wat een postbode, een dokter, een winkelfuf ... is?
- Begrijpt het kind dat er **sociale regels** zijn en dat niet alles zomaar kan (*met eten spelen doe je niet*)? Dat anderen pijn doen, speelgoed stuk maken ... niet zonder gevolgen blijft?
- Kan het kind ook zelf actief **invloed uitoefenen** op anderen? Lukt het om contact te leggen, om van anderen aandacht te krijgen? Kan het kind anderen zelfs zo beïnvloeden dat ze aan zijn verlangens voldoen? Weet het hoe je iemand troost, blij maakt ...? Begrijpt het waarom iemand boos is en hoe je dat voorkomt?

WAT IS HET?

Kinderen die sociaal vaardig zijn, kunnen zich makkelijk in anderen verplaatsen. Ze voelen aan of iemand boos of blij, bang of verdrietig is. Ze begrijpen ook hoe dat komt. Daarom kunnen ze ook heel goed op anderen inspelen. De glimlach van een baby als reactie op het menselijke gelaat is het begin van sociale ontwikkeling: er is een zekere vorm van contact. Maar een peuter die een ander kind een autootje geeft om de telefoon te kunnen krijgen, toont al heel wat meer sociale vaardigheid.

Uittreksel van een fiche om acties te plannen:

DIT IS MIJN DING!

INTERESSE VAN DE KINDEREN

Hoe ben je zelf... iets wat je interesseert, daar ga je voor. Je betrokkenheid is daar het grootst. Je wilt er alles van weten; het helemaal onder de knie hebben.

Bij kinderen is dat net hetzelfde. Ook zij ontwikkelen zich het best als ze bezig zijn met datgene wat hen interesseert en als hun betrokkenheid het grootst is. Daarom is het goed te weten wat elk kind in jouw opvang graag doet. Als je die interesse toepast op de acht ontwikkelingsdomeinen, bied je alle kansen tot groeien!



WAT ZIJN DE INTERESSES VAN JOUW KINDEREN?

- Om de interesses van kinderen te kunnen ontdekken moet er natuurlijk een gevarieerd aanbod zijn.
 - *Als ik geen verkleedkieren heb, zal ik nooit weten of Sam zich graag verkleedt!*
- Door het kind te laten kiezen wat het wil doen, leert het kind beter aanvoelen wat hij zelf graag doet en wat niet. Zijn 'interesseprofiel' komt naar boven. Leren kiezen als kind komt je bovendien later als volwassene alleen maar ten goede!

WAT KUN JE DOEN MET DE INTERESSES VAN JOUW KINDEREN?

- Je kunt heel wat bieden waarmee kinderen zich kunnen uitleven. Met een kleine ingreep wordt een spel vaak nog veel leuker.
 - *Ik geef Thomas regelmatig nieuwe spulletjes (bv. papiersnippers) om in zijn heftruck te vervoeren.*
 - *Als de kinderen buiten fietsen, zet ik met stoelen een parcours klaar of maak ik een tankstationnetje. Zo wordt het spel rijker en blijft het leuk voor hen.*
- Geef elk kind de kans zich op verschillende 'zijn' manier, volgens zijn interesse, te uiten. Door te vertellen, zich te verkleeden, te musiceren, te boetseren, te tekenen, te zingen, te knutselen ...
- Je kan nog een stapje verder gaan, en een interessepunt laten uitgroeien tot een echt thema!
 - *"De vader van een kind is postbode. De jongen speelt dat vaak na. Ik beslis om samen met de kinderen een 'posthoek' te maken. We maken een brievenbus van een schoendoos. Ik leg er oude postkaartjes, tijdschriften, kranten, enveloppen en wat potloden bij. We kleuren en plakken ook postzegels en zetten stempels op de brieven. Om ervoor te zorgen dat de kinderen zich helemaal in hun rol als postbode kunnen inleven, heb ik ook wat verkleedkieren en een boekentas voorzien. De kinderen rijden buiten op hun fietsje rond, om overal 'brieven' in de 'brievenbusjes' te steken."*

WAT KAN ER ALLEMAAL GEBEUREN IN ZO'N THEMA?

- Een uitstap met de kinderen maken: de indrukken die ze opdoen, komen later tot uiting in hun fantasiespel
- Een boekje over een bepaald onderwerp in de bibliotheek halen
- Poppenkast spelen rond het thema dat erg bij de kinderen leeft
- Een dansje of liedje rond het thema zoeken
- Een 'plekje' creëren waar iets te vinden is dat het kind erg interesseert: een kind kan er bijvoorbeeld naar hartenlust met autootjes spelen en er liggen ook prenten en reclamefolders van auto's
- Een 'gesprek' over een bepaald onderwerp houden

fiche 3

Bron: Laevers, L., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., Snoeck, G. (2009). *ZiKo-Vo. Ziko: kindvolgsysteem voor baby's en peuters*. Leuven: CEGO Publishers.

Bijlage 3.1: een voorbeeld van formulering van ontwikkelingsdoelen in het Vlaamse kleuteronderwijs

| | |
|---|---|
| <p>Leergebied Lichamelijke opvoeding, domein “Zelfconcept en het sociaal functioneren”</p> <p>[ontwikkelingsdoelen Vlaams kleuteronderwijs]</p> | <p>De kleuters</p> <p>3.1 tonen een intrinsieke belangstelling om diverse nieuwe bewegingssituaties te verkennen.</p> <p>3.2 kunnen speels bezig zijn met de eigen beweging en lichamelijkheid.</p> <p>3.3 tonen in het experimenteergedrag dat ze de eigen mogelijkheden en begrenzingen aanvoelen.</p> <p>3.4 tonen een rustige aanwezigheid in het eigen lichaam, voelen de eigen grenzen en tonen een vertrouwdheid met de eigenheid van het lichaam.</p> <p>3.5 tonen in diverse bewegingssituaties een variatie aan innerlijk beleven.</p> <p>3.6 tonen een persoonlijke stijl in spontane expressie.</p> <p>3.7 durven de eigen bewegingsvormen en behendigheden tonen.</p> <p>3.8 kunnen zich emotioneel uiten binnen aanvaardbare grenzen.</p> <p>3.9 kunnen in bewegingssituaties respectvol rekening houden met de veiligheid en de vermogens van andere kleuters en passen hun handelingen aan.</p> <p>3.10 kunnen kleuter-aangepast materiaal uithalen en weer opbergen op de afgesproken plaats.</p> <p>3.11 kunnen materiaal op de geëigende manier gebruiken.</p> <p>3.12 kunnen binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels opvolgen.</p> <p>3.13 gaan spontaan over tot het maken van eenvoudige afspraken binnen het functioneren in subgroepjes.</p> |
|---|---|

Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, Curriculum (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs: informatie voor de onderwijspraktijk*. Brussel: Auteur.

Bijlage 3.2: de acht ontwikkelingsgebieden in de brochure 'Kind in Beeld – kinderopvang' van Kind & Gezin



103

EEN DAG IN DE KINDEROPVANG

ACTIVITEITEN IN DE OPVANG

1. ILLUSTRATIE

Je kind kan in de opvang veel bewegen. Je kind leert al spelend zijn bewegingen te controleren. Het leert zitten, kruipen, stappen en lopen.

2. ILLUSTRATIE

Je kind leert geleidelijk aan zijn handen en vingers te gebruiken en fijne bewegingen te maken. Het oefent zijn fijne motoriek door te spelen met puzzels, parels, blokken, ...

3. ILLUSTRATIE

Je kind leert hoe het met taal kan uitdrukken wat het ervaart, denkt en voelt. De begeleider stimuleert de taalontwikkeling door te verwoorden wat kinderen meemaken in de opvang en te reageren op het gebrabbel en getater van de kinderen. De nadruk ligt op Nederlandse taalvererving, maar er is ook ruimte voor de thuistaal van je kind.

4. ILLUSTRATIE

Elk kind is zeer nieuwsgierig naar de wereld om hem heen. Het wil ervaren hoe de dingen aanvoelen, hoe ze in elkaar zitten en wat je ermee kan doen. In de opvang kan je kind kennismaken met allerlei soorten materialen en voorwerpen. Zo leert het de wereld om zich heen te begrijpen.

5. ILLUSTRATIE

In de opvang kan je kind spelen met andere kinderen. Je kind leert er aan te voelen hoe een ander kind zich voelt, speelgoed te delen, niet te bijten, op te komen voor zichzelf. Het ontdekt ook verschillen tussen zichzelf en andere kinderen.

6. ILLUSTRATIE

Ook voor de verstandelijke ontwikkeling is er aandacht. Je kind leert voorwerpen van elkaar te onderscheiden, kleuren te herkennen en te benoemen, vormen te onderscheiden, personen en klanken te herkennen, verbanden te zien, en te voorspellen wat er gaat gebeuren. De begeleider zorgt voor aangepast spel materiaal en activiteiten.

7. ILLUSTRATIE

De opvang helpt je kind zelfvertrouwen te krijgen en zich goed in zijn vel te voelen. Het leert om te gaan met emoties zoals angst, blijdschap, boosheid en verdriet. Je kind leert genieten van wat het allemaal al kan, vertrouwen te hebben in anderen en om te gaan met minder leuke ervaringen.

8. ILLUSTRATIE

Je kind leert in de opvang zelfstandig zijn en initiatief te nemen. De opvang ondersteunt je kind daarbij. Wil je kind met de auto's spelen, dan mag het zelf de speelgoedautobaan uit het rek nemen. Je kind zet zelf de autobaan in elkaar en laat de autootjes erop rijden.