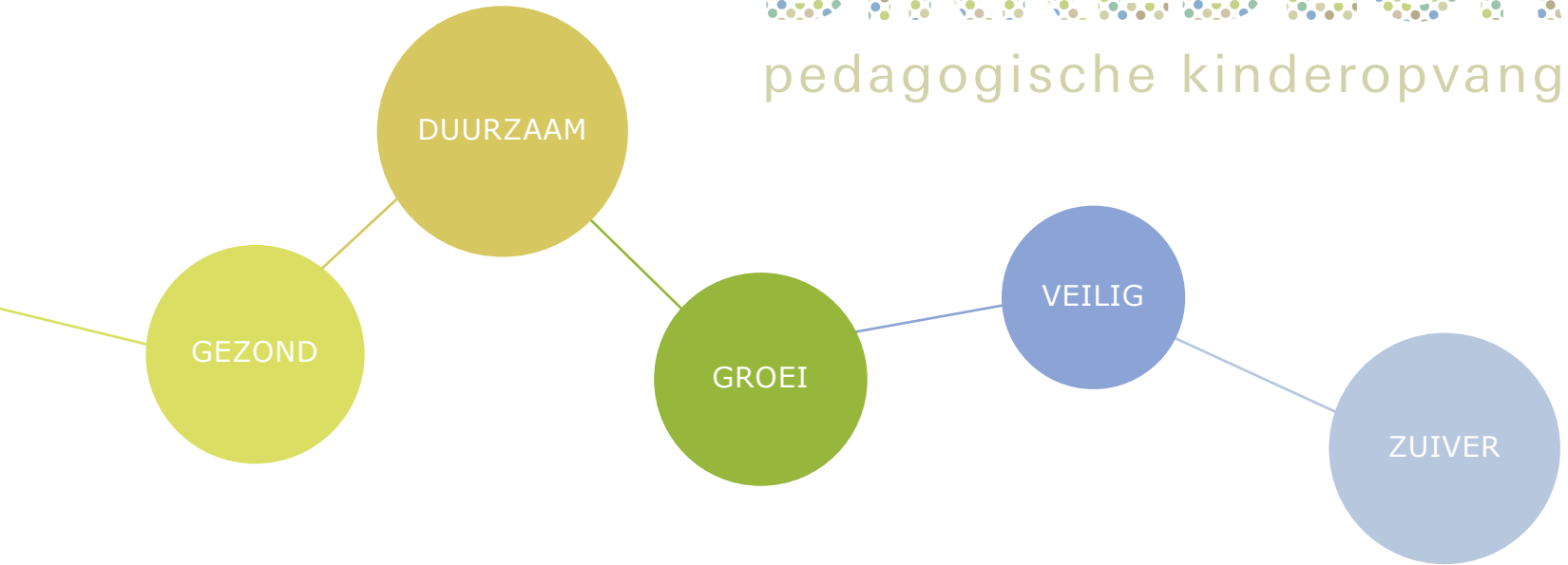


DIKKEDEUR

pedagogische kinderopvang



**BLIJ EN ZORGeloos  
OPGROEIEEN**

PEDAGOGISCH BELEID

## **Blij en Zorgeloos Opgroeien**

Eerste druk 1996 (titel: Uw kind is onze zorg)

Tweede druk 2006 (titel: Uw kind is onze zorg)

Derde druk 2007 (titel: Uw kind is onze zorg)

Vierde druk 2012 (titel: Blij en Zorgeloos Opgroeien)

Auteur: dr. Patricia Huisman

© Patricia Huisman

Ontwerp: 2eN Design

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd met om het even welk technologisch procedé, of worden opgeslagen in een database of worden overgenomen voor publiek gebruik zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

The diagram consists of a horizontal line with circular markers at page numbers 5, 6, 9, 13, 19, 23, 39, 43, 49, 65, and 75. Vertical lines connect these markers to their corresponding page numbers and descriptions. A final blue circle with the number 5 is located at the far right of the line.

Page Number	Description
5	Inhoudsopgave
6	Voorwoord
9	1. Wetenschappelijke basis van ons pedagogisch beleid
13	2. Visie op kind en ontwikkeling
19	3. Omgevingskwaliteit: positief, steunend, stimulerend
23	4. Pedagogische kernthema's
39	5. Pedagogische doelen en vuistregels
43	6. Ontwikkelingsgericht werken
49	7. De vermogensgebieden op een rij
65	8. Opvang van oudere kinderen: de BSO
75	9. Kernprofiel van Dikkedeur: natuur
5	(Final page indicator)

## VOORWOORD

U bent een aanstaande ouder in blijde verwachting, of misschien al een trotse ouder van een kindje. De geboorte van een kind is een onvergetelijke ervaring. Het maakt blij, zet uw leven op zijn kop en maakt soms ook een beetje onzeker. U wilt het beste voor uw kindje zonder dat u altijd precies weet wàt het beste is. Een belangrijke vraag is: waar vind ik betrouwbare en kindgerichte kinderopvang? En waar moet ik in de keuze dan op letten?

6

Of je bent een gediplomeerde pedagogisch werker. Je hebt vanuit je hart gekozen voor het werken met (jonge) kinderen en tijdens je opleiding de noodzakelijke basiskennis- en ervaring opgedaan. Nu wil je dolgraag als professional aan de slag. Maar waar? Welk kinderdagverblijf past bij jou? Waar kan je met kinderen werken op een manier zoals jij dat graag wilt?

Maar misschien ben je al door de pittige selectieronde gekomen en heb je dus bewust gekozen voor ons kindercentrum, Dikkedeur. Je hebt dan al

kennis gemaakt met de pedagogische aanpak van Dikkedeur en staat aan het begin van een leertraject om die aanpak in je vingers te krijgen.

In **'Blij en Zorgeloos Opgroeien'** presenteert kindercentrum Dikkedeur haar pedagogische missie en aanpak. De lezer vindt er wellicht aanknopingspunten in voor het maken van een pedagogische keuze.

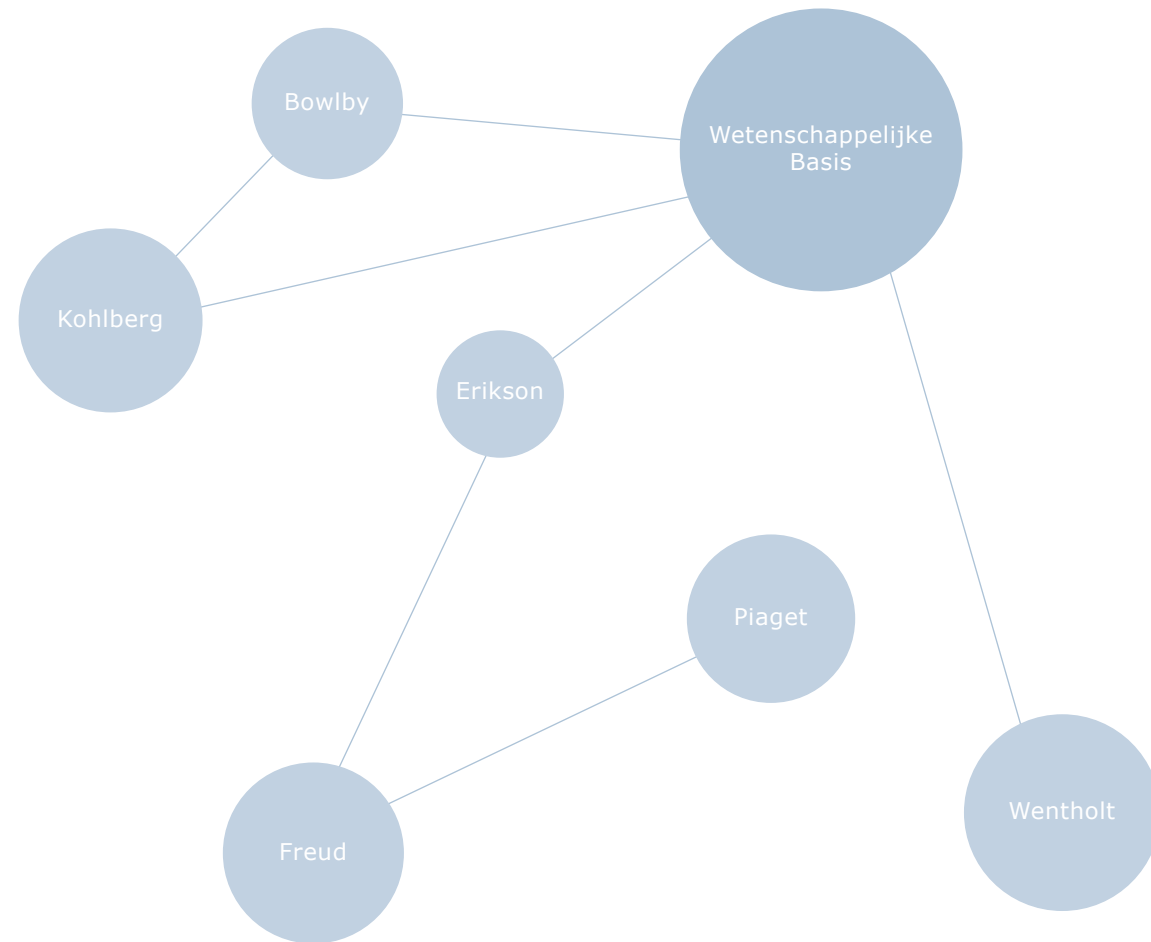
Als (aanstaande) ouder zult u ontdekken hoe wij er aan bijdragen dat uw baby blij en zorgeloos opgroeit en hoe wij zijn/haar fysieke en emotionele veiligheid garanderen. Uw baby krijgt een eigen zorgleidster die hem/haar liefdevol voedt, verschoont, troost en knuffelt en baby-spelletjes doet. Zij begrijpt de lichaamstaal en signalen van uw baby, waar zij met begrip en aandacht op reageert. Hechting ontstaat zo van nature. Elke dag hoort u van haar wat uw baby heeft beleefd.

Als (aanstaande) medewerker van Dikkedeur vindt je handvatten voor het in praktijk brengen van een respectvolle en kindgerichte benadering die een veilige hechting garandeert met voldoende uitdaging en waarin straffen en belonen niet past.

Waarom straffen en belonen schadelijk is voor kinderen begrijp je al. Nu gaat het erom te ontdekken **hoe** je kinderen begeleidt zonder straffen en belonen.

De natuur vormt het wetenschappelijk uitgangspunt in het pedagogisch beleid van Dikkedeur, de menselijke natuur en zijn natuurlijke leefomgeving. We hebben oog voor de complexiteit en samenhang van de kinderlijke ontwikkeling en zijn er van doordrongen dat ervaringen in de vroege kindertijd blijvende effecten hebben, tot in de volwassenheid. Dat vraagt een zorgvuldig uitgewerkte en kindgerichte pedagogiek. We hebben geprobeerd onze Dikkedeur-pedagogiek zo duidelijk en herkenbaar mogelijk op te schrijven en hopen erin te zijn geslaagd de lezer door alle pagina's heen te blijven boeien.

7



## 1. WETENSCHAPPELIJKE BASIS VAN ONS PEDAGOGISCH BELEID

Het pedagogisch beleid van Dikkedeur wijkt sterk af van hetgeen in de branche gebruikelijk is, al jaren. Wij werken met kennis en inzichten van wetenschappers van naam en faam die in de wetenschappelijke wereld al decennia zijn erkend als de experts op hun terrein. Hoewel soms al ruim een halve eeuw oud, toch zijn hun inzichten nog nooit wetenschappelijk weerlegd. Daarmee vormen zij de tot heden meest aannemelijke en betrouwbare kennis over het kind en zijn ontwikkeling. Alle reden dus om er een pedagogisch beleid op te stelen.

De wetenschappelijke kennis over alle ontwikkelingsaspecten in de groei van baby tot volwassenen ontleen wij aan: Piaget (cognitieve ontwikkeling), Bowlby (hechting), Erikson (sociaal-emotionele ontwikkeling), Kohlberg en Freud (morele ontwikkeling). De inzichten van deze grootheden hebben we niet los van elkaar gebruikt maar juist op een zinvolle wijze met elkaar in verband gebracht. Dankzij deze theoretische dwarsverbanden kunnen

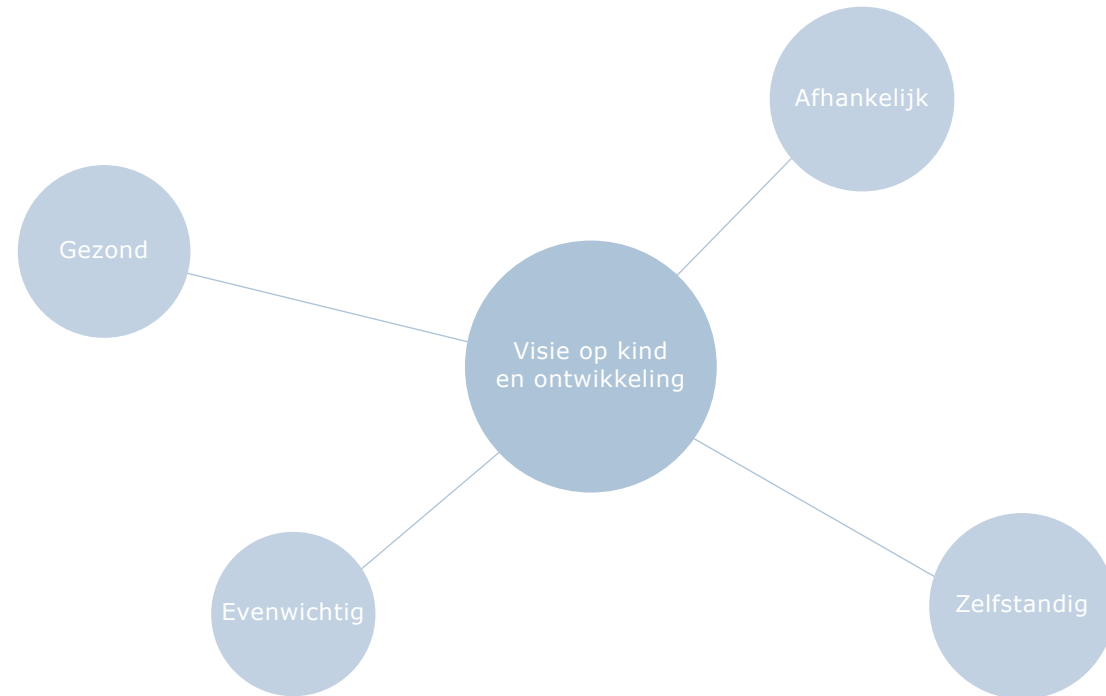
wij het kind benaderen als een **samenhangend geheel** met hechting als basis voor het goed doorlopen van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingsstadia, die op hun beurt weer bepalend zijn voor de erop volgende morele ontwikkeling.

Aan deze ontwikkelingsinzichten hebben we nog een belangrijke component toegevoegd: de motivatietheorie van prof. Wentholt, die begrijpelijk maakt **wat** mensen (lees kinderen) nastreven en **waarom** en **hoe** omgevingsfactoren daarop van invloed zijn. Het kind handelt nooit zomaar in 't wilde weg maar altijd vanuit bepaalde biologisch vastgelegde basisbehoeften die motiveren/aanzetten tot bepaald gedrag. Die basisbehoeften zijn eigen aan de menselijke soort, we hebben ze allemaal. En als die onbevredigd blijven geeft dat (grote) stress. Met hun gedrag geven kinderen hier uitdrukking aan: de behoeften zijn voldaan of vragen juist om de aandacht. Dit signaalgedrag is een belangrijke aanwijzing voor de omgeving van het kind: de opvoeder kan eruit opmaken of er voldoende is ingespeeld op de basisbehoeften van het kind. Het is dus zaak die basisbehoeften te

herkennen en begrijpen, ze ook te plaatsen in het ontwikkelingsstadium waarin het kind zich bevindt, en daar vervolgens op in te spelen. Zo voorkom je dat je het kind beoordeelt of afwijst op gedragsmatige uitingen van iets waar hij zelf geen invloed op heeft: de biologische basiskenmerken van de menselijke soort.

Dit wetenschappelijke bouwwerk is ineen gevlochten door één van onze directeuren: dr. Patricia Huisman, voormalig universitair docente sociale psychologie, en nader uitgewerkt in concrete handelingpunten en werkwijzen.





## 2. VISIE OP KIND EN ONTWIKKELING

### De mens is een zoogdier

Maar wel een bijzonder zoogdier: een laatbloeiër met een bijzonder brein.

Veel zoogdierpuppen kunnen meteen na de geboorte of al binnen enkele weken op eigen benen staan. Een pasgeboren kalf of veulen staat in 10 minuten overeind. Tijdens de dracht is alles ontwikkeld dat nodig is om te overleven: spierkracht, zintuigen, en ook het brein is volgroeid. In het brein is tevens kant en klaar vastgelegd wat gevaarlijk is, of eetbaar. Het jong kan na de geboorte dus meteen van start. Binnen enkele weken kunnen ze op prooi jagen, vechten, vluchten.....!

Het menselijk brein wijkt af van dat van andere zoogdieren. Het is bijzonder in zijn opbouw (met name de neocortex), heeft veel jaren nodig om tot wasdom te komen en is in die groei ook kwetsbaar. Bij de geboorte is het kinderbrein op hoofdpunten klaar, alle hersendelen zijn functioneel, maar nog niet volgroeid. Veel essentiële verbindingen moeten nog worden gelegd. De eerste 4 levensjaren

zijn daarin beslissend. Om te kunnen groeien is het brein afhankelijk van leefervaringen. Onvoldoende of bedreigende ervaringen remmen die groei, terwijl voldoende en passende ervaringen de groei juist bevorderen.

De mensenspup kan bij de geboorte vrijwel niets, is in geen enkel opzicht zelfredzaam. Wat een veulen in 10 minuten kan, daar doet een mensenspup zo'n 15 jaar over. Deze late bloei houdt het mensenkind lang afhankelijk van zorg. En daarvoor is een blijvende liefdesband nodig die aanzet (motiveert) tot zulke langdurige en aanhoudende zorg.

### Balanceren tussen afhankelijkheid en zelfstandigheid

Deze zoogdierlijke basis delen we met elkaar: daarin is elk kind hetzelfde. In dit opzicht zijn we dus minder uniek dan we denken! Maar er zijn ook verschillen. Want hoewel langdurig afhankelijk vanwege ons zoogdierlijk brein, is het mensenkind tegelijkertijd een zelfstandig bestaand wezen, met een eigen lichaam en geest, en een eigen specifieke geaardheid. Elke ervaring moet door het mensenkind zelf worden verwerkt. Het tempo

waarin of de intensiteit waarmee dat gebeurt verschilt per kind. Deze individuele verschillen worden steeds sterker naarmate de groei vordert en worden bijvoorbeeld zichtbaar in uiteenlopende keuzes of reacties. Ook daarin is een verschil met andere zoogdieren, gelegen in het brein: zij krijgen een aangeboren blauwdruk mee waarin alles dat er toe doet is vastgelegd, er zijn geen keuzeropties, op situatie X volgt onherroepelijk en zonder enige reflectie altijd reactie Y. Wij hebben dat niet. Wij moeten alles zelf leren, interpreteren en beoordelen en onze eigen keuzes maken. Kern van de levensconditie van kinderen is dus dat ze **zelfstandige** wezens zijn maar ook sterk **afhankelijk** van anderen. Als zelfstandige wezens, met een eigen lichaam en aard, zijn kinderen vanaf de geboorte in staat tot en aangewezen op een eigen verwerking van stimuli. Als afhankelijk wezen, dat niet zonder hulp van anderen kan overleven en tot wasdom komen, zijn ze aangewezen op verzorging door en leren van anderen. Het is in deze paradoxale leefsituatie dat kinderen tot ontwikkeling komen.

### **Opvoeden met respect voor de menselijke natuur**

Voor een gezonde ontwikkeling komt het vooral aan op de voortdurende processen van afstemming tussen zelfstandigheid en afhankelijkheid. Dat kan meer of minder spanningsvol verlopen, afhankelijk van de 'fit' tussen wat de omgeving aanbiedt en eist en wat het kind psychisch nodig heeft. Hoe beter die 'fit' hoe groter de kans op een gezonde ontwikkeling.

Een omgeving moet dus rekening houden met de menselijke natuur, met de vaste gegevens die de menselijke soort kenmerken, gegevens die onontkoombaar zijn, in elk mens verankerd. Dat vraagt een zekere mate van bewustzijn bij de opvoeders/verzorgers. Opvoeders kunnen bijvoorbeeld onderling strijdige eisen stellen: je moet gehoorzamen maar ook zelf (kritisch) nadenken; of eisen stellen die in strijd zijn met de biologisch vastgelegde behoeften en mogelijkheden: een dreumes moet al rekening houden met een ander terwijl de ontwikkeling van geen enkele dreumes daartoe in staat is. Strijdige of niet passende eisen zijn de bakermat voor disfunctioneren, individueel èn maatschappelijk.



**ONTDEKKEN**



De kwaliteit van het sociale leven staat of valt bij de kwaliteit van het psychisch leven. Hoe meer aandacht we hebben voor de emoties en behoeften van het kind des te vanzelfsprekender is de belangeloze maatschappelijke inzet en sociale verantwoordelijkheid als volwassene. Hoe meer gerespecteerd in de kindertijd hoe makkelijker respect voor anderen wordt opgebracht in de volwassenheid. Ook hier hebben we dus te maken met een paradox, dit keer over het belang van eigen behoeftebevrediging en van goed burgerschap. Wat blijkt: we hoeven minder energie te steken in het realiseren van sociaal gewenst gedrag naarmate we méér energie steken in een goede aansluiting bij de menselijke natuur. Anders gezegd: rekening houden met kinderen loont, juist ook maatschappelijk!

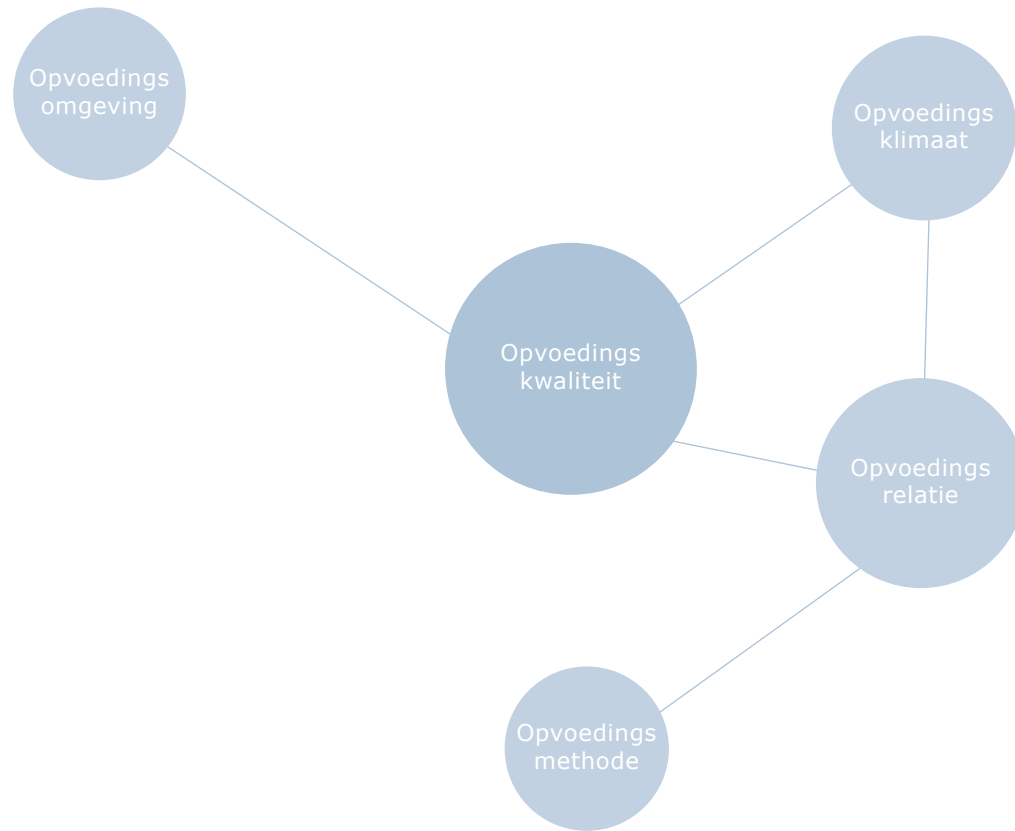
### **Een gezonde ontwikkeling is een evenwichtige ontwikkeling**

Elk kind wordt geboren met een basispakket aan behoeften en mogelijkheden: zijn in potentie aanwezige verlangens, vermogens en vaardigheden, die om bevrediging en ontwikkeling vragen. Vaak

is daarbij sprake van een twee-snijdend zwaard tussen behoeften (wat het nodig heeft) en vermogens (wat het kan). Zo heeft het kind **behoefte** aan affectie. Wordt het daarin bevredigd, dan kan het zijn **vermogen** tot het geven van affectie ontplooiën. Een goede hechting en affectieve ontwikkeling zijn op hun beurt weer een belangrijke conditie voor het ontwikkelen van andere vermogens en vaardigheden, waaronder sociale en morele. Iets dergelijks geldt voor de andere basisbehoeften –en vermogens, naast de affectieve, zoals de cognitieve, motorische en zintuiglijke behoefte en vermogens. Vanwege de verwevenheid tussen behoeften en vermogens en tussen vermogens onderling, is het zaak aan elk ervan aandacht te besteden, het één is niet belangrijker dan het ander. Een gezonde ontwikkeling houdt in: een **evenwichtige** ontwikkeling. Dit is zo voor elk kind. Hoe dat evenwicht er concreet uit ziet is echter voor elk kind anders, afhankelijk van zijn aangeboren mogelijkheden, aard en voorkeuren.

### **De kwaliteit van de omgeving bepaalt de kwaliteit van de leerprocessen**

De ontwikkeling van kinderen verloopt via allerhande leer- en ervaringsprocessen. Lang niet voor al het leren is bemoeienis van derden nodig. Kinderen kunnen veel opsteken van eigen ervaringen die ze opdoen en leren van eigen uitprobeerders. Het **spelenderwijs** leren is een kerngegeven in de ontwikkeling. Het is bovendien een vorm waaraan ze zelf veel **plezier** beleven. En hoe groter het plezier des te groter de drang om verder te gaan, nieuwe dingen uit te proberen. Uiteraard is er ook veel te leren waarbij kinderen wél afhankelijk zijn van anderen. In die gevallen is er een grotere invloed van de omgeving op 'wat' ze leren en 'hoe' ze leren. En hoe groter die invloed des te belangrijker is de kwaliteit van die omgeving, in het bijzonder de opvoedingssituatie.



### 3. OMGEVINGSKWALITEIT: POSITIEF, STEUNEND, STIMULEREND

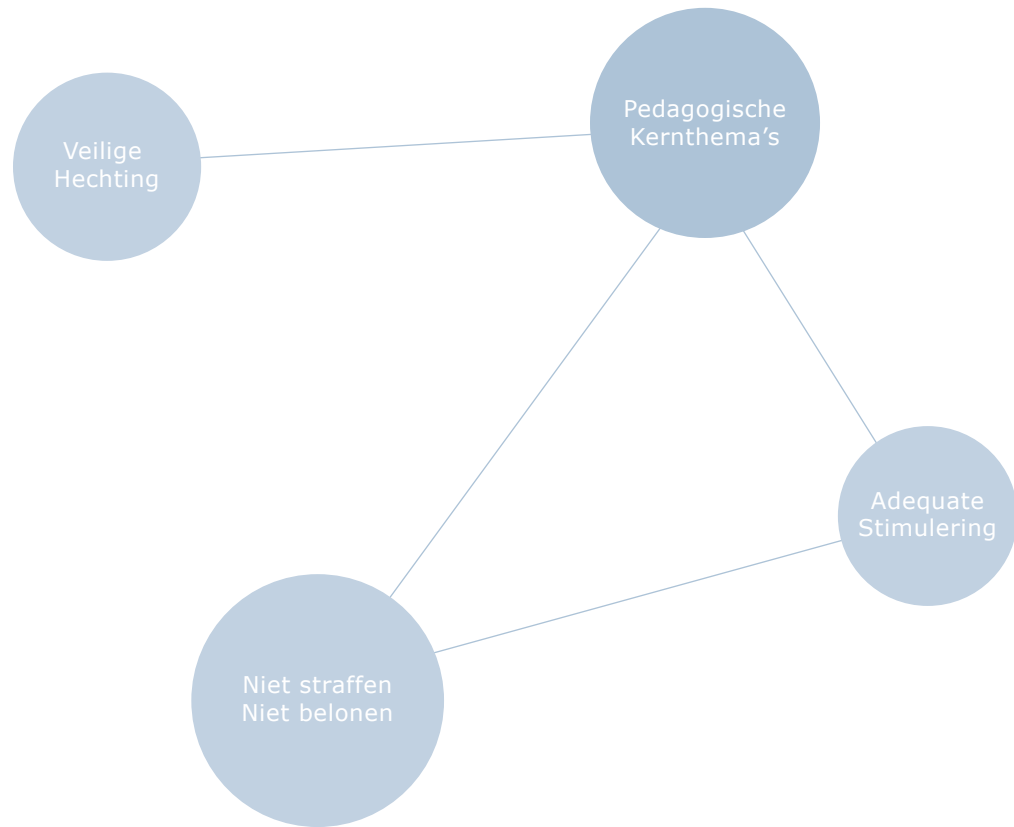
Kinderen en opvoeders functioneren beter als ze zich aan elkaar kunnen hechten. Dit is de basis van een goede [opvoedingsrelatie](#). Het realiseren hiervan vergt continuïteit in de relaties met een beperkt aantal vaste opvoeders. In een dagelijkse of regelmatige omgang raken opvoeder en kind vertrouwd met elkaar en kan zich gemakkelijk een band ontwikkelen tussen beiden. Een goede hechtingsrelatie is een liefdevolle veilige relatie, met oog voor de basisbehoeften en ontwikkelingsopgaven, waarop responsief en met respect voor het kind wordt gereageerd. Voor een rijk geschaakte affectieve ontwikkeling is het daarnaast van belang dat een kind zich gaandeweg kan hechten aan andere kinderen en aan zijn fysieke omgeving. Een goede [opvoedingsomgeving](#) speelt hierop in door vaste verzorgers die houvast en veiligheid bieden, door ruimte te scheppen voor samenspel in kleine kring en door een inrichting van de omgeving die 'huiselijkheid' biedt die het kind een veilig en beschermd gevoel geeft.

Maar hechting alleen is niet genoeg. Hoewel liefdevol verbonden kan een kind verkommen door gebrek aan uitdaging, een andere levensbehoefte van kinderen. In de opvoedingsomgeving moet er dus ook voldoende mogelijkheid zijn voor spelen en ontdekken. De natuurlijke leefomgeving mag daarin niet ontbreken, als onuitputtelijke bron van verwondering, object voor onderzoek-lust en altijd beschikbaar oefenterrein.

In een goed [opvoedingsklimaat](#) is er kennis van de biologische overeenkomsten tussen kinderen waardoor een goed zicht ontstaat op de individuele verschillen, de eigenheid van elk kind. Aanleg en leefsituatie is voor elk kind anders. Dat maakt dat tempo, belangstelling, talenten, behoeften en reacties van kinderen zeer uiteenlopen. Goede opvoeders houden rekening met die verschillen, zodat elk kind in zijn eigenheid zoveel mogelijk tot zijn recht kan komen. Dit vraagt opvoeders die in staat zijn tot maatwerk, door passieve en actieve responsiviteit. Actieve behoeftebevrediging wordt dan afgewisseld met passieve, afwachtende aandacht. Kinderen moeten de kans krijgen zichzelf en de wereld om hen heen op hun eigen manier te ondergaan, zonder inmenging

van derden. Maar we mogen ze niet aan hun lot overlaten. Waar steun of stimulering nodig is, moet die er ook vanzelfsprekend zijn. Kinderen ontplooiën zich het best als ze dingen kunnen doen op een manier die bij hen past en op het moment dat ze er in geïnteresseerd zijn. Het is dus van belang dat de interventies van opvoeders gebaseerd zijn op en aansluiten bij de behoefte en belevingswereld van het kind. Slagen opvoeders daarin, dan kan het kind blijvend vertrouwen in ze stellen doordat het zich veilig, beschermd en gerespecteerd voelt. Kern van een goede [opvoedingsmethode](#) is het spel. Kinderen beleven plezier aan het gebruik van hun vermogens, zo schreven we eerder. Dat plezier is biologisch verankerd in de intrinsieke vermogensmotivatie. Het is de kunst om ze dat plezier te laten behouden. Daarom is het spel zo belangrijk: al spelend leren kinderen het meest. Maar niet elke manier van spelen schenkt bevrediging en niet alle kinderen kunnen even goed spelen. Kinderen genieten en leren pas echt van hun spel als het gericht is en afgestemd op de eigen mogelijkheden. Het 'leren spelen' is daarom net zo belangrijk als het 'spelend leren'.

**INTERACTIE**



#### 4. PEDAGOGISCHE KERNTHEMA'S

Uit de wetenschappelijke kennis en inzichten die de basis vormen voor het pedagogisch beleid van Dikkedeur, vloeit een aantal kernthema's voort waarvan elke opvoeder zich rekenschap moet geven, ook als die opvoeder daar mogelijk anders over denkt. Het gaat dan om: veilige hechting, adequate stimulering en het begeleiden zonder straffen en belonen. Dit zijn thema's die geen enkele opvoeder kan negeren. Toch zijn er nauwelijks kinderdagverblijven die zich in deze kernthema's hebben verdiept en ze in hun pedagogisch beleid de plaats geven die ze verdienen.

##### KERNTHEMA I VEILIGE HECHTING

Er is lang gedacht dat het voldoende is om jonge kinderen fysiek goed te verzorgen: ze te voeden, verschonen, warm te houden, te kleden, te laten slapen, voor ziekten te vrijwaren etc. De fysieke behoeften van het lichaam, daar ging het om, meer is in die eerste periode niet nodig. Maar niets blijkt minder waar.....

*Al in 1940 rapporteerde de psychoanalyticus R. Spitz over het lot van weeskinderen. In die tijd lag in weeshuizen de nadruk vooral op het voorkomen van besmetting door ziektekiemen. De baby's werden dus gevoed en gekleed, warm en schoon gehouden, maar niet gekoesterd. Hoewel fysiek goed verzorgd, werden grote aantallen kinderen ziek en mager. Velen gingen dood (gemiddeld 75%), ironisch genoeg juist aan infecties die men met de steriele behandeling had willen voorkomen. Het gebrek aan aanraking, steling, spel en verbale communicatie bleek fataal voor de baby's.*

Niet alleen de fysieke ook de psychische behoeften blijken dus van levensbelang. En voor het psychisch welbevinden is de menselijke natuur evenzeer de hoofdmotor. Veel van de psychische behoeften vinden hun wortels in de biologie, in de biologische aard van het zoogdier Mens.

##### De biologische basis van hechting

De hechtingsbehoefte kent twee bouwstenen: de behoefte aan affectie (liefde) en de behoefte aan veiligheid. De [affectiebehoefte](#) (en het vermogen

affectie te geven) wordt aangestuurd door het limbisch brein, waar ons emotionele leven zetelt. Het is het tweede hersendeel dat zich in de evolutie heeft ontwikkeld en we treffen het daarom alleen bij zoogdieren aan. Als het limbisch brein beschadigd raakt, dan is het zoogdier niet meer in staat tot liefde en zorg en zal het nergens plezier aan beleven. Het limbisch brein is dus essentieel voor zoogdierenpups die bij uitstek afhankelijk zijn van liefde en zorg.

De behoefte aan **veiligheid** vindt haar bron in het reptielenbrein, het evolutionair oudste hersendeel. Alle dieren beschikken over dit breindeel, dat gericht is op overleven. Vitale functies zoals hart/zenuwstelsel/honger en dorst worden hier geregeld. Als die functies uitvallen dan overleven wij het niet. Maar ook onze noodweer zetelt in het reptielenbrein: de amandelkern genoemd, die aanslaat bij gevaar en het hele organisme in staat van paraatheid brengt. Die paraatheid zet alles op scherp zodat we ons optimaal kunnen redden, door aan te vallen of te vluchten. De emoties die onze noodweerreactie begeleiden (boosheid of angst) zijn weer typisch voor zoogdieren, pas ontstaan bij

de ontwikkeling van het limbisch brein. Reptielen kennen wel de noodweer maar niet de emoties erbij.

Gebrek aan affectie of wisselvallige en voorwaardelijke affectie maakt op zichzelf al onveilig. Het kind kan niet blind vertrouwen op de liefde van zijn verzorgers en dat maakt bang. Maar er zijn ook andere bronnen voor gevoelens van bedreiging, zoals een gebrek aan responsieve reacties op de kinderlijke behoeften. De baby huult maar er wordt niet op gereageerd, of de peuter slaat uit angst om zich heen en wordt niet begrepen maar gestraft. Nog weer een andere bron is het voortdurend beknot worden in je onderzoeksdrang, wat angstig en onzeker maakt, nog eens versterkt als de inperking voortkomt uit eigen angst van een verzorger. Incidentele onveiligheid kan een kind goed aan zolang de verzorger voldoende in staat is hernieuwde veiligheid te bieden. Lukt dat niet, en worden onveiligheidsgevoelens structureel, dan belemmert dit het tot stand komen van een veilige hechting. In dat geval groeit het kind op met chronische gevoelens van angst, onzekerheid en

wantrouwen, met alle daarbij behorende stress. En dat zal tot in de volwassenheid zo blijven. Van steeds meer emotionele problemen bij volwassenen wordt aangenomen dat ze verband houden met hechtingsproblematiek. Veilige hechting is dus van levensbelang voor jonge kinderen

### **Hechting aan wie of wat en van welke aard?**

Van nature zoekt de menspup contact met soortgenoten waar die nu eenmaal geheel van afhankelijk is. Die soortgenoten zijn op de allereerste plaats de primaire verzorgers (zoals ouders, zorgleidster). Daar zoekt de baby zijn basis-hechting en die is van levensbelang, zo hebben we hiervoor gezien. Het voldoen aan die hechtingsbehoefte is echter niet het exclusieve domein van de moeder. Iedereen die over het kind moedert kan als hechtingsobject fungeren. De grondlegger van de hechtingstheorie, Bowlby, is op dit punt vaak misverstaan. Anders dan vaak beweerd, wees juist Bowlby erop dat niet 'de moeder' maar 'de moederfiguur' er bij hechting toe doet. Dat kan dus ook de vader zijn, of andere vaste verzorgers. Het kind is in staat zich aan meer dan één object te hechten en

zal dat ook doen in situaties waarin meerdere (maar niet teveel verschillende!) verzorgers een belangrijke rol spelen. Alle reden dus om er ook in het kinderdagverblijf een speerpunt van te maken. Daarnaast en vaak gaandeweg kan een gevoel van hechte verbondenheid ontstaan met secundaire hechtingsobjecten, zoals andere volwassenen (opa/oma/buurvrouw), andere kinderen (zusje/broertje, groeps- of klasgenootjes), de ruimtelijke omgeving (het huis, de groepsruimte, de straat, wijk, stad en zelfs het land) en speel- of knuffelobjecten. Maar deze kunnen elkaar niet zomaar vervangen. Gehechtheid aan medekinderen maakt hechting aan significante 1<sup>ste</sup> verzorgers niet overbodig en vice versa, ook al kan een tekort op het ene vlak ten dele worden gecompenseerd door het andere. De volgende stelling van dr. Elly Singer getuigt dan ook van weinig inzicht in hechtingsvraagstukken: in de kinderopvang moet je niet de hechting tussen volwassene en kind stimuleren maar vooral de onderlinge hechting tussen kinderen. De moeder of de pedagogisch medewerker mag volgens Singer niet te belangrijk worden. Waarom dat zo zou zijn blijft een raadsel. Temeer omdat pas onder de

conditie van een geslaagde en veilige hechting met betrouwbare en voor hen significante volwassenen, kinderen in staat zijn tot een geslaagde relatering aan andere kinderen, en zelfs dat pas na een bepaalde leeftijd. Van een baby en een peuter valt zoiets niet te verwachten. En kinderdagverblijven worden nu eenmaal bevolkt door kinderen van 0 tot 4 jaar!

### **In welke periode krijgt basishechting zijn beslag?**

Een veilige hechtingsrelatie moet zijn beslag krijgen in de eerste vier levensjaren van het kind. In het kinderdagverblijf is het daarom van belang zoveel mogelijk met een vaste zorgleidster te werken, iemand die zich vanaf de eerste dag over het jonge kind ontfermt, het voedt, verzorgt, koestert, troost, stimuleert en zijn signalen begrijpt zodat het kind op die verzorger kan vertrouwen en zich daadwerkelijk aan haar kan hechten. Een veilig baken in die zee aan nieuwe, onbekende indrukken. En dat is dus precies wat wij doen bij Dikkedeur: we houden strikt vast aan een kinderopvang met vaste stamgroepen, vaste pedagogisch medewer-

kers, en eigen zorgleidster voor elk kind, als basisvoorwaarde voor het tot stand komen van veilige hechtingsrelaties tussen kinderen en leidsters. Prof. Tavecchio deelt deze visie. Om die reden heeft hij zich hevig verzet tegen een nieuwe trend in de kinderopvang, die begin deze eeuw voor het eerst opgang deed, waarin deze vaste bestanddelen werden losgelaten. Wij doelen hier op wat is gaan heten het 'open deuren beleid'. Kern van het 'open deuren beleid' is het loslaten van de reguliere stamgroepen zoals die sinds jaar en dag bestaan in de kinderopvang.

### **Wat is dat, een stamgroep?**

Dat is de groep waar het kind staat ingeschreven, met een eigen groepsruimte en een vaste groepsleiding die het kind dagelijks en de hele dag door koesteren, verzorgen en begeleiden en die ook het vaste aanspreekpunt zijn voor u als ouder. De pedagogisch medewerkers van een stamgroep volgen de ontwikkeling van de kinderen in hun groep en registreren hoe het gedurende de dag gaat met een kind. Kenmerkend voor een stamgroep is dus dat het kind er (vrijwel) de hele dag verblijft en er

door de week heen altijd weer dezelfde kinderen aanwezig zijn. Het is **zijn** (of haar) groep en het zijn **zijn** (of haar) eigen pedagogisch medewerkers. Op stille dagen kan de ene stamgroep zonder probleem worden samengevoegd met de andere stamgroep: samen met de eigen stamgroep kinderen en pedagogisch medewerkers ontmoeten de kinderen dan een andere stamgroep. Een veilig en spannend avontuur.

In het 'open deuren beleid' wordt de stamgroep los gelaten en vervangen door functie-lokalen waar specifieke activiteiten worden aangeboden, zoals een leeslokaal, muzieklokaal, gymlokaal ed. Vanaf binnenkomst kan het kind dus 'kiezen' wat het wil doen en gaat het al snel rechtstreeks naar het betreffende lokaal. Het is elke dag ongewis wie het daar nog meer zal treffen. Er zijn kinderopvangorganisaties die speciaal een nieuw dagverblijf hebben laten bouwen volgens dit principe en die dus geen stamgroepen meer hebben. Op zichzelf is dat een leuk alternatief voor oudere kinderen, bijvoorbeeld in de buitenschoolse opvang. Maar voor de dagopvang is het fnuikend omdat

kinderen in die leeftijd juist veel behoefte hebben aan een vaste plek, vaste pedagogisch medewerkers en vaste groepsgenootjes. Dat schept vertrouwen en veiligheid, de voorwaarden voor hechting. En zelf kiezen is bovendien een vaardigheid die zulke kinderen nog nauwelijks echt meester zijn, zeker niet in die mate.

*Het onderscheid tussen de klassieke stamgroepen en de functiegroepen uit het 'open deuren beleid' is dus fundamenteel en groot. Maar let goed op, want er is inmiddels in de kinderopvang veel verwarring geschapen over de stamgroep. De stamgroep is opgenomen als een kwaliteitseis; een eis waar kinderopvang met een open-deuren-beleid echter niet aan kan voldoen. Dat is talig opgelost door de functiegroepen ook te typeren als stamgroepen. Maar die zijn dat niet. Wees dus op uw hoede bij een kinderdagverblijf dat zich afficheert met een open-deuren-beleid en stamgroepen. Die stamgroepen zijn dan virtueel.*

Dikkedeur heeft al in 2003 gekozen voor een eigen vorm. Wij noemen dat met een knipoog ons 'op-een-kier beleid'. Het komt er kortweg op neer dat kinderen die daar behoefte aan hebben zo af en toe wat verder kunnen kijken dan alleen hun eigen stamgroep. Er zijn bijvoorbeeld peuters die het heerlijk vinden om eens een keer te 'helpen' bij de baby's. Of dreumesen die al graag eens een keer in die spannende peutergroep op bezoek willen. Verder is het prettig voor peuters dat ze op gezette tijden mogen kiezen tussen activiteit X in hun eigen groep of activiteit Y bij de burens. Dat vergt allemaal geen extra pedagogische inspanning, wel een zorgvuldige organisatorische afstemming tussen de betrokken stamgroepen. De kinderen kunnen zo hun horizon verbreden of makkelijker kiezen voor activiteiten die hun voorkeur hebben, zonder hun stamgroep los te laten. Het zijn relatief korte uitstapjes waarna ze altijd weer terug keren naar hun eigen groep en groepsruimte.

Los daarvan zijn er enkele momenten in het jaar dat kinderen uit verschillende stamgroepen een gezamenlijke activiteit doen, zoals bijvoorbeeld in geval van een kerstfeest of sinterklaasfeest. Dat is

ook heel leuk maar heeft niks van doen met een pedagogisch beleid, geen 'open deuren beleid' noch een 'op-een-kier beleid'. Het dient geen ander doel dan een gezamenlijke viering, net als in het onderwijs.

#### **Hoe zit het met hechting na die eerste 4 jaar?**

Hechting is als kernthema niet alleen relevant voor de kinderen in de dagopvang. Ook na die eerste 4 levensjaren blijft het een rol spelen, zij het op een andere manier.

#### **Hechting: basis voor moraal en identiteit**

Een geslaagde hechting is de algemene voorwaarde voor een evenwichtige groei, waarbij het kind, in de zekerheid van aanvaarding, zichzelf kan zijn en zich naar eigen kunnen en in een eigen tempo kan ontwikkelen. Daarbij hoort ook het ontdekken van de wereld en het opdoen van kennis, het 'kennis-leren'. Meer specifiek vormt een veilige hechting echter de basis voor 'wenselijkheids-leren', voor het aanleren van zaken die volwassenen van waarde vinden en waarvan ze willen dat ook kinderen die gaan nastreven. Dat

wenselijkheids-leren verloopt niet via kennisoverdracht maar via imitatie en identificatie.

Jonge kinderen doen graag na wat ze anderen zien doen. Een baby is daar voor het 1<sup>ste</sup> kennis-leren zelfs op aangewezen. Er over nadenken kan hij nog niet. Zodra een kind cognitief zelf over iets kan nadenken, vervalt imitatie als bron voor kennis-leren. Maar een nieuwe versie ervan doet dan zijn intrede, in de vorm van identificatie: het willen zijn en doen zoals een belangrijk liefdesobject is en doet (vaak een ouder of verzorger), zo vanaf het 4<sup>de</sup> levensjaar. Via identificatie nemen ze van hun voorbeelden over wat wenselijk wordt geacht en wat niet, en dat stimuleert de **morele ontwikkeling**. Het sociaal of moreel leren krijgt zo een heel natuurlijk verloop en vraagt weinig extra instructie.

Maar een geslaagde hechting is ook en juist van belang voor het ontdekken van jezelf, voor het aandurven en uitproberen van dingen die 'eigen' zijn maar anders. Dit is van groot gewicht voor de **identiteitsontwikkeling**, de ervaring van een onderscheid tussen 'het ik' en 'de omgeving'. Kinderen willen graag ergens bij horen, het gevoel hebben dat er overeenkomsten zijn tussen henzelf en

(significante) anderen, zich verbonden weten. Maar ze ervaren tegelijkertijd ook heel persoonlijke verschillen, dingen waarin ze anders denken, voelen en reageren dan hun opvoeders of speelkameraadjes. En ook daarin willen ze zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen, zodat ze een positieve beleving van zichzelf kunnen ontwikkelen. Voor een gezonde identiteitsontwikkeling is het besef van 'een-zijn met je omgeving' net zo belangrijk als het besef van 'gescheiden zijn van je omgeving'. Een spanningsvrije identiteitsvorming bouwt daarom op veilige hechtingsbanden met ruimte voor een positief zelfgevoel over de eigen identiteit: zoals ik ben, ben ik de moeite waard.

#### **Hechting: een levenslange behoefte**

In de vervolgfases van de ontwikkeling behoudt het kind de behoefte zich te hechten. De menselijke hechtingsbehoefte gaat immers nooit over. Die behoefte richt zich dan niet meer zozeer op de primaire verzorgers, want als het goed is heeft dit in de eerste 4 levensjaren zijn beslag gekregen, maar op derden, zoals familieleden en leeftijdgenoten en nog later op een zelfstandige liefdesrelatie met



**VEILIG**

een levenspartner. Maar ook de materiële leefomgeving (de stad waar je woont of de natuur) is object van hechting, en zelfs de werkplek of het vaderland. Verhuizing of emigratie kan een flinke bres slaan in de bestaande hechtingen. Ook na het vierde jaar moeten we kinderen daarom voldoende hechtingsmogelijkheden bieden.

Een kind zal daar makkelijker van profiteren als het kan voortbouwen op een veilige basishechting met zijn verzorgers in de jonge kindertijd. Is die echter niet tot stand gekomen dan zal het kind extra wantrouwig en dus voorzichtig zijn in het aangaan van banden. Onveilig gehechte kinderen vertonen ook eerder opvallend gedrag, meteen al, maar ook in de jaren daarna. Het is daarom heel belangrijk dit signaalgedrag te herkennen in plaats van alleen te reageren op de zichtbare gedragingen. Hier is een taak weggelegd voor onze pedagogisch werkers op de BSO.

## **KERNTHEMA II**

### **ADEQUATE STIMULERING**

Veilige hechting is niet het enige dat telt in de groei van kinderen, ook al is het de basis van waaruit

een optimale ontwikkeling de beste kansen krijgt. Zo'n optimale ontwikkeling bereik je echter niet door koestering alleen. Het kind moet tevens de kans krijgen zijn basisvermogens te ontwikkelen en zich verder te bekwamen. Onderstimulering leidt net als onveilige hechting tot grote stress en benadeelt niet alleen de groei van het brein maar maakt ook ongelukkig.

Koesteren en stimuleren zijn allerminst strijdig met elkaar, zitten elkaar niet in de weg. Integendeel, ze hebben elkaar nodig. We hoeven immers niet te kiezen tussen troosten en warmte geven of uitdaging bieden, maar er voor zorgen dat het kind zich veilig en geborgen voelt zodat het op onderzoek uit durft te gaan, niet bang is om dingen uit te proberen. En hoe meer het kind leert en ontdekt hoe prettiger het kind zich voelt en hoe meer het op zichzelf en zijn omgeving durft te vertrouwen.

### **Wat is dan adequate stimulering en hoe doe je dat?**

Een stimulerende omgeving begint met voldoende ontdekmogelijkheden die het kind zelf, op eigen kracht, kan onderzoeken. De natuur is bijvoorbeeld



zo'n omgeving. Een baby in het gras kan op z'n gemak het spel van de wolken volgen, de streling van de wind ondergaan, de vliegjes en vlinders bestuderen, de geluiden van vogels waarnemen en de structuur van het gras onderzoeken. Zelfs een lichte regen – of sneeuwbuï is een wonder om te ondergaan en ontdekken. Daar hoef je als verzorger dus weinig aan te doen. Het is er gewoon. Dat is anders in binnenruimtes. Als we een ruimte inrichten moeten we er dus zelf voor zorgen dat daarin voldoende prikkels zijn voor het kind, maar ook weer niet teveel. Overdaad schaadt.

Die prikkels moeten dan wel **gevarieerd** genoeg zijn en zich bijvoorbeeld niet beperken tot zintuiglijke stimulering. Op alle ontwikkelingsgebieden heeft het kind immers behoefte aan stimulering en dat ook nog eens op afwisselende manieren. Vaak lukt dat niet met inrichting alleen. Verzoekers moeten dus met aanvullende prikkels komen door spel, speelgoed of activiteiten aan te bieden. Daarvoor zijn bewuste keuzes nodig: wat bied ik aan en waarom? Het is belangrijk dat alle ontwikkelingsgebieden aan bod komen, op een manier die bovendien recht doet aan de leeftijd van het

kind, het ontwikkelingsstadium, en rekening houdt met de eigen individuele aanleg. Het stimuleringsaanbod moet daarom naast voldoende en gevarieerd ook nog zijn **afgestemd** op de kinderen.

*Stimulering mag dus niet eenzijdig zijn, maar aan alle vermogens een kans op ontwikkeling geven, en niet te hooi en te gras: met het risico op onder- of overstimulering.*

Bij Dikkedeur werken we om die reden met een **activiteitenplanner**, ingedeeld naar ontwikkelingsgebied en leeftijd, en met periodieke **kindobservaties** zodat we kunnen vaststellen of een kind de stimulering krijgt die hem/haar past.

Kern in onze **benadering** is dat kinderen in hun ontdekkingstocht en oefening van vaardigheden niet voortdurend worden ingeperkt door waarschuwende vingers over gevaar of 'overlast' en ook niet door alles in een omgeving te verwijderen dat mogelijk een risico kan zijn. Kinderen hebben bij Dikkedeur het recht om met vallen en opstaan te leren, ze mogen best struikelen of een verkeerde inschatting maken. En hoe sterielier hun leefomgeving hoe minder uitdaging en bekwa-

ming. Een jong kind is erbij gebaat om zelf die twee treetjes onder de knie te krijgen, ook al valt hij er de eerste keer misschien vanaf. Daar leert hij heel veel van. In zijn brein wordt immers die ervaring vastgezet, inclusief 'de kennis' over wat er mis ging en hoe dat beter kan. De hiervoor noodzakelijke verbindingen tussen cellen worden met een aangelegd zodat het kind in volgende gevallen beter beslagen ten ijs komt. De pedagogisch medewerker heeft de taak hem te begeleiden in zijn pogingen om dat trapje veilig te beklimmen en weer af te dalen, niet om hem daar vandaan te houden. De oudere kinderen, zoals in de BSO, moeten bijvoorbeeld de kans krijgen om te leren hoe je veilig in een boom kan klimmen. Door kinderen overdadig te beschermen ontnem je ze noodzakelijke ervaringen en dus ontwikkelkansen en blijven ze langer dan nodig en wenselijk geheel onthand.

### **KERNTHEMA III**

#### **NIET STRAFFEN EN BELONEN**

Het laatste kernthema trekt wellicht de meeste aandacht, al was het maar omdat het ingaat

op een opvoedingselement waar iedereen zó vertrouwd mee is dat er nauwelijks nog bewuste gedachten aan worden gewijd. Straffen en belonen, we zijn er allemaal mee opgevoed.

Decennia lang is ons wijs gemaakt dat straffen en belonen nuttige methoden zijn om een kind te laten gedragen zoals jij wilt dat het zich gedraagt. Of nog beter: dat een kind zich wil gedragen zoals wij willen dat het zich gedraagt. Maar, waarom willen we dat eigenlijk? Waarom zetten we zo vaak alles in om een kind te laten gehoorzamen aan onze wil? Is het omdat wij zelf als kind ook zijn onderworpen aan de wilsoplegging van onze ouders? Of zijn we bang dat ons kind anders zal opgroeien voor galg en rad? Of voelt het als gebrek aan respect als een kind ongehoorzaam is? En waarom denken we dat alleen straffen en belonen ons daarbij helpt?

Het idee van straffen en belonen is een uitwerking van een al oude stroming in de wetenschap, de leertheorie, met als belangrijkste voorman: de Russische psycholoog Pavlov. Pavlov ontdekte dat hij honden kon laten kwijlen bij het geluid van een

bel. Zijn methode heet: klassieke conditionering, waarbij het dier afwacht wat er gebeurt en dan gedrag laat zien. De psycholoog Skinner borduurde hierop voort met ratten. Hij leerde ratten een slagboom omlaag te drukken om bij iets lekkers te komen dat erachter lag. De term 'time-out' komt van een experiment in 1958 van Skinner die duiven op bepaalde signalen liet pikken. Daarna werd gekeken of dit gedrag verdween als de duiven werden gestraft door het dier geen beloning meer te geven: het was dus een time-out van een beloning. De aanpak van Skinner heet: operante conditionering, je manipuleert het optreden van bepaald gedrag door te variëren in beloning. Het dier zal zelf iets moeten doen om een effect teweeg te brengen. Het begon dus ooit als een middel om dierlijk gedrag te controleren. Al snel werd dit middel ingezet voor kinderen, maar zonder meteen ook rekening te houden met de specifieke zoogdierlijke aanleg van de menselijke soort, die toch echt fundamenteel anders is dan van een rat, hond of duif. B. Watson was echter de 1<sup>ste</sup> die conditionering heeft uit geprobeerd op mensenkinderen: op little Albert, een baby van 9 mnd oud. Achteraf werd dit ver-

oordeeld als zeer onethisch, want little Albert werd mentaal een wrak. De theorie en methode van conditionering via straffen en belonen kreeg bekendheid onder de naam Behaviourisme en werd ondanks alles zeer populair.

De basisprincipes van het behaviourisme zijn: **Beloon** gewenst gedrag - **Negeer** ongewenst gedrag - **Straf** gedrag dat om een bepaalde reden meteen moet stoppen (bv gevaarlijk gedrag). Belonen of onthouden van belonen is de kern in deze benadering. Aandacht geven is belonen, volgens deze visie. Bij ongewenst (negatief) gedrag mag je dus geen aandacht geven maar moet je het kind negeren. Straf geven is immers ook aandacht geven. Een straf is een noodmaatregel die je neemt om bepaald gedrag acuut te laten stoppen. Je leert het kind er niets mee maar stopt alleen het gedrag op dat moment. Het belonen, negeren en straffen moet je wel 100% consequent volhouden anders 'werkt' het niet. Een bijna onmenselijke opgave dus in de dagelijkse praktijk van het opvoeden, niemand is immers zo strikt consequent.

In het alledaags gebruik is deze benadering versimpeld tot: opvoeden door straffen en belonen. Slechts een enkeling hanteert het principe van negeren, en in de meeste gevallen ligt het accent op straffen. Het straffen en belonen wordt in de opvoedingspraktijk onder meer gebruikt om kinderen te trainen (met eten, slapen of op het potje gaan) maar blijft daar echter zelden toe beperkt. Elk gedrag dat de volwassene ervaart als ongewenst wordt al snel onderwerp van straf.

#### **Maar helpt dat nou, straffen en/of belonen?**

Vrijwel iedere ouder/verzorger zal hierop reageren met een hartgrondig 'nee'. De ervaring leert dat ze keer op keer aanlopen tegen hetzelfde gedrag en dus keer op keer met strafmaatregelen komen die ook steeds zwaarder worden om althans op het moment zelf nog enig effect te sorteren. Ook als je ze vraagt of ze het prettig vinden om zo met het kind om te gaan, volgt doorgaans opnieuw een hartgrondig 'nee'. Niemand vervult graag de rol van politieagent of strafrechter tegenover zijn eigen kind.

Desondanks zijn er maar weinigen die zich afvra-

gen **waarom** het niet helpt en of ze er misschien verstandig aan doen naar iets te zoeken dat **wel** helpt. Iets waarbij ze meer resultaat boeken, en meer recht doen aan het kind **en** zichzelf ook veel prettiger voelen.

Kennis over de zoogdierlijke aanleg van de mens en over de voorwaarden voor hechting (Bowlby), de ontwikkelingsstadia van kinderen (Piaget en Erikson) en hun basisbehoeften (motivatietheorie Wentholt) maakt begrijpelijk waarom het straffen en belonen als opvoedingsmethode niet helpt, ongeschikt is, zelfs schade toebrengt. Niet voor niets lag het concept van opvoeden door conditioneren al in de jaren vijftig van de vorige eeuw **wetenschappelijk** zwaar onder vuur en heeft het nooit een echt antwoord gevonden op die fundamentele kritieken. Het is daarom des te meer opmerkelijk dat het behaviourisme, en in het bijzonder het conditioneren door straffen en belonen, in de **maatschappelijke** werkelijkheid zo breed en zo lang kan standhouden: in pedagogische opleidingen, therapieën, het onderwijs aan kinderen, en dus ook in de opvoedingspraktijken thuis en in kinderdagverblijven.

In deze overdaad aan straffen en belonen is het moeilijk te geloven dat het anders kan. Als je zelf bent opgegroeid met straffen en belonen dan is het nauwelijks te aanvaarden dat dit niet nodig was geweest, zelfs onwenselijk is. Je kijkt naar jezelf en denkt: ik ben er heus niet slechter van geworden, of je denkt terug aan vroeger en concludeert: mijn ouders hadden echt geen keus, ik was nu eenmaal een heel lastig kind. Het helpt dan om je nog eens te proberen voor te stellen hoe jij je toen voelde, of als dat niet meer lukt, hoe jij je nu zou voelen als iemand waar je van houdt jou zou negeren, of straffen voor gedrag dat die ander niet ziet zitten. Als je afgewezen wordt of als je tijdelijk die liefde even niet krijgt totdat je doet wat die ander wil. Probeer dat en je weet: straffen en belonen is onnodig krenkend, dwingend, bedreigend, respectloos. Je zult kunnen uitleggen hoe jij graag ziet dat die ander met jou omgaat: onvoorwaardelijk liefdevol en begripvol, aanvaardend en steunend. En ja, voor kinderen is dat niet anders.

### Hoe dan wel?

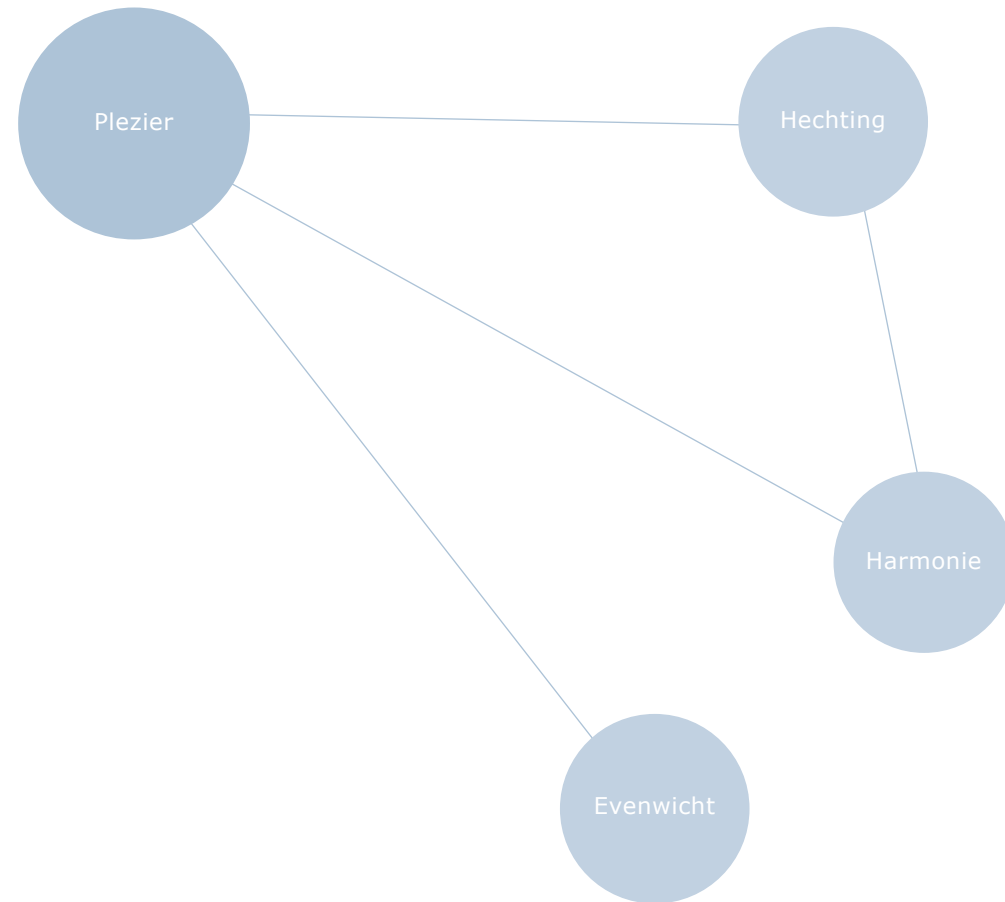
Ophouden met straffen en belonen betekent niet dat kinderen maar kunnen doen en laten wat ze willen en geen enkele aansturing nodig hebben. Kinderen hebben veilige grenzen nodig met een volwassene die voor hen kan beslissen wat het beste is. Zonder grenzen vult het kind het gat en gaat zelf de regie nemen. Dit is net zo bedreigend als bekneld worden door regels en gecorrigeerd worden door straf. Het kind moet dan op zichzelf varen en dat is veel te hoog gegrepen. Om zijn veiligheid te herwinnen zal het kind extreem gedrag gaan vertonen in de hoop dat er een volwassene opstaat die een grens stelt. Pas dan kan het kind weer ontspannen. In elk gezin en op elke groep zijn er dus basisregels nodig om de veiligheid en het welzijn van de kinderen te waarborgen. Die begrenzing moet weer niet te overdadig zijn omdat er ook voldoende ruimte moet blijven voor de noodzakelijke bewegingsvrijheid, de ruimte om te onderzoeken, te oefenen, jezelf te zijn.

Het bieden van voldoende structuur èn vrijheid is geen doel in zichzelf, maar dient de evenwichtige ontwikkelingskansen van kinderen. Regels zijn

hiertoe een hulpmiddel, maar ook voor regels geldt: ze zijn er niet omdat er nu eenmaal regels moeten zijn en ook niet om ervoor te zorgen dat opvoeders hun zin krijgen. Alleen als er grenzen/regels **nodig** zijn moet je ze stellen en dan ook handhaven. Niet door overtreding ervan af te straffen maar door het kind te helpen zich gaandeweg te voegen. In hoe je dat doet houdt je rekening met de voorwaarden voor hechting en met de onontkoombare biologische basisbehoeften, in aansluiting bij het ontwikkelingsstadium van het kind.

Een goed evenwicht tussen structuur (waaronder regels) en vrijheid (voor onderzoek en eigen aard) is dus niet het enige. Minstens zo belangrijk is het om de biologische basisbehoeften te kennen, herkennen, begrijpen en aanvaarden en daar responsief op te reageren. Zoek dus altijd naar de basisbehoefte (denk aan: voeding, beschutting, slaap, liefde, uitdaging) die schuil gaat achter het gedrag. Dat kan per kind verschillen. Werk dus kindgericht. Voor opvoeden zonder straffen en belonen is geen kant en klaar receptje, het blijft altijd maatwerk. En maatwerk vraagt meer inzet en inspanning van de verzorgers dan het alleen maar boetes uitde-

len voor onwenselijk gedrag. De verzorger die erin slaagt een goede 'fit' te vinden tussen de intern psychische noden van het kind en zijn eigen eisen, zal merken dat de gevoelde urgentie om te moeten straffen en belonen, als sneeuw voor de zon verdwijnt.



## 5. PEDAGOGISCHE DOELEN EN VUISTREGELS

Kinderopvang heeft een breed erkend groot maatschappelijk belang: het opvangen van heel jonge kinderen in een levensperiode (de eerste 4 jaar) waarin de basis wordt gelegd voor de rest van het leven. Dat kan goed gaan of niet, maar hoe het ook gaat, de effecten ervan zijn onomkeerbaar. Dikkedeur onderkent deze grote verantwoordelijkheid die ze heeft vastgelegd in haar missie, haar maatschappelijke opdracht:

*"Het aanbieden van een respectvolle en kindgerichte opvang die garant staat voor fysieke en emotionele veiligheid (hechting) en voldoende stimulering, zodat kinderen kunnen uitgroeien tot evenwichtige volwassenen die hun talenten optimaal kunnen benutten, in staat zijn tot het aangaan van volwaardige intermenselijke relaties en een vanzelfsprekende maatschappelijke inzet en betrokkenheid tonen."*

Deze missie laat zien dat Dikkeur oog heeft voor de effecten op langere termijn - tot in de volwassenheid - van de opvoedingspraktijk in die eerste

levensjaren. Schieten verzorgers op essentiële onderdelen tekort dan werkt dit scheefgroei in de hand waardoor een samenleving ontstaat met volwassenen wier talenten sub-optimaal zijn ontwikkeld, en die meer dan nodig en wenselijk angstig of agressief, onzeker, eenzaam, zelfgericht, of moreel wankelmoedig in het leven staan. Elk kinderdagverblijf hoort zich rekenschap te geven van deze verantwoordelijkheid en zich af te vragen in hoeverre hun opvoedingspraktijk bijdraagt of afbreuk doet aan een gezonde menselijke ontwikkeling en bijgevolg aan een gezonde samenleving.

### Pedagogische doelen

Uit deze missie en de pedagogische visie van Dikkedeur hebben wij de volgende pedagogische doelen afgeleid die wij in ons kindercentrum willen realiseren.

- 1 Het scheppen van optimale hechtingscondities, met voldoende hechtingsmogelijkheden voor pedagogisch medewerker en kind, kinderen onderling en het kind in zijn/haar fysieke omgeving.

- 2 Het doelgericht werken aan een harmonische ontwikkeling van het kind, met aandacht voor behoeften en vermogens en zonder een vooraf gestelde nadruk op specifieke competenties, zoals het creatieve, het emotionele, het cognitieve of het sociale leren.
- 3 Het bewaken, aanspreken en stimuleren van het plezier in de dingen, door kinderen zich spelenderwijs te laten ontwikkelen. In vaktermen: kinderen moeten hun intrinsieke gemotiveerdheid kunnen behouden.
- 4 Het bieden van een goed evenwicht tussen structuur en vrijheid, zonder overbodige regels die wel de verzorger maar niet het kind dienen.

#### **Pedagogische vuistregels**

Bij onze doelen passen een aantal pedagogische vuistregels:

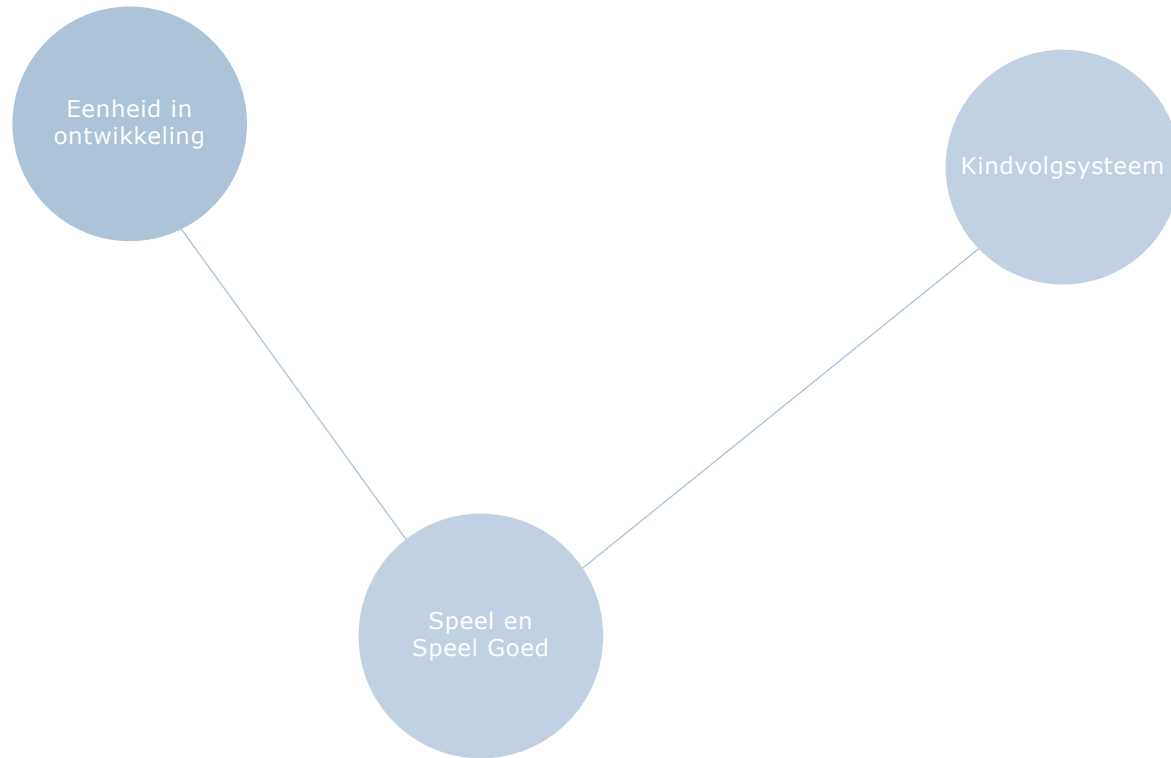
- De benadering vertrekt vanuit concrete kinderen, niet vanuit dogma's, routine of eigen overtuigingen en oordelen.
- Er is aandacht voor en onvoorwaardelijke aanvaarding van de eigenheid van elk kind en zijn/

haar signaalgedrag, waarop responsief wordt gereageerd.

- Behoeften achter het signaalgedrag worden herkend en begrepen en onderscheiden van de eigen behoeften en wenselijkheden van de pedagogisch medewerker.
- Er zijn voldoende facilitaire voorzieningen om zo'n kindgerichte verzorging en begeleiding mogelijk te maken, waaronder: zorgleidsters, splitsen van de groepen, een kindvolgsysteem, ondersteunende staf en training on the job.
- Er is voortdurende reflectie op de vraag of de aanpak die men kiest ook daadwerkelijk op de 1<sup>ste</sup> plaats het welzijn van het kind dient.
- Kinderen worden met respect gecorrigeerd, strafmaatregelen of sturing door onthouding van affectie zijn uit den boze. En de nadruk ligt op wat wèl kan.
- Fysiek of verbaal geweld tegen kinderen is uitgesloten en de sociale en emotionele veiligheid is gegarandeerd.
- Kinderen worden nooit gedwongen iets te doen of te laten, zoals bij eten of drinken of zindelijkheid.

- Kinderen krijgen de ruimte om zelf te ontdekken en op te lossen, steun volgt pas als het nodig is.
- De communicatie met kinderen is altijd positief getoonzet, verbaal en nonverbaal.

Het lijkt misschien overbodig om basisafspraken of vuistregels te maken over de werkwijze en houding van een pedagogisch medewerker tegenover een kind of een groep kinderen. Het blijkt echter nuttig ons voortdurend af te vragen of we daar, onder de druk van de dagelijkse praktijk of onder het gemak van de ingesleten routine, ook altijd naar handelen. De vuistregels bieden een basis voor een kindgerichte beroepshouding en voor een aanhoudende zelfcontrole daarop. Om onze pedagogisch medewerkers daarbij te ondersteunen is er bij Dikkedeur een universitair opgeleide pedagogische staf.



## 6. ONTWIKKELINGSGERICHT WERKEN

Kindgerichte zorg, aandacht en begeleiding betekent naast behoeftegericht werken ook ontwikkelingsgericht werken. Dat vraagt van de verzorger voldoende kennis van zaken op elk ontwikkelingsgebied. In het kernthema 'stimulering' noemden wij kort de ontwikkelingsgebieden waarop kinderen uit zichzelf, van nature, op onderzoek gaan en daarvoor ook de kans moeten krijgen. Deze ontwikkelingsgebieden zijn eigenlijk **vermogensgebieden**: het gaat om in potentie aanwezige vermogens van het zoogdier mens die om ontwikkeling vragen. We worden dus allemaal met diezelfde potentiële vermogens geboren.

Tot die natuurlijke basisvermogens worden gerekend: de cognitie (zeg het verstand), de affectie (zeg de liefdesmogelijkheden), de zintuigen (van smaak tot gehoor), de motoriek (zeg de spiercontrole). Daarnaast zijn er nog samengestelde competentiegebieden die een combinatie zijn van deze vier basisvermogens, zoals creativiteit, zelfstandigheid of sociale vaardigheid, die evenzeer stimulering behoeven.

Er zijn pedagogische ideologieën die hier een rangorde in aanbrenen en vooraf kiezen voor het stimuleren van een bepaald ontwikkelingsgebied of combinatievaardigheid, zoals de zintuigen of creativiteit. Voor kinderen is dat nadelig omdat alle vermogensgebieden en vaardigheden van nature om die stimulering vragen. De natuur maakt geen onderscheid daarin: het één is net zo belangrijk als het ander. Vanaf de geboorte gaat de ontwikkeling van start door ervaringen en oefening die het kind zelf zoekt of met graagte ondergaat. Hoewel de baby de wereld om zich heen in aanvang nog vooral zintuiglijk ontdekt, doet hij vanaf de 1<sup>ste</sup> dag ook cognitieve, affectieve en motorische ervaringen op. Zijn brein heeft dat ook nodig! Eerder schreven we al dat het babybrein bij de geboorte in de steigers staat maar nog lang niet is afgebouwd. Er moeten nog veel cellen worden aangemaakt en verbindingen tussen cellen worden gelegd, cruciaal voor het kunnen uitvoeren van noodzakelijke hersenfuncties. En die hersenfuncties beperken zich echt niet tot de zintuigen of de creativiteit. Het is daarom broodnodig alle vier de basisvermogens te stimuleren, passief of actief. Bij Dikkekeur

nemen wij dat serieus en leren we pedagogisch medewerkers meer greep te krijgen op de aard van elk vermogensgebied en na te denken over een aanbod dat daar bij past.

### Monitoren van de ontwikkeling

Voor een evenwichtige groei van het kind is voldoende aandacht op alle vier terreinen gewenst. Dat niet alleen, er moet ook voldoende oog zijn voor de wisselwerking van de ontwikkelingen op deze vier vermogensgebieden. Als bijvoorbeeld de ontwikkeling van het affectieve vermogen stagneert, wat gebeurt er dan met de ontwikkeling van de andere drie vermogens? En wat zijn de gevolgen van een motorische achterstand voor de cognitieve (of andersom)? Hoe beïnvloedt de een de ander? Op eenzelfde manier kunnen we ons afvragen hoe belemmeringen van 1 of meer van deze basisvermogens uitwerken op elementen van de groei die juist afhankelijk zijn van een samenspel tussen die vermogens, zoals de identiteit, het geweten, de fantasie en de creativiteit? Het is dus zaak om het verloop van het groeiproces op al deze gebieden goed in kaart te brengen.

Om die reden werkt Dikkedeur met een [kind-volgsysteem](#), dat is opgebouwd uit de volgende onderdelen:

- 1 Een activiteitenplanner waarop wekelijks het programma van een groep wordt ingevuld, opgesplitst naar de diverse ontwikkelingsgebieden en toegespitst op de diverse ontwikkelingsstadia (leeftijden).
- 2 Een ontwikkelingslijst waarop wordt bijgehouden hoe een kind een bepaalde activiteit heeft gedaan en of hij/zij dat met plezier en aandacht deed.
- 3 Een observatielijst waarmee de kinderen periodiek in hun ontwikkeling en functioneren worden geobserveerd.
- 4 Een oudergesprek op basis van het observatieverslag, waarbij de ervaringen thuis kunnen worden gelegd naast de ervaringen op het kindercentrum.
- 5 Een kindplan voor elk kind, met daarin aandachtspunten in de omgang: wat boeit hem/haar? Waar is meer uitdaging nodig?
- 6 Een groeiboek, dat de groei en ontwikkeling van het kind laat zien, vanaf binnenkomst als baby, tot en met het vierde jaar.



Met deze instrumenten proberen we een harmonische groei te bevorderen en een goed beeld te krijgen en te houden van elk individueel kind.

### **Een woord over speelgoed en spelen**

Het aanbieden van speelgoed is één van de manieren waarop we basisvermogens van kinderen kunnen stimuleren. In een kinderdagverblijf hoort daarom voldoende en verantwoord speelgoed beschikbaar te zijn. Bij Dikkedeur besteden we daar veel aandacht aan. We hebben een speelgoedbeleid met daarin criteria voor hoogwaardig speelgoed en richtlijnen voor een pedagogisch verantwoorde manier om speelgoed aan te bieden. In de groepen zult u daarom voornamelijk duurzaam speelgoed aantreffen met een hoge speelwaarde. Ons motto is: **Speel en Speel Goed!**

Spelen is van groot belang voor een gezonde ontwikkeling van mens en samenleving. In spel leren mensen van alles en nog wat zonder dat ze het gevoel hebben dat ze aan het leren zijn. Dat is het idee van 'spelend leren'. Vooral bij kinderen is dit een belangrijk uitgangspunt: kinderen spelen van

nature graag. Daar hoeft je ze dus niet extra voor te motiveren. De aangeboren nieuwsgierigheid motiveert voortdurend tot het ontdekken en uitproberen, oefenen en bekwamen. Tijdens het spel steken ze ongemerkt van alles op. Dat is zo vanaf de 1<sup>ste</sup> dag van de geboorte en gaat in alle daarna volgende jaren door. Voordat kinderen naar school gaan, hebben ze dus al heel veel geleerd, gewoon door te spelen. **Leren** doe je overal, niet alleen op school.

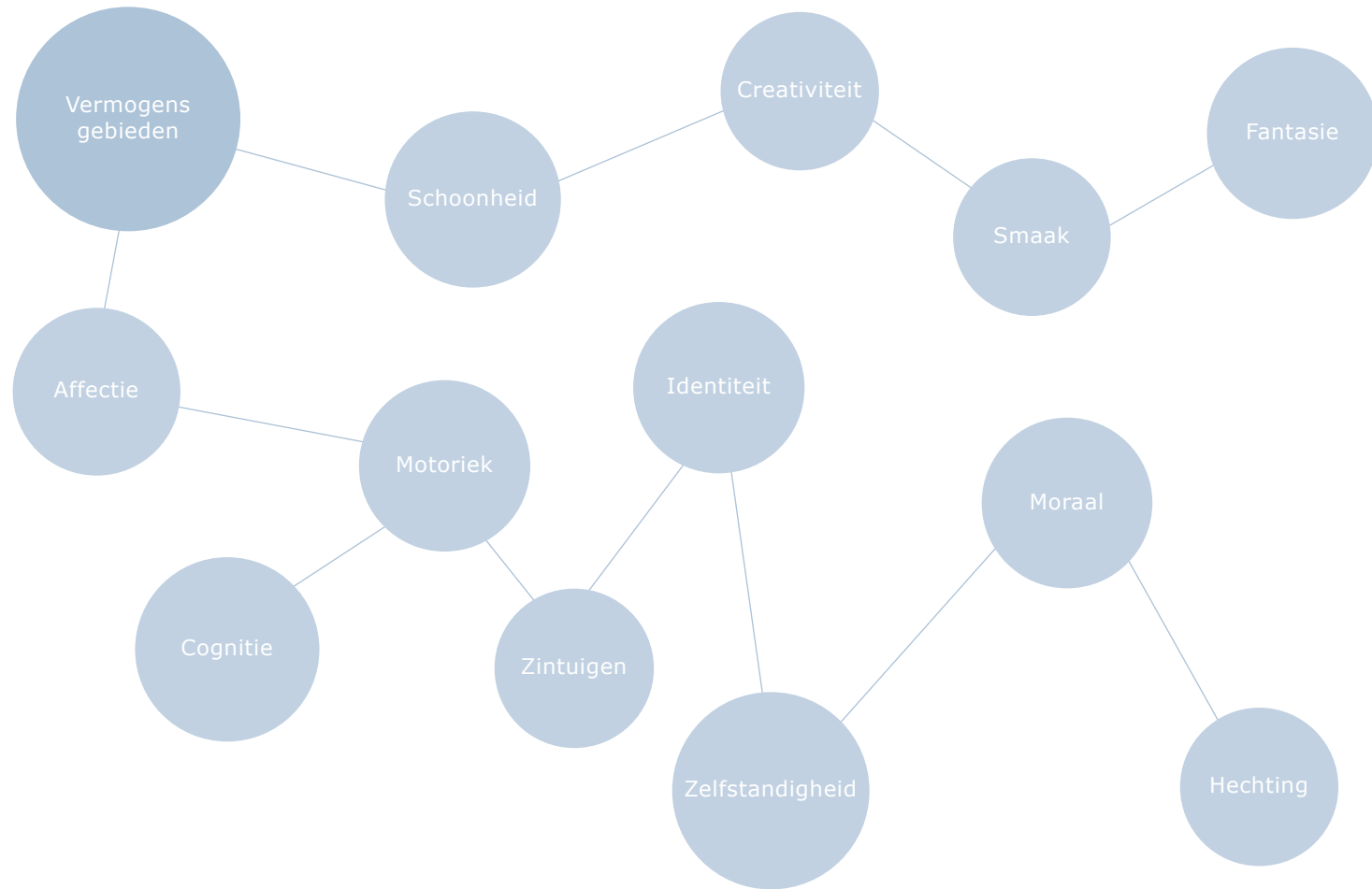
Leren is natuurlijk niet de enige functie van spelen. **Genieten** is een andere. Aan de ene kant omdat 'spelen' je uitdaagt om met volle inzet je vaardigheden aan te spreken en te laten groeien. En dat voelt heel prettig. In vaktermen heet dit: het intrinsieke plezier dat je beleeft tijdens het onderzoeken, oefenen en bekwamen. Aan de andere kant omdat de producten die je in het spel gebruikt ook nog eens heel mooi uitgevoerd kunnen zijn: een streling voor het oog. En dat geeft een schoonheidsbeleving. De menselijke behoefte aan schoonheidsbeleving wordt vaak vergeten, zeker bij jonge kinderen. Maar: hoe jonger met schoonheid in aanraking, hoe intenser de schoonheidsbeleving en

hoe meer je in het volwassen leven ook schoonheid leert zien in meer alledaagse objecten. Speelgoed moet dus ook mooi zijn.

Daarnaast is er nog een sociale component aan 'spelen'. Zeker in spel dat je samen doet met anderen ervaar je het plezier van het contact met anderen en leer je, als je wat ouder bent, tussen neus en lippen door belangrijke sociale codes en maak je kennis met de belevingswereld van anderen. 'Spelen' is dus  **sociaal verrijkend**.

Met het ouder worden verdwijnt gaandeweg 'het spelen' als vorm van leren, genieten en communicatie uit het zicht. Althans zo gaat dat bij veel mensen. En dat is jammer. Des te meer omdat de genoemde functies ervan dan niet zijn opgehouden te bestaan!





## 7. DE VERMOGENSGEBIEDEN OP EEN RIJ

In dit hoofdstuk zetten wij de belangrijkste vermogensgebieden op een rij, onderverdeeld in de basisvermogens en de samengestelde vermogens. De basisvermogens gaan vooraf aan de samengestelde. Een geslaagde ontwikkeling van de basisvermogens is daarom bepalend voor het succesvol kunnen ontwikkelen van de samengestelde vermogens.

### DE VIER BASISVERMOGENS

#### Affectieve ontwikkeling

Hechting en liefde, zo schreven wij eerder, zijn een basisconditie voor elke ontwikkeling en mogen daarom in geen enkele opvangsituatie ontbreken. Hoe meer liefdevolle zorg en aandacht een kind ontvangt (behoefte aan affectie) hoe meer het in staat raakt zelf anderen lief te hebben in een rijke schakering van liefdesbanden (vermogen tot affectie). Op het gebied van liefde kan je kinderen dus nooit verwennen.

De kwaliteit van de liefdesband met de 1<sup>ste</sup> verzor-

gers zet de toon voor het toekomstig liefdesvermogen van kinderen. Heb je als kind geleerd dat de ouderlijke liefde voorwaardelijk is, dus vooraf voorwaarden stelt (als jij doet wat ik zeg, dan vind ik jou lief), dan zal je dat ook bij anderen verwachten (en je dus altijd in bochten wringen om aan de wensen te voldoen) of hetzelfde van anderen gaan eisen.

De **liefdesbehoefte** blijft altijd bestaan, tot ver in onze oude dag. Het **liefdesvermogen** kan echter gebrekkig blijven door onvoldoende ontwikkelingskansen. Daar zullen we blijvend hinder van ondervinden in onze volwassen relatering. De behoefte aan hechting en het vermogen tot hechting vindt in dit ontwikkelingsgebied haar wortels.

#### Cognitieve ontwikkeling

De cognitieve groei vangt al aan tijdens de zwangerschap. De foetus ondergaat hormonale en chemische invloeden die de hersenen laten groeien en de belangrijke verbindingen tussen cellen aanbrengt die nodig zijn voor het cognitief functioneren. Na de geboorte neemt dit explosief toe. Dit is een autonoom proces dat vastligt in het menselijk

organisme. We hoeven er eigenlijk niet zo gek veel aan te doen om de prilste vormen van het denken te doen ontwikkelen. We moeten er hooguit voor zorgen dat we die spontane groei niet al te zeer frustreren. Dat neemt niet weg dat kinderen verder komen, tot een hogere graad van ontwikkeling geraken, als ze onder gezonde condities groot worden en voldoende maar ook op maat gesneden stimulering krijgen. De in aanleg aanwezige potenties krijgen dan de kans ook daadwerkelijk tot wasdom te komen. De aangeboren cognitieve mogelijkheden van elk individu worden dan benut. Een doelgerichte stimulering van de cognitieve vermogens veronderstelt a) voldoende kennis van de ontwikkelingsfasen, b) erkenning van verschillen in tempo, c) bekendheid met de aanpak van achterstanden, minder begaafdheid of juist hoogbegaafdheid en d) besef van het belang van de intrinsieke motivatie (het plezier van het doen) voor het gebruik en de groei van de cognitieve mogelijkheden.

### Sensorische ontwikkeling

Ook de zintuiglijke waarneming kent een door de natuur gestuurd eigen ontwikkelingsverloop. De

baby wordt geboren met zijn zintuigen op scherp: de reuk maakt dat hij in heel korte tijd de geur van zijn moeder herkent uit vele andere geuren, zijn gehoor dat hij de stem van zijn moeder herkent uit honderden andere mensen en met zijn mond onderzoekt de baby de wereld zeer nauwkeurig. Dat is ook allemaal nodig voor zijn overleving. Maar niet alle zintuigen zijn ook meteen op volle sterkte. Het zicht is bij de geboorte bijvoorbeeld nog slechts in een pril stadium. Bij een afstand groter dan 20 cm ziet de baby slechts wazige contouren. Het moedergezicht blijft in die eerste periode dus nog geheim. De pasgeborene ziet de wereld slechts in contrasten van zwart en wit, donker-licht, die zijn immers het best zichtbaar. Kleuren en nuances ontgaan hem, het zijn de basis contrasten die zijn aandacht trekken. Gaandeweg leert de baby primaire kleuren te onderscheiden en pas vanaf de peuterleeftijd groeit het vermogen om de 1<sup>ste</sup> kleur-nuances te zien. Maar hoe scherp ook de reuk en het gehoor bij geboorte, toch moet de rijkdom van de waarneming van geuren en geluiden dan nog groeien, evenals het begrijpen van de richting van waaruit

de zintuiglijke prikkel komt of zijn betekenis. Het tot wasdom komen van de zintuiglijke apparatuur vergt dus eerst voortschrijdende groei van hersenverbindingen. In de basis volgt dit een vastgelegd biologisch ritme, net als bij de cognitieve ontwikkeling: het is een autonome groei die genetisch vastligt. En er moeten zich wel ernstige calamiteiten in de opvoeding voordoen wil dit proces stagneren.

Dat neemt niet weg dat kennis van de verschillende stadia van deze ontwikkeling nodig is zodat je er rekening mee kunt houden, erop kunt aansluiten. Des te meer, omdat het uitbreiden en verfijnen van de waarneming tot een hoogwaardig niveau weer wel om voldoende stimulering vraagt.

Hierbij passen nog twee opmerkingen, de een over smaak de ander over schoonheid.

De [smaakontwikkeling](#) verloopt vaak schoksgewijs en gaat samen met een voorkeur voor of juist afkeer van bepaalde producten. Een kind proeft – net als volwassenen – door de combinatie van smaakpapillen, de reuk en de textuur van het

product (gemalen of stukjes bijvoorbeeld). Maar – anders dan volwassenen – moeten zij nog aan allerlei variaties wennen en smaakcombinaties leren kennen en waarderen. Dat vergt biologische groei van de reuk en de smaakpapillen waarbij ‘bitter’ bijvoorbeeld niet veel sterker wordt geproefd dan ‘zuur’ of ‘zoet’ en het kind ook meer pregnante smaken prettig vindt. Die groei heeft tijd nodig. Eten opdringen aan een kind heeft daarom geen zin en is zelfs nadelig. Het kind gaat de betreffende smaak associëren met dwang of het eten als zodanig met spanning en misschien zelfs straf. Gun het kind en zijn biologische ontwikkeling de tijd en het zal gaandeweg vanzelf zijn smaak uitbreiden.

Dat is dan ook de basisregel bij Dikkedeur. Bij alle maaltijden, ook de warme maaltijden, worden wel diverse smaken aangeboden maar een kind dat daar nog niet aan toe is, wordt in zijn ontwikkeling gerespecteerd.

[Schoonheidsbeleving](#) is een belangrijk onderdeel van de waarneming. Het is een algemeen menselijke behoefte om schoonheid te ervaren in de

dingen om ons heen. Het schept voldoening en geeft rust. Om de schoonheidsbeleving te bevorderen is het nodig dat mensen in aanraking komen met dingen die mooi zijn. Het liefst van jongs af aan. Jong geleerd is immers oud gedaan! En wat nog al eens wordt vergeten is dat kinderen net zo goed schoonheid kunnen ervaren. Het maakt ze ook echt uit. Ook kinderen zien veel liever iets dat mooi is dan iets dat lelijk is. Daarom hebben we bij Dikkedeur gekozen voor speelgoed dat niet alleen een hoge speelwaarde heeft maar tevens mooi is, een hoge schoonheidswaarde heeft. En ook bij de inrichting letten we op schoonheid. We streven er bijvoorbeeld naar om in de ruimtes zo min mogelijk te werken met posters en zoveel mogelijk met schilderijen. Het is onze overtuiging dat hoe eerder kinderen met schoonheid in aanraking komen hoe makkelijker ze later, ook in het alledaags bestaan, in een veelheid van objecten schoonheid kunnen ervaren.

### **Motorische ontwikkeling**

Het bewegen van het lichaam voelt vaak weldadig. Dat is niet toevallig. Moeder natuur heeft het zo

geregeld dat alles dat noodzakelijk is voor de overleving ook prettig is om te doen. Hard rennen, klauteren en klimmen kon in vroeger tijden het verschil uitmaken tussen leven en dood. Nu is het nog vooral van belang voor het voortbewegen als zodanig, de beweeglijkheid en de gezondheid van het menselijk lichaam. Maar de behoefte eraan en het plezier erin zijn gebleven. Helaas zijn er steeds minder kinderen die voldoende toekomen aan dit plezier. Dat is jammer voor hun welbevinden maar ook slecht voor hun motorische vaardigheid en lichaamsgewicht. Bovendien missen ze zo de meer brede leerervaringen die bewegen biedt, zoals de cognitieve vaardigheid van het schatten van afstand, al dan niet in combinatie met snelheid.

Bij Dikkedeur hebben we bewegen tot speerpunt gemaakt, in de dagopvang en in de BSO. Voor de dagopvang en de jongste BSO-kinderen (4 tot 7 jaar) beschikken we over 3 eigen gymzalen en werken we met een buitenspeelbeleid waarbij kinderen dagelijks buitenspelen. De speelplaatsen zijn ruim, en voorzien van uitdagende bewegingsmogelijkheden. Op loopafstand zijn er bovendien 2 speeltuinen die we regelmatig met onze kinderen

bezoeken. Voor de oudste BSO-kinderen (vanaf 7 jaar) hebben we opvanglocaties in het Kralingse bos, een waarlijk paradijs voor natuurbeleving en bewegen. De kinderen fietsen er na schooltijd, onder begeleiding van onze pedagogisch medewerkers, zelf heen, en aan het eind van de dag weer terug. Een onderscheid is nodig tussen grove en fijne motoriek. Grof-motorisch zijn alle bewegingshandelingen die spierkracht en lenigheid vragen. Fijn-motorisch zijn alle bewegingen die aankomen op passen en meten en daardoor een groter beroep doen op de oog-hand coördinatie. Voor dit laatste zijn er bij Dikkedeur veel gerichte activiteiten en speelobjecten die kinderen hierin verder helpen.

### **De samengestelde vermogens**

De samengestelde vermogensgebieden zijn elementen van de groei die afhankelijk zijn van de gezonde ontwikkeling van de basisvermogens. Elk ervan doet een beroep op een combinatie van die basisvermogens. Stagnatie of scheef-groei in de basisvermogens leidt onherroepelijk tot suboptimale ontwikkeling in hun toepassingsgebieden. We bespreken hier kort vijf van deze samen-

gestelde vermogensgebieden: hechting, identiteitsvorming, fantasie en creativiteit, zelfstandigheid en morele ontwikkeling.

### **Hechting**

Ieder mens start het leven met het potentiële vermogen tot hechting, aan significante derden, aan je kinderen, familie en vrienden, je woonwijk, werk en zelfs je land. We hebben gezien dat de ontwikkeling van dit **hechtingsvermogen** afhangt van de mate waarin aan de vroege **hechtingsbehoefte** is voldaan: is er in de eerste vier levensjaren een veilige basishechting gerealiseerd?

Het vermogen tot hechting bouwt op de eerste plaats op het vermogen lief te hebben (affectieve basisvermogen) en met een zekere mate van zelfvertrouwen aan onveiligheid het hoofd te bieden. Daarbij is cruciaal of je kinderlijke liefdesaanbod werd beantwoord (dus niet belachelijk gemaakt, afgewezen of genegeerd), of de liefde die je kreeg vanzelf sprak of voorwaardelijk en wisselvallig was (waardoor je liefdesvermogen zich wankel ontwikkelt) en of je vanuit een veilige en betrouwbare basis hebt kunnen oefenen met manieren om

bedreigingen het hoofd te bieden (zodat je niet uit angst vooraf allerlei hechtingsbanden uit de weg gaat).

Er kan in de primaire hechtingsfase dus van alles mis gaan, waardoor angst en agressie prominent worden en het affectief vermogen onvolgroeid blijft. De hechtingsrelatie kan bijvoorbeeld in plaats van veilig juist vermijdend zijn geworden (het kind zoekt geen steun of troost meer), of ambivalent (het kind hangt erg aan de verzorger maar kan zich niet echt laten steunen of troosten) of gedesorganiseerd (het kind is onvoorspelbaar en vervalt in uitersten). De eerste hechtingsrelatie beïnvloedt ook de latere relaties, het wordt de emotionele basis voor al je reacties. Je groeit op met ideeën en verwachtingen over jezelf (die je zelfvertrouwen hebben gegeven of juist onzekerheid) en over de ander (die zijn te vertrouwen of onbetrouwbaar). En dat blijft zo, hoe oud je ook wordt.

### Identiteitsvorming

Een besef van een eigen identiteit kan pas ontstaan nadat er eerst het besef is gekomen dat het kind een eigen persoon is, een 'ik' met eigen

behoeften en wilsuitingen. Het 'ik' besef ontstaat rond het 2<sup>de</sup> jaar. Daarna beginnen de eerste prille schreden op weg naar bewustzijn van eigenschappen die het kind kenmerken. Dat begint meestal met eenvoudige dingen zoals: leeftijd, sekse, familiebanden (ik ben de broer/zoon van...), aangevuld met waar je woont (straat, plaats) enz. Pas in de leeftijd van de basisschool breidt dit proces zich uit naar het eigen gevoelsleven en de eigen voorkeuren/overtuigingen. Allereerst nog via de noodzakelijke tussenstap van identificatie met voor het kind belangrijke derden, meestal de vader of moeder, maar even goed een familielid, leerkracht of goede buur. Een goed identificatieobject biedt herkenningspunten met de eigen leef- en beleefwereld van het kind (verbondenheid) en laat ruimte voor verschillen die evenzeer eigen zijn aan het kind. De laatste grote stap in de identiteitsvorming volgt tijdens de pubertijd, met extra nadruk op de seksuele en sociale identiteit.

Bij de identiteitsvorming gaat het vooral om het bereiken van een goede balans tussen 'het ik' en 'de omgeving', tussen dat wat je onderscheidt van anderen en dat wat je juist verbindt met anderen.

Maakt de omgeving het mogelijk om te zijn wie je bent en te voelen wat je voelt? Dan kan het kind kiezen voor een identiteit die hem naadloos past, het verschil staat de verbondenheid niet in de weg. Wordt het kind echter gedwongen te kiezen tussen zichzelf en zijn omgeving, dan zal het ofwel zichzelf geweld aan doen en zich geheel aanpassen ofwel zichzelf trouw blijven en vereenzamen omdat het de banden met de omgeving verliest.

Een evenwichtige identiteitsvorming vraagt dus:

- 1 Een veilige affectieve basis die het kind vertrouwen heeft gegeven in de wereld en in zichzelf en van waaruit het kind andere mensen en mogelijkheden durft te onderzoeken.
- 2 Bewustzijn van de eigen wensen en behoeften, en de ervaring dat die respectabel zijn, niet iets om je voor te schamen of je schuldig over te voelen.
- 3 Een vanzelfsprekend positieve zelfwaardering: ik ben oké zoals ik ben! waardoor het kind autonoom tot zelf-oordelen kan komen, dus niet afhankelijk is gebleven van beoordeling door derden.

In de ontwikkeling voorafgaande aan de identiteitsvorming kan er echter al van alles zijn mis gegaan, bijvoorbeeld door gebrekkige affectieve relatering, onveilige hechting, angstige ontkenning van de eigen behoeften en gevoelens, onrealistische beelden over de eigen waarde of over schuld.

### Fantasie en creativiteit

De fantasie en creativiteit putten uit dezelfde bron, reden waarom we ze hier samen nemen. Die bron is meer of minder rijk gevuld, afhankelijk van het cognitieve ontwikkelingsstadium, de rijke of gebrekkige schakeringen in de zintuiglijke ontwikkeling, het behoud of verlies van het plezier in het ontdekken van nieuwe dingen (intrinsieke motivatie) en de ruimte die aan kinderen is gelaten om eigen ingevingen te volgen. In het menselijk functioneren spelen fantasie en creativiteit een belangrijke rol. We moeten ze dus goed bewaken. Fantasie en creativiteit worden nogal eens met elkaar verward, terwijl het toch verschillende kwaliteiten zijn. Een fantasie is een verzinsel. **Fantaseren** slaat dus op verbeeldingskracht, de kunst om dingen te verzinnen, dingen die niet echt zo bestaan, al kunnen

ze een bewerking zijn van de werkelijkheid. Het fantaseren heeft een belangrijke psychische en ontwikkelingsfunctie: het helpt bij het spelenderwijs herkennen en aanleren van allerlei sociale en culturele indelingen, regels, verwachtingen etc. (zoals in rollenspel) en is een psychische uitlaatklep, een middel om ervaringen en gevoelens te uiten: het kan gerust stellen, vage angsten concreet maken of de baas worden, problemen helpen verwerken of onmogelijke wensen toch een klein beetje vervullen. Een fantasie of een verbeelding kan meer of minder creatief zijn.

Met **creativiteit** doelen we op het vermogen om iets nieuws te scheppen, met een onverwachte invalshoek te komen. Creativiteit is voor de menselijke samenleving van onschatbare waarde, zowel artistiek als cognitief. Vernieuwingen op alle levensterreinen vragen om creatieve geesten die op een andere manier kunnen kijken naar de bekende, vertrouwde dingen.

**Artistieke** creativiteit slaat op kunstzinnigheid, die, als het ongeremd groeit en bloeit, veel esthetische genoegens, zinbeleving en uitingsmogelijkheden biedt.

**Cognitieve** creativiteit slaat op oorspronkelijk en rijk geschakeerd denken, ook buiten de gebaande paden, van belang voor het probleemoplossend vermogen, het vinden van creatieve oplossingen. In de ontwikkeling van kinderen nemen fantasie en creativiteit in principe een vanzelfsprekende plaats in. In de eerste 4 levensjaren ontstaat als vanzelf de behoefte aan en het vermogen tot doen-alsof spel. In de daarna volgende jaren worden de oorspronkelijke doen-alsof onderwerpen echter steeds meer vervangen door realiteitsgebonden bewerkingen. Het komt er dan op aan de fantasiewereld te behouden bijv door het aanbieden van nieuwe vormen en thema's. In creatief opzicht gaat het een beetje hetzelfde. Kinderen komen vaak naïef en ongeremd met voor de volwassene nieuwe, onverwachte interpretaties of invalshoeken. Hoe meer we ze daar vrij in laten en steunen hoe rijker de creativiteit. Voorkom dat je van kinderen vraagt om binnen de lijntjes te kleuren of dat je goedkeurende of afkeurende uitspraken doet over een artistiek product (tekening, schildering, klei-object etc). Laat ze de speel mogelijkheden van een nieuw speelobject zelf

ontdekken en steun ze daarbij door vragen te stellen. Besef dat het geven van instructies of antwoorden het eigen creatieve denkproces ondermijnt.

#### Zelfstandigheid

Zelfstandigheid wordt vaak opgevat als: het in staat zijn iets te volbrengen zonder hulp van anderen, bijvoorbeeld zelf je schoenen kunnen aantrekken. Wij vinden dat een te beperkte invulling. In onze analyse onderscheiden we een drievoudige zelfstandigheid:

#### sociaal

(op eigen benen staan, voor jezelf zorgen)

#### cultureel

(onafhankelijk kiezen en oordelen en leven naar eigen inzichten en verantwoordelijkheden)

#### psychisch

(vrij zijn van intern-psychische, emotionele afhankelijkheden).

De ene zelfstandigheid brengt niet vanzelf ook de andere. Op eigen kracht een klus kunnen doen of een taak volbrengen (sociaal) betekent nog niet

dat iemand ook zelfstandig kan denken, oordelen en kiezen, dus los van culturele verwachtingen of emotionele afhankelijkheid van anderen. Vooral het vermogen tot zelfstandig denken blijft vaak onderbelicht. Toch schort het daar regelmatig aan en valt er heel wat aan te doen, juist bij jonge kinderen. Wat houdt het in: zelfstandig denken? Dat we ons niet laten beïnvloeden of manipuleren door derden, niet napraten maar zèlf denken, niets voor waar aannemen maar ons afvragen of iets klopt. Dit vermogen begint met voldoende affectie en veiligheid en een evenwichtige identiteitsontwikkeling in de kindertijd. Een te strenge, eisende, afwijzende opvoeding ontwikkelt bij het kind een sterke neiging te luisteren naar en te doen wat anderen verwachten. Het kind kan aan de verwachtingen (nog) onmogelijk voldoen en falen is onvermijdelijk. Dit brengt negatieve gevoelens over de eigen waarde teweeg en zet aan tot een identiteitsvorming die mogelijk indruist tegen de eigen aard maar wel aansluit bij wat anderen graag zien. Een positieve zelfbeleving daarentegen, ontstaan in een omgeving die persoonlijke behoeften en uitingsvormen aanvaardt en uitnodigt tot het onbedreigd

van mening kunnen verschillen, schept voldoende zekerheid om te durven vertrouwen op de eigen oordeelsvorming en er een eigen kijk op de wereld op na te houden.

Waar moeten we op letten? In de groei tot volwassenheid zijn er telkens fasen waarin kinderen – als ze er fysiek en cognitief aan toe zijn - een sterke drang voelen om iets op eigen benen te doen, te exploreren, experimenteren en zich te manifesteren. Die *drang* gaat verloren als er van buitenaf en in een te vroeg stadium *dwang* op het kind wordt uitgeoefend om iets zelf te doen, of als het kind onvoldoende kans krijgt het zelf te proberen. Drievoudige zelfstandigheid kan alleen tot bloei komen op een basis van emotionele veiligheid en bewaard gebleven ego-sterkte.

#### Morele ontwikkeling

Er zijn weinig ontwikkelingsaspecten waarover zoveel misverstanden bestaan als over de morele ontwikkeling. Die ontwikkeling wordt dan vaak gevat in 'je gedragen volgens normen en waarden'. Zelden wordt uitgelegd wat een norm dan precies is, of wat waarden zijn, laat staan welke

normen en waarden kinderen dan wel/niet moeten leren en vooral ook: hoe je dat het beste kunt aanpakken en waarom dat zo is. Daarom eerst een korte definitieronde.

*Waarden* zijn ethische wenselijkheden die in een samenleving zijn gekozen als nastrevenswaardig, niet door een enkel individu maar door velen, en waar iedereen geacht wordt zich voor in te zetten. Denk aan: goede zorg voor het nageslacht, respect voor een mensenleven, vrij zijn van fysieke onveiligheid/geweld, respect voor de waarheid, rechtvaardigheid, vrijheid van meningsuiting, zelfbeschikkingsrecht etc.

*Normen* zijn in principe de concretisering van waarden, de leefregels die er in de praktijk voor moeten zorgen dat de waarden worden gerealiseerd, in de vorm van ge- of verboden. Bij 'respect voor een mensenleven' hoort dan dus de norm: gij zult niet doden. Bij 'respect voor de waarheid', de set van normen over hoe je ware kennis moet vergaren (geboden) en de norm dat je niet mag liegen. (verbod).

Mensen zijn pas bereid vanuit zichzelf zulke normen tot leidraad te nemen als ze de achterliggende

waarden hebben overgenomen, zodanig dat ze onderdeel uitmaken van hun geweten. Ze willen dan niets liever dan volgens de waarden uit dat geweten handelen. Overtreden van de waarden geeft immers nare schuldgevoelens (falen in eigen ogen) en die zijn pijnlijk, stressvol. In de praktijk kan het voorkomen dat iemand helemaal handelt in overeenstemming met een waarde maar niet via de erbij bedachte norm. Dat doet zich wel eens voor bij wetsovertreding. Een wet is een norm, maar in de praktijk niet altijd de best passende norm ten behoeve van het realiseren van een waarde. Er bestaat dan een verschil tussen wat wel heet: de geest en de letter van de wet. Hoe strikter wordt vastgehouden aan de letter (de norm) boven de geest (de waarde) hoe lager het morele gehalte van de rechtspraak.

Het simpelweg afdwingen van normnaleving geeft geen morele intenties, hooguit schaamte over het 'betrap't' zijn (falen in de ogen van anderen) en calculerend gedrag gericht op de pakkans. Dat is morele scheefgroei. Maar mensen kunnen een norm ook gaan aanzien voor een waarde. Hoe meer er in de kindertijd is gehamerd op de nor-

men in plaats van op de waarden hoe vaker mensen de norm zijn gaan ervaren als was het een waarde. Dat kan heel ver gaan: gehoorzaamheid kan als gedragsnorm zijn afgedwongen, zelfs al staat daar geen enkele waarde achter. Het kind zal gehoorzamen als hoogste goed nemen en geen onderscheid meer maken in waaraan het gehoorzaamt. En ook dat is morele scheefgroei.

Calculerend gedrag (de norm wordt gezien, de waarde niet) en vals schuldbesef (de norm voelt als was het een waarde) zal zich eerder en makkelijker voordoen als we kinderen op te jonge leeftijd lastig vallen met waarden en normen. Het overvragen van kinderen werkt altijd contraproductief. En dat is nog sterker het geval als we ze niet eens waarden of normen maar eigen persoonlijke sociale voorkeuren gaan afdwingen, zoals: niet praten met een volle mond, je bord leeg eten, sorry zeggen. Met moraliteit heeft dat niets meer van doen.

Probeer je nu eens een voorstelling te maken van de denk- en handelingsmogelijkheden van heel jonge kinderen. Zij doen wat hun ontwikkeling ze toestaat, niet meer en ook niet minder. Het zijn

geen kleine volwassenen, in geen enkel opzicht. Zij kunnen niet wat wij als volwassenen wel kunnen. Moreel denken en handelen gaat de kracht van kinderen van 0 tot 4 jaar echt verre te boven. Moreel oordelen en handelen is oordelen en handelen vanuit een morele overtuiging dat iets goed of kwaad is. Om dat te kunnen moet je tenminste op drie vlakken in voldoende mate zijn ontwikkeld:

- cognitief (het abstract denken en redeneren)
- affectief (de gevoelsmatige betrokkenheid)
- conatief (het bewuste willen)

Spreek je een 2 tot 3-jarig kind aan op bepaald gedrag, bijvoorbeeld het afpakken van speelgoed of een driftaanval, dan is het alleen al in cognitief opzicht totaal niet in staat te begrijpen waar het over gaat, wat daar 'verkeerd' aan zou zijn. Het is immers gedrag dat geheel past bij zijn (on)mogelijkheden van dat moment, van het stadium waarin het verkeert. Het is talig nog nauwelijks ontwikkeld: de actieve woordenschat van een 2-jarige omvat ongeveer 250 woorden, die altijd gaan over hier-en-nu (tijdsbesef ontbreekt nog) en in telegramstijl worden verwoord. Daarna is er een spurt

in de woordenschat tot ongeveer 1000 woorden actief en 3000 passief (wel herkennen; ook weten waar het woord bij past; de betekenis nog niet altijd helemaal begrijpen; die woorden zelf nog niet produceren). De woordenschat in de leeftijd tot 4 jaar omvat voornamelijk woorden die staan voor concrete, aanwijsbare objecten zoals huis, auto, banaan, paard, koe, tranen etc, of voor interpretaties die volwassenen geven van concrete, aanwijsbare verschijnselen zoals het woord 'verdriet' als iemand tranen laat zien. Abstracte woorden, waar je geen objecten voor kunt aanwijzen zijn voor een kind in deze leeftijd potjeslatijn (hoe ziet 'rekening houden met elkaar' er uit? Waar staat dat ding?). Bij strijd over speelgoed eventjes als peuters met elkaar onderhandelen zit er dus niet in. Ook al niet omdat zijn denkvermogen nog primitief is: het begint voor het eerst te denken in mentale beelden en het denken is onlogisch en magisch. In vaktermen geformuleerd: het denken is preoperationeel. Geen echt goede basis voor een onderhandeling. Het kind verkeert bovendien nog in het stadium van het narcisme (ook wel egocentrisme genoemd): de wereld draait om hem of haar, hij of zij is eigenlijk

de wereld. Het is cognitief nog niet in staat de dingen te zien vanuit het perspectief van een ander. Zo denken ze vaak dat alles leeft, net zoals zij zelf, dus ook de klok leeft en de pop en de maan. Het besef ontbreekt dat de ander ook gevoelens heeft. Pas vanaf ongeveer 7 jaar zijn kinderen cognitief in staat tot denken vanuit verschillende perspectieven met een logische opbouw en in begrippen die een zekere abstractie hebben. In vaktermen: 'concrete operaties'.

Voor de overdracht van een norm of, nog verdergaand, van een waarde zijn cognitief toch echt concreet-operationele denkschema's nodig en die ontstaan rond het 7<sup>de</sup> jaar. Verstandelijke rijping is dus onontbeerlijk voor morele groei.

Maar ook emotioneel is het nog te hoog gegrepen. Het kind voelt en doet spontaan, nog onbereflecteerd. Als het pijn heeft dan huilt het, als het iets graag wil hebben dan pakt ie het en als iets niet lukt voelt het frustratie die kan uitmonden in onbeheerste drift. De bewuste wilsuitingen groeien langzaam, eerst gericht op zichzelf en pas tijdens de basisschool gaandeweg ook gericht op 'goed willen doen'. Het empathisch vermogen (nodig voor

het vermogen om rekening te houden met een ander, zich in te leven) ligt nog in een heel ver verschiet en ook de emotionele identificatie met een voor hem of haar belangrijke persoon (zoals de ouder/verzorger) die verleidt tot het overnemen van gedragingen en denkbeelden vergt dat het kind zich in zekere mate heeft losgemaakt en de eerste stappen heeft gezet op de weg naar een autonome, eigen identiteit. Pas vanaf 4 á 5 jaar komen deze emotionele processen goed op gang. De conclusie is daarom onontkoombaar: bij kinderen in een kinderdagverblijf kan nog geen sprake zijn van gewetensontwikkeling, laat staan van norm/waarden conform gedrag.

In de BSO leeftijd is dat natuurlijk anders. De morele ontwikkeling start bij uitstek in die leeftijd, eerst met gevoelsmatige stappen, nog zonder bewuste cognitieve kaders, via het nadoen van een geliefde persoon (identificatie) die het kind – als het goed is - gedragingen leert die wenselijk zijn, sociaal en moreel. Daarna met eigen beleving (empathie) en waardenconcepten (cognitie) in de vorm van een geweten. En pas dan is er sprake van moraliteit. De rest was nog pre-moreel.

Als we het nu desondanks toch niet kunnen laten om van jonge kinderen dingen te eisen die ze absoluut niet kunnen, dan rest een verzorger weinig anders dan het met meer of minder straffe hand proberen aan of af te leren van (on)gewenst gedrag. Proberen, staat er, omdat mensenkinderen geen aapjes zijn die je kunt dressereren. De uitkomst van zo'n poging is dan ook heel ongewis. En als het je onverhoopt een beetje lukt dan heeft dat niets te maken met geweten of moraal, niets met de overdracht van normen of waarden. Het kind heeft slechts een kunstje geleerd. En dat kunstje heeft wel een prijs.

Ten eerste heeft het kind de ervaring opgedaan dat de pedagogisch medewerker of ouder afwijzend stond tegenover iets dat hij echt nog niet anders had kunnen doen. Immers: hij kon nog helemaal niet verbaal uitleggen wat hij wilde, of daarover overleggen, of even rustig zijn beurt afwachten. Wat hij deed paste geheel in zijn biologische ontwikkeling van dat moment en had ook niets van doen met zoiets als moraal. Het was eigenlijk moreel-neutraal. Maar de afwijzing ervan heeft het wel degelijk gezien en gevoeld: er deugt blij-

baar iets niet, maar het heeft geen idee wat. Hij hoorde de intonatie van de stem, zag de uitdrukking in de ogen, de gefronste wenkbrauwen, of voelde de hand die hem greep. En het enige dat ie kan 'bedenken' is: ze vindt me niet lief, ik ben niet lief. En na enkele herhalingen zet zich in hem vast: ik ben een slecht kind.

Ten tweede heeft het kind de ervaring opgedaan dat ander gedrag wordt beloond met een vriendelijk woord, een glimlach en dergelijke, het heeft geen idee waarom. Het heeft na enkele herhalingen slechts de link ervaren tussen gedrag X en straf of gedrag Y en een glimlach. Voor het kind is dit een enigszins onduidelijke en bedreigende situatie. Hij heeft die volwassenen hard nodig en wil niks liever dan zich veilig voelen. Zo raakt het kind er vanzelf op gericht om aan verwachtingen te voldoen. Niet uit morele overwegingen, niet uit hoofde van een goed ontwikkeld geweten, maar gewoon uit lijfsbehoud. De prijs: blijvende onzekerheid door het levenslang afhankelijk blijven van goedkeuring van derden: doe ik het zo goed?

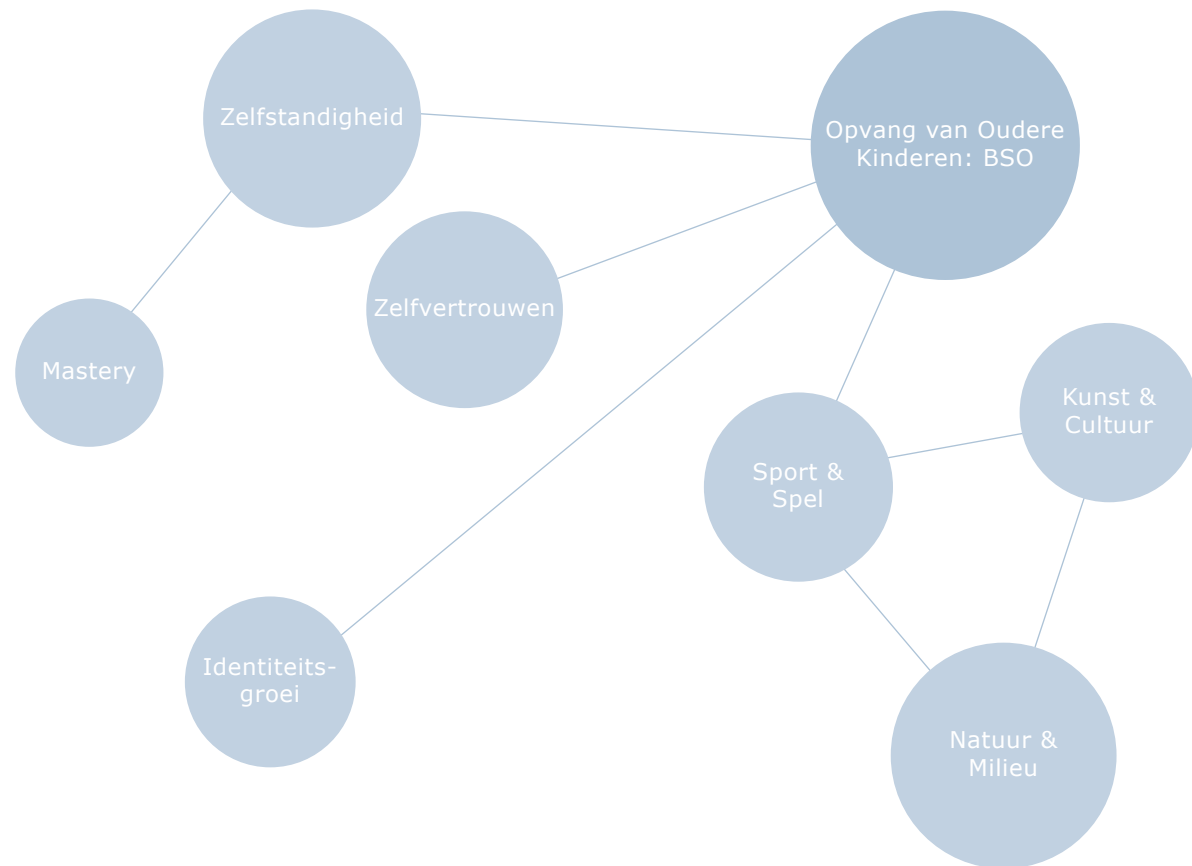
Ten derde zal dit de natuurlijke behoefte om ethisch goed te zijn, die het op latere leeftijd zal

gaan voelen, al op voorhand dwarsbomen. Immers: het kind doet nog slechts wat waardering, liefde of veiligheid oogst. En daarbij geldt zoals gezegd niet de moraal, maar de pakkans, de angst voor een externe autoriteit. Als de ouder/verzorger het niet ziet kan die gerust doen wat 'niet mag' en dat zal die ook doen.

Als men dus geen rekening houdt met de cognitieve en emotionele component en als ouders/verzorgers dus ethische of normatieve eisen aan het kind stellen die het bevattingsvermogen te boven gaan, dan kan de gewetensontwikkeling juist stagneren of zelfs ontsporen.

Laten we ons in de dagopvang dus vooral richten op niet-morele regels en de normen, waarden en sociale omgangsregels bewaren voor de basisschool, en ook dan nog in gepaste tred met de ontwikkeling. In ons kinderdagverblijf zijn er ook zulke niet-morele regels. Denk aan: handen wassen na toiletgebruik en vóór het eten, of niet gooien met eten, of in een rij naar buiten lopen en het looptouw vasthouden, of na het spelen het speelgoed opruimen, met meer of minder hulp van de kinderen.





## 8. OPVANG VAN OUDERE KINDEREN: DE BSO

Een apart hoofdstuk willen we nog wijden aan de buitenschoolse opvang, de opvang van kinderen in de basisschoolleeftijd die na schooltijd en in de vakanties opvang behoeven omdat de ouders werken. De inhoud en kwaliteit van deze opvang staan al enige tijd ter discussie.

Onderzoek laat zien dat de **kwaliteit** nogal eens te wensen over laat omdat men werkt met onvoldoende gekwalificeerde pedagogische medewerkers, de ruimtes niet voldoen, net zomin als het aanbod van activiteiten. Vooral de oudere kinderen vanaf 8 jaar beleven weinig plezier aan de BSO. Maar ook over de **inhoud** is het nodige te doen. In de afgelopen twee jaar heeft de mening postgevat dat BSO meer moet zijn dan alleen opvang van kinderen van werkende ouders. De opvang zou een belangrijke functie kunnen vervullen in achterstandsbestrijding. Door aan te haken bij de 'brede school' gedachte en in te spelen op de wijk als leefmilieu, zou de BSO in feite een multi-functionele plek kunnen innemen in het totaal van voorzieningen. Om dit te realiseren zijn een wijkgerichte opzet

en een goede samenwerking met scholen en (onder meer) sociaal-cultureel werk belangrijke voorwaarden.

Met begrip voor het belang van achterstandsbestrijding, voeren wij toch graag drie relativeringen aan.

**Ten eerste:** maak van de BSO geen verlengstuk van school. Landelijke ervaringen laten immers ook zien dat kinderen, in het bijzonder de 8-plussers, een hekel hebben aan een schoolse BSO. Mede hierdoor zocht men tot voor kort vooral naar locaties die niet al te zeer aan school doen denken. Wij schrijven 'tot voor kort' omdat er inmiddels pilots in het land zijn gestart waar alle vormen van werken met kinderen bij elkaar zijn genomen: de 'dagarrangementen' waarbij kinderopvang, onderwijs en buitenschoolse opvang allemaal in het zelfde gebouw huizen. Het schoolgebouw wordt zo het 'tweede thuis'. Een gruwel voor kinderen die juist gebaat zijn bij een niet-school gerelateerde opvoedingsomgeving, meer huiselijk, kleinschalig en leeftijdsspecifiek, met prikkels die nieuw en uitdagend zijn, zoals in de natuur, waar ze bovendien de ruimte krijgen voor hun onderzoekslust.

**Ten tweede:** laat achterstandbestrijding de oorspronkelijke opvangfunctie van de BSO niet verdringen. Het wegnemen van belemmeringen voor ouders die willen werken is en blijft een kernfunctie van de BSO. En deze ouders en hun kinderen hebben in veel gevallen geen behoefte aan wijkgerichte programma's, wel aan een continue-rooster, waarbij kinderen tot 15.00 uur op school zitten en daarna op de BSO toekomen aan de belangrijkste leervorm: de vrije exploratie. Een win-win situatie voor alle partijen: leerkrachten, ouders en kinderen.

**Ten derde:** schep ruimte voor kinderen die juist kampen met een grote voorsprong, de hoog-intelligente kinderen. Onderzoek laat zien dat ook deze groep kinderen een grote behoefte heeft aan toegesneden stimulering van hun mogelijkheden, iets waar men in het basisonderwijs lang niet altijd aan tegemoet komt. Hoog-intelligente kinderen lopen daardoor een verhoogd risico op schooluitval, en zij komen voor in alle lagen van de bevolking. Zoals in elke klas een kind zit dat thuis wordt mishandeld, zit er ook in elke klas een kind dat meer kan en behoeft dan een gemiddeld kind.

### **Uitvoering van Dikkedeur uitgangspunten**

In onze BSO hebben we de groepen naar leeftijd onderverdeeld. De jongste BSO'ers, de kleuters, krijgen zo gerichte aandacht in een veilige omgeving van leeftijdsgenoten. Dat is nodig, want kleuters hebben al een erg grote stap moeten maken, weg uit het vertrouwde kinderdagverblijf en naar een vreemde school, niet langer de oudsten maar de jongsten. De kinderen tot 6/7 jaar hebben wat meer uitdagend aanbod nodig en hoeven zich niet geremd te voelen door de jonge piepers waar ze anders rekening mee zouden moeten houden. Ze kijken er na hun 6<sup>de</sup> verjaardag al helemaal naar uit om bij de oudste BSO'ers te mogen horen en op de fiets naar de buiten-BSO te gaan. Rond 6/7 jaar gaan de kinderen namelijk naar het Kralingse bos, op de fiets, en dat is al weer een grote stap. Eerst nog een beetje beschut in de Groene Inval aan het strandbad met een prachtige eigen Heemtuin en vanaf 8/9 jaar naar de stoere waterscouting van Stella Maris, waar ze tussen de boten van alles kunnen leren.

In de BSO gelden dezelfde pedagogische doelen en vuistregels als in de dagopvang. Ook de beschreven

ontwikkelingsgebieden en kernthema's zijn er net zo relevant. Wel zijn er variaties vanwege het leeftijdsverschil met de kinderen van de dagopvang. Zoals de ontwikkelingsopgaven waar ze voor staan, met name sociaal-emotioneel (Erikson).

Zo krijgen hechting en veiligheid, afhankelijkheid en losmaking (individuatie) bij de 0 tot 4 jarigen een centrale plaats. Bij de 3 tot 6 jarigen is dat zelfstandigheid en initiatiefrijksdom, in combinatie met het afstemmen van het innerlijk leven op externe verwachtingen, terwijl bij de kinderen van 5 tot 12 jaar het accent wordt verlegd naar mastery en zelfvertrouwen op het taakgebied en naar een evenwichtige identiteitsgroei. Over enkele van deze ontwikkelingsaspecten zullen we nog kort iets zeggen.

### **Zelfstandigheid en initiatief**

De behoefte aan zelfstandigheid die zo rond het tweede jaar ontstaat blijft ook gedurende de erop volgende jaren de aandacht vragen. De opgaven waarin een kind meer of minder zelfstandig te werk gaat, worden wel steeds complexer. De pedagogisch medewerkers helpen het kind hierbij door

een duidelijke structuur aan te brengen, zonder het kind in te klemmen, en tegelijk het kind aan te moedigen zonder het aan zijn lot over te laten. Het kind kan zo zijn zelfstandigheid oefenen in het besef dat zijn verlangen een eigen keus te maken goed is, dat zijn pogingen iets op eigen kracht te doen gewaardeerd zijn en dat de ruimte die hij daarvoor krijgt niet onbegrensd is. Vinden wij hierin niet het juiste evenwicht, dan lopen we de kans dat het kind vastloopt in twijfels en schaamte over zichzelf.

Toenemende zelfstandigheid betekent ook: op zoek gaan naar wegen om je gevoelens en impulsen af te stemmen op wat anderen van je verwachten en het durven nemen van initiatieven. Geef het kind dus de kans om voor de agressie die hij voelt - als hij een spel verliest, zich sociaal gedwarsboemd voelt of bij een opgave gefrustreerd raakt - een sociaal aanvaarde uitweg te zoeken, zonder onderweg het gevoel te krijgen een slecht kind te zijn. Hetzelfde geldt voor de exploratie en het zelf uitproberen van het sekse-onderscheid of het vinden van een evenwicht tussen zelfgerichte behoeften en het rekening houden met anderen.

Bij een gezonde ontwikkeling zal het kind een toenemende interesse tonen in sociaal meer aanvaarde doelen en gedragsvormen en in het ten toon spreiden van eigen initiatief. Weet de omgeving hierin daarentegen niet het juiste evenwicht te vinden, dan dreigt het ontstaan van chronische schuldgevoelens en een angst voor straf, die ieder initiatief in de kiem smoren.

### **Mastery en zelfvertrouwen**

Hier gaat het vooral om het tot stand komen van een taakgerichte, werklustige instelling bij het kind en de ontwikkeling van diverse **taakgerichte competenties**. Het kind voert graag taken uit en maakt die ook af. Plezier in activiteiten en toenemende beheersing van complexe vaardigheden bevorderen de taakgerichte werklust en het zelfvertrouwen. De sociale omgeving draagt hier positief aan bij als ze: a) aansluit bij de belangstelling en ontwikkelingsfase van het kind, b) zorgt voor voldoende leer- en oefenmogelijkheden, c) het kind aanmoedigt om door te zetten en d) het waardeert om zijn inspanning en niet alleen om het resultaat. Te weinig of te veel stimulering en een gebrek aan

vrije exploratie in combinatie met een overdaad aan passieve leerwijzen, ondermijnen het gevoel van mastery en zelfvertrouwen, terwijl ook het plezier in de activiteiten verdwijnt.

### **Identiteitsgroei**

Aan het einde van de basisschoolleeftijd begint een overgangperiode tussen de afhankelijkheid van de kindertijd en de eisen van het volwassen leven. De opgave waar kinderen voor staan is het ontwikkelen van een hecht identiteitsgevoel, zowel seksueel als sociaal en cultureel. De basis hiervoor ligt in vroegere kinderjaren, maar in deze fase komt het er echt op aan een antwoord te vinden op vragen als: wie ben ik, wie verwacht mijn omgeving dat ik ben (word), in welke opzichten ben ik anders dan mijn omgeving mij ziet (zou willen zien) op wie lijk ik of op wie wil ik lijken?

Een geslaagde identiteitsvorming schept helderheid en zekerheid over wie je bent in relatie tot je omgeving (ouders, sibbelings, vrienden) en geeft innerlijke acceptatie daarvan. Een verstoorde identiteitsvorming daarentegen gaat samen met onzekerheid, verscheurdheid en zelfafwijzing. Wie het kind voor

zichzelf is of wil zijn spoort bijvoorbeeld niet met hetgeen hij voor zijn omgeving is of moet zijn. Een homoseksuele jongen zal heel moeilijk tot een evenwichtige identiteitsvorming komen als hij leeft in een context van sterke macho en heteroseksuele verwachtingen of zelfs van een verbod op homoseksualiteit. Ook lidmaatschap van een bepaalde maatschappelijke of etnische groep kan een vanzelfsprekend positieve identiteitsbeleving in de weg staan, zeker als zo'n groep in een slecht of laag aanzien staat. Het ontbreken van een passend voorbeeld voor identificatie kan er daarnaast voor zorgen dat je onzeker blijft over wie je wil zijn en je toevlucht zoekt in karikaturen: je gedraagt je overdreven stoer en mannelijk of wulps en vrouwelijk.

### **Nog een keer de morele ontwikkeling en het geweten**

Vanaf ongeveer het 4<sup>de</sup> levensjaar vangt de pre-morele ontwikkeling aan. Het kind doet en laat dingen die hem 'fair' lijken, ook al ziet hij dat niet in termen van abstracte begrippen (zoals rechtvaardigheid) en snapt hij de achterliggende principes ervan evenmin. Het perspectief is nog hoofdzakelijk

'self-centered', zowel in het vermijden van straf als in het gebrek aan consideratie met anderen. De regels (normen) die hij volgt blijven voorlopig nog extern aan hem zelf, opgelegd als ze zijn door een externe autoriteit. In eerste instantie ziet het kind er bijvoorbeeld totaal geen kwaad in om te liegen, zolang dit op peers (leeftijdgenoten) is gericht. Het zijn immers alleen de ouders/verzorgers die dat verbieden. Later heeft hij het idee dat hoe groter de afstand tot de waarheid, hoe erger de leugen (ongeacht zijn eigen intentie om wel of niet te liegen). De betekenis van 'waarheid' en de aard van 'liegen' begrijpt het nog niet. Daarvoor zijn nieuwe cognitieve constructen nodig die eerst voortschrijdende verstandelijke rijping vergen. Ongeveer tot het 6<sup>de</sup> levensjaar staat overtreding van regels (normen) in het teken van gevoelens van schaamte. Bij **schaamte** gaat het – anders dan bij schuld – altijd om hoe anderen naar de persoon kijken. Het kind voelt zich negatief beoordeeld, betraapt of afgewezen. Al heel jonge kinderen kunnen last hebben van gevoelens van schaamte. Reeds in de peuterleeftijd bestaat er een globaal bewustzijn van de eigen individualiteit (wat het kind



is en wat het wil) die open staat voor externe beoordeling. Het kind herkent een afwijzing of een straf en kan zich daardoor in wie hij is minderwaardig voelen, gemeten aan de maat in zijn omgeving. Dat roept schaamte op.

Kenmerk van dit 'morele' stadium: de gedragsregels (normen) worden bewaakt door externe agenten die overtredingen corrigeren, al dan niet met straffe hand. Het kind gehoorzaamt (of niet) in de hoop nadelen te vermijden (bijvoorbeeld angst voor liefdesverlies, voor straf) of voordelen te behalen (bijvoorbeeld waardering). Het gedrag is pre-moreel.

Het eerste echte morele stadium breekt pas zo rond het 7<sup>de</sup> levensjaar aan, als het geweten zich heeft gevormd en er gevoelens van schuld mogelijk worden.

Gevoelens van **schuld** kunnen pas ontstaan na internalisering (het verinnerlijken) van de waarden-overtuigingen van het ouderlijk model. Het kind zal zich als het goed is vereenzelvigen met de ouders en vanuit die liefdesband sterk geneigd zijn hun denkbeelden over goed en kwaad, hun ge- en verboden over te nemen, zodanig dat hij ze niet meer

beleeft als extern opgelegd maar als zijn eigen innerlijke richtsnoeren. Kort gezegd: schuld kan pas ontstaan als er zich een geweten heeft ontwikkeld. En bij schuldgevoelens gaat het dus altijd om het in eigen ogen tekortschieten.

Het tot stand komen van schuldgevoelens vergt dus een vergevorderde cognitieve rijping. Een zekere mate van abstraheren, redeneren, perspectiefwisseling en reflectie is hiertoe noodzakelijk. En ook affectief moet aan bepaalde voorwaarden zijn voldaan, zoals een gezonde hechtingsbasis die een relatieve losmaking (individuele) mogelijk heeft gemaakt en die het kind in staat heeft gesteld tot het ontplooiën van voldoende affectieve vermogens. Hierdoor zal het kind zich vanzelfsprekend verantwoordelijk voelen voor zijn eigen daden en voor het welzijn van anderen.

Voor het ontwikkelen van een stevige morele basis is het nodig dat er zich een hecht maar flexibel geweten vormt. Een geweten dat niet te streng is maar ook niet te zwak. In de opvoeding moeten we er daarom voor zorgen dat:

- het kind voldoende kansen krijgt om het empathisch vermogen te ontwikkelen, op basis van een voldoende liefdevolle (affectrijke), veilige en respectvolle omgeving
- de opvoeders op flexibele maar consistente wijze disciplineren, niet te toegeeflijk maar ook niet te autoritair of rigide en zeker niet dubbelhartig of dubbelzinnig
- de opvoeders voldoende afstemmen op de cognitieve en emotionele ontwikkeling en dus geen eisen of regels stellen die het kind boven zijn macht gaan.

Kern van de gewetensvorming ligt in de thuishaven. Kinderopvang en school kunnen daar niet zo gek veel aan doen. Wel is het zo, dat ze kinderen kunnen helpen en begeleiden in de nadere invulling van hun morele ontwikkeling. Ook is het zo dat ze een signaleringsfunctie kunnen hebben als de gewetensvorming dreigt scheef te groeien en er zich een te zwak of juist te streng geweten vormt.

### **No blame: schuldeloos groot worden**

Kern van onze aanpak is daarom: de no blame benadering. Er worden geen 'schuldigen' en 'slachtoffers' aangewezen. In de plaats daarvan wordt in gesprek met alle kinderen gekeken naar wat iedereen wel of niet fijn vindt en wel of niet als regels met elkaar wil afspreken. Een kind dat gepest wordt kan dan vertellen dat het eigenlijk bang is voor de pester en aan de pester kan worden gevraagd: wat vind je daar nu van dat hij/zij bang voor je is? Wat zou jij kunnen doen om haar/hem te helpen die angst kwijt te raken? Dat vergroot het gevoel van verantwoordelijkheid, behoudt het zelfrespect en stimuleert de ontwikkeling van empathie. Het kind als dader bestempelen zou hem alleen maar het gevoel geven een slechterik te zijn. Het gepeste kind wordt op zijn beurt gevraagd: wat zou je zelf kunnen doen om minder bang te zijn? Dat vergroot het zelfrespect en het gevoel van controle en daarmee de zelfredzaamheid. Het kind als hulpeloos slachtoffer bestempelen zou alleen maar het gevoel bevestigen dat het kind er zelf machteloos tegenover staat en met recht zelfonzeker is. Daarna kunnen de kinderen met elkaar

omgangsregels afspreken, inclusief een signalering bij overtreding. De 'no blame' aanpak spreekt op een positieve manier de potentie van een kind aan en maakt pesten of ander onwenselijk gedrag een gedeelde verantwoordelijkheid, iets van allemaal.

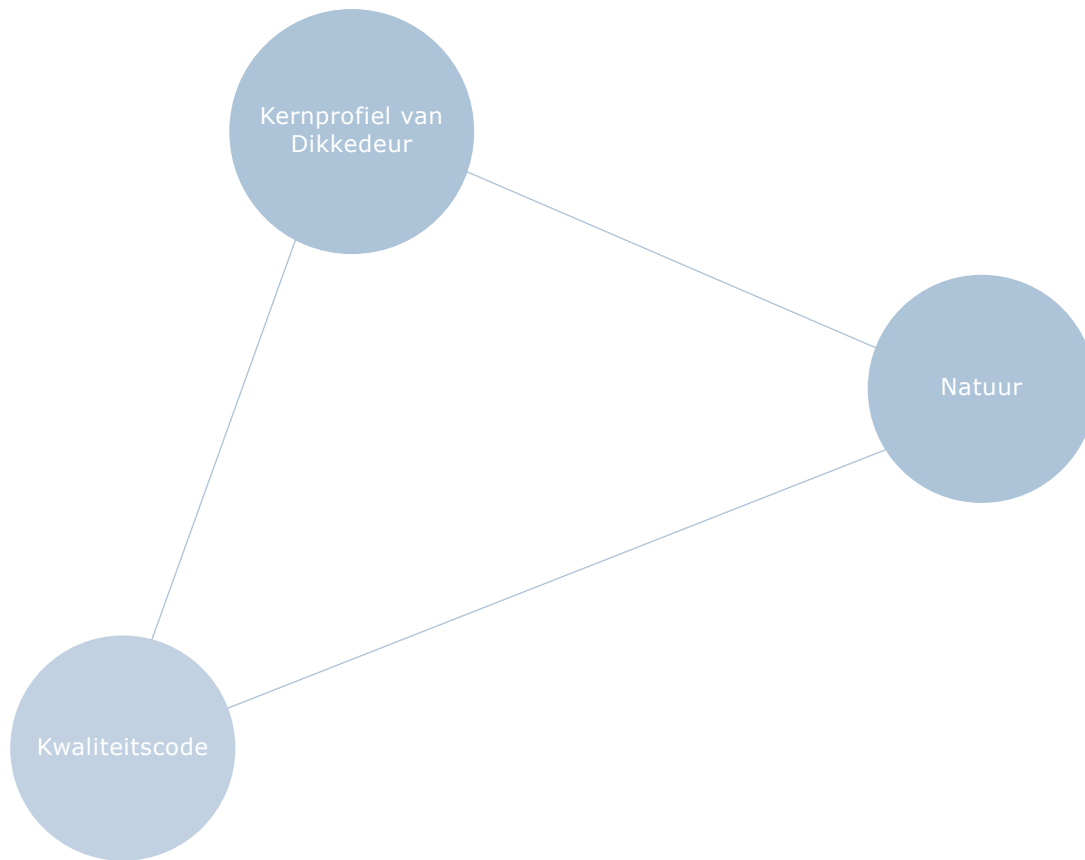
### **Het aanbod op de BSO**

Op de BSO bieden we een brede variatie van activiteiten, gericht op het stimuleren van alle ontwikkelingsgebieden. We zijn doende een stimuleringsprogramma te ontwikkelen dat is toegespitst op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In het onderwijs is daar weinig oog of ruimte voor in het curriculum terwijl het toch de basis is voor een gezonde leerontwikkeling. Die leemte willen wij vullen met een kindgericht en leeftijds specifiek aanbod dat kinderen helpt de ontwikkelingsopgaven te volbrengen, zoals die door Erikson zijn onderscheiden, en de benodigde psycho-sociale competenties te realiseren.

In de basis volgt het algemene aanbod van de BSO drie hoofdthema's, namelijk:

- Kunst en Cultuur
- Sport en Spel
- Natuur en milieu

Ontspanning en spel blijven onze vaste uitgangspunten, ook in de BSO. Met deze afwisselende en op leeftijd afgestemde activiteiten krijgen de kinderen een groter besef van de eigen belangstelling en competenties en leren ze al spelend een breed pallet kennen van wat de natuur en de cultuur te bieden hebben.



## 9. KERNPROFIEL VAN DIKKEDEUR: NATUUR

Met onze belangrijkste uitgangspunten en uitwerkingen daarvan op een rij, wordt een rode draad zichtbaar in waar Dikkekeur voor staat: Natuur. Natuur is onze leidraad, in tweeërlei opzicht: 1) de natuur van de mens en 2) de natuurlijke omgeving van de mens.

### De natuur van de mens

In de behandeling van onze pedagogische benadering wezen wij herhaaldelijk op de biologische aard en eigenschappen van de menselijke soort. Ieder mens wordt door deze aard en eigenschappen gekenmerkt, ze zijn immers onontkoombaar verbonden aan onze diersoort. Binnen die algemeen geldende eigenschappen zijn er uiteraard individuele gradaties, het resultaat van erfelijke overdracht. Het ene kind zal bijvoorbeeld de biologisch vastliggende stadia van cognitieve ontwikkeling sneller doorlopen dan het andere, maar zelfs het snelste kind zal geen enkel stadium overslaan.

Wij hebben respect voor die menselijke natuur. En we hebben geleerd dat dit loont. Kinderen zijn erbij

gebaat dat hun verzorgers begrijpen dat ze voelen, behoeven en doen wat hun biologische ontwikkeling ze ingeeft, mogelijk maakt. Niet meer en niet minder. Kinderen voelen zich pas begrepen en veilig als hun biologische kerngegevens worden gezien in plaats van genegeerd, als ze worden aanvaard en geholpen in wat ze nodig hebben en al wel of nog niet kunnen. En veiligheid is de basis voor een evenwichtige ontwikkeling. Onze pedagogische aanpak neemt die natuur tot vertrekpunt en stemt daar op af.

### De natuurlijke omgeving van de mens

Tallos onderzoek heeft het belang laten zien van de natuurlijke omgeving voor het welbevinden van mensen. Kinderen die in de natuur kunnen spelen ontwikkelen meer cognitieve inzichten, meer motorische en cognitieve vaardigheden en zijn creatiever in het oplossen van problemen (de natuur biedt immers zelden kant en klare oplossingen). Ze worden ook minder makkelijk 'te dik' omdat ze voortdurend worden aangezet tot bewegen. "Groen" (planten/bomen/struiken) heeft bovendien een positieve uitwerking op een

schone lucht en op het psychisch welbevinden. Wij hebben respect voor die natuurlijke omgeving van de mens. We willen het toevoegen aan de leefwereld van stadse kinderen. Onze buiten-BSO en buiten-dagopvang (allebei in het Kralingse bos), de groene parkachtige speelruimtes bij onze stadse locaties, maar ook ons beleid om de binnenruimtes groen te maken zijn hier voorbeelden van.

#### **Onze kwaliteitscode**

Met De Natuur als kernprofiel heeft Dikkedeur de volgende 10 kernkwaliteiten geformuleerd.

#### **Oorsprong:**

De oorsprong van al het menselijk handelen ligt in de biologische basis van de menselijke soort: het menselijk zoogdier met haar soort-specifieke specialisatie (vergeleken met andere zoogdieren) zoals ontwikkeld in de evolutie.

Het menselijk brein (met zijn ver ontwikkelde neocortex) is een belangrijk aspect van deze specialisatie, evenals de biologisch vastgelegde basisbehoeften en ontwikkelmogelijkheden van onze soort. Deze biologische oorsprong is onontkoombaar.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: willen we de natuur overmeesteren of hebben we er respect voor?*

Dikkedeur neemt de biologische oorsprong als onontkoombaar en rijk uitgangspunt, geeft zich rekenschap van de kennis hieromtrent en betoont zich in haar zorg voor kinderen respectvol tegenover deze menselijke natuur. We maken daarbij geen onderscheid tussen natuurlijke kenmerken: het een is net zo belangrijk als het ander. Evenmin wijzen wij natuurlijke kenmerken af als onwenselijk of proberen wij die zo snel mogelijk te beteugelen. Onze focus is primair de natuurlijke kenmerken te zien en daar responsief op reageren.

#### **Zuiver:**

Zuiver is de ongerepte eigenheid van een pasgeborene. Pril nog, en boordevol in aanleg gegeven potenties. Die zuivere eigenheid is een combinatie van algemene soort-specifieke kenmerken en bijzondere individu-specifieke eigenschappen, het resultaat van erfelijkheid en dus per kind verschillend. Soms is die eigenheid direct zichtbaar of merkbaar, soms moeten we die gaandeweg ontdekken.

In reacties erop geven verzorgers die eigenheid meer of minder kans om tot bloei te komen.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: willen we de zuivere eigenheid sterker maken of breken?*

Bij Dikkedeur roepen we niet gemakzuchtig 'elk kind is uniek' om het vervolgens bij die uitroep te laten, alsof daarmee de pedagogische kous af is. De uitroep klopt ook niet. Elk kind deelt met alle andere kinderen dezelfde biologische oorsprong, met dezelfde basiskenmerken. De zuivere eigenheid voegt zich daarin. Het is daarom de kunst om in het geheel van gedeelde kenmerken de zuivere eigenheid te zien, te respecteren en erop in te spelen.

#### **Groei:**

Dit wijst op natuurlijke groei, en die gaat vanzelf, in principe. De natuur staat tot op zekere hoogte garant voor de groei van ons lichaam, ons brein, onze vaardigheden op velerlei terrein. Maar moedertje natuur kan dit niet helemaal alleen, althans niet bij het menselijk zoogdier. Optimale groei

vraagt om voldoende ontdek –en oefen mogelijkheden in een omgeving die koestert en steunt.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: gaan we de natuurlijke groei bevorderen of belemmeren?*

Onze pedagogische medewerkers zijn erop getraind om kinderen dagelijks afwisselende activiteiten te bieden die passen bij leeftijd/ontwikkelingsfase. In ons kindvolgsysteem wordt de groei periodiek en systematisch gevolgd. Kinderen worden niet onnodig tot de orde geroepen zodat ze zich vrij genoeg voelen in hun ontdek- en oefenbehoefte. Wij zeggen, 'kom, zullen we het zus of zo doen', in plaats van 'nee, dat mag niet'.

#### **Ontdekken:**

Er valt vanaf onze geboorte veel te ontdekken in het leven. De natuur bijvoorbeeld, van onszelf als mens en van onze leefomgeving. Natuurbeleving is cruciaal voor de kinderlijke ontwikkeling. Het is aangetoond dat een 'groene omgeving' ons psychische rust brengt, gezondheid bevordert, onze zintuigen prikkelt, onze vaardigheden stimuleert

en daarmee ons zelfvertrouwen vergroot. Maar ook de menselijk natuur moet ontdekt worden, door verzorgers van kinderen en, uiteindelijk, door kinderen zelf: zij moeten zichzelf leren kennen, onbelast en dus niet gehinderd door normatieve restricties vooraf. Bovendien: Onze natuur *wil* ook graag 'ontdekken'. De drang de wereld te ontdekken krijgen we bij de geboorte mee, als een ongeremde onderzoekslust die kinderen spontaan aanzet uit te zoeken wat iets is, hoe het werkt en, wat later, waarom dat zo is. Een drang die aan kinderen ook een onuitputtelijke energie meegeeft in het oefenen en herhalen. Deze 'intrinsieke motivatie' kunnen kinderen echter kwijtraken als de verzorger dit kenmerk van de menselijke soort niet herkent en begrijpt.

*Pedagogische kernvraag is hier: gaan we die natuur benutten of verwaarlozen en ondermijnen?*

Dikkedeur geeft kinderen volop de kans de natuurlijke leefwereld te ontdekken. We zijn 1 van 6 kinderdagverblijven in Nederland die participeren in een landelijk project Groen Gescoord, waarbij de

natuur vast bestanddeel wordt in de opvang, onder meer met wekelijkse kinderactiviteiten waarin de natuur een rol speelt.

Onze buitenruimten zijn al groen begroeid en we hebben zelfs natuuropvang in het Kralingse bos. 2013 staat bovendien in het teken van de natuur: Dikkedeur en Natuur. Dit jaar, 2012, is dat: Dikkedeur en Kunst.

Kennis van de menselijke natuur vormt het uitgangspunt van het pedagogisch beleid en medewerkers worden hierin zo nodig extra ondersteund. Kinderen mogen ook zichzelf ontdekken en daar helpen we ze bij. De intrinsieke motivatie is bij Dikkedeur in veilige handen, door een afgestemd uitdagend aanbod maar bovenal door niet te werken met belonen.

**Koesteren:**

De menselijke natuur vraagt om koestering, net als onze natuurlijke leefomgeving. Goed beschouwd is koestering de basis voor alles. Wie de natuurlijke leefomgeving niet lief heeft zal haar eerder schade toebrengen of door verwaarlozing laten verkommeren. Met de menselijk natuur is het niet anders.

Het jonge kind kan alleen gezond opgroeien en zijn talenten tot bloei brengen als het wordt gekoesterd. Veilige hechting is koestering, onvoorwaardelijke liefde ook. Het een kan niet zonder het ander.

*Pedagogische kernvraag is hier: gaan we de menselijke natuur afstraffen of koesteren?*

Dikkedeur heeft van koestering een speerpunt gemaakt. Veilige hechting staat voorop en wordt mogelijk gemaakt door te werken met een zorgleidster voor elk kind. Zij koestert, troost, voedt, stimuleert, begeleidt en verzorgt het kind, zij is een baken waarop het kind kan vertrouwen en terugvallen, onder alle omstandigheden. Ook ons beleid dat we nooit straffen draagt hieraan bij. Straffen maakt de liefde voorwaardelijk en dat geeft **geen** veilige basis.

**Veilig:**

Wat doen we als we ons bedreigd voelen? We gaan aanvallen (vechten) of vluchten in de hoop de dreiging het hoofd te bieden, ons zelf weer in veiligheid te brengen. Noodweer (vechten/vluchten) is

een natuurlijke reactie op dreiging, in alle diersoorten. De amygdala, ofwel de amandelkern, is hiervoor verantwoordelijk. Die zetelt in het laagste, meest primitieve deel van het brein. Zelfs reptielen hebben dat. Maar anders dan een slang heeft de mens bij noodweer ook nog gevoelens, namelijk: angst (vluchten) of agressie (vechten). In de evolutie is de amandelkern dus van reptiel tot zoogdier overeind gebleven en dat wijst erop dat je veilig weten of veilig stellen een primaire levensbehoefte is van alle diersoorten.

*Pedagogische kernvraag is hier: bieden wij een veilige of onveilige basis?*

Bij Dikkedeur is een groot besef van het belang van emotionele veiligheid. Branche-breed ontbreekt dit in de kinderopvang. Er is wel oog voor excessen, zoals misbruik, en voor fysieke veiligheid, zoals veilige bedjes bv, maar de alledaagse emotionele veiligheid krijgt geen bewuste en weloverwogen plek. Daardoor wordt onvoldoende beseft hoezeer een veilige basis wordt ondermijnd, door het afwijzen van kinderen (en van hun natuurlijke kenmerken),



het chanteren en manipuleren (als jij doet wat ik wil ... dan vind ik je lief, zo niet...) en het straffen van kinderen. En als kinderen daarop vervolgens met noodweer reageren, zeker als dit is in de vorm van agressie en vechten, worden ze opnieuw afgewezen en gestraft, zo het gevoel van bedreigd zijn nog eens versterkend.

Dikkedeur daarentegen is een veilige haven voor kinderen. Straffen doen we niet, netzomin als manipuleren, chanteren of anderszins afwijzen. Noodweer wordt herkend en begrepen.

#### Gezond:

De natuur biedt en vraagt om dat wat gezond is. Fysieke gezondheid is: gezond eten, bewegen en frisse lucht. Psychische gezondheid is: emotioneel in evenwicht. Het eerste is makkelijker te bereiken dan het tweede, al zien we op grote schaal dat kinderen in Nederland te vaak ongezond eten, te weinig bewegen en te weinig buiten spelen. Daarover worden dan weer campagnes gevoerd in de hoop dat dit tot gedragsverandering leidt. Voor de psychische gezondheid van kinderen zijn echter nooit campagnes.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: kunnen wij voor allebei garant staan?*

Ook op het punt van gezondheid kiest Dikkedeur bewust. De kinderen gaan 2 keer per dag buiten spelen, ook als het een beetje regent of koud is, ze krijgen gezonde hapjes, waaronder elke dag vers fruit en een gezonde vers gemaakte warme maaltijd. We beschikken over 3 gymzalen en hebben natuuropvang voor 0-4 jaar en voor 7-12 jaar in het Kralingse bos. Ook de psychische gezondheid krijgt veel aandacht. Onze basis uitgangspunten staan hier op zichzelf al voldoende garant voor, maar mocht er een kindje zijn met opvallend gedrag dan werken onze medewerkers met een goed uitgewerkt en doordacht protocol en kunnen ze rekenen op ondersteuning van ons pedagogisch stafid, kinderpsychologe, drs. Rimke Willeman.

#### Samenhang:

De natuurlijke leefomgeving is een eco-systeem, een geheel van samenhangende delen. De menselijke natuur is dat ook: een zelfstandig organisme met interne samenhang. Scheefgroei in het één

heeft gevolgen voor de groei van het andere. Een onveilige hechting verhindert bijvoorbeeld een vrije exploratie: het kind wil wel maar durft niet meer. Onvoldoende stimulering en uitdaging geeft frustratie waardoor de noodweer aanslaat en de intrinsieke motivatie verdwijnt. Achterblijvende ontwikkeling op zintuiglijk gebied blijft niet zonder gevolgen voor het motorisch gebied, terwijl verstoringen op het cognitieve vlak weer repercussies kan hebben op het sociaal-emotionele vlak.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: hebben wij oog voor de complexiteit van wat samenhangt?*

Bij Dikkedeur nemen we die samenhang als uitgangspunt en denken wij niet eenzijdig of in simpele enkelvoudige verbanden. Daarom past geen enkele mode of ideologie ons. Kenmerk van modes en ideologieën is dat ze altijd bepaalde aspecten eruit lichten, over-benadrukken, en andere negeren. Kinderen worden dan geacht in die mode of ideologie te passen. Bij ons zijn de kinderen zelf, in hun eigen complexe samenhangen, het uitgangspunt. En ja, dat past altijd!

#### Interactie:

De menselijke natuur maakt de mens afhankelijk van anderen. Wij zijn langzaam lerende zoogdieren die weinig zelfredzaam geboren worden, heel anders bijvoorbeeld dan paarden, konijnen, dolfijnen of honden. Voordat wij alles kunnen dat nodig is om op eigen benen te staan, gaan er vele jaren heen, waarin wij constant afhankelijk zijn van anderen, in het bijzonder van onze verzorgers. Kwaliteitsvolle interactie tussen een mensenkind en zijn sociale omgeving is daarbij de sleutel. Het kind komt immers niet als een blanco blaadje op de wereld, maar brengt vanaf de geboorte zowel soort-specifieke als individu-specifieke kenmerken mee. Daarop moet zijn sociale omgeving responsief en dus aanvaardend en begeleidend reageren.

#### *Pedagogische kernvraag is hier: zijn wij bereid en in staat tot een goede afstemming tussen innerlijk leven van het kind en externe verwachtingen van de omgeving?*

Dikkedeur wil dat en kan dat! Onze professionele kennis van en respect voor de menselijke natuur,

in combinatie met onze inzet gericht op onvoorwaardelijke liefde en aanvaarding, staan garant voor de interactiekwaliteit die nodig is. Voor Dikkedeur spreekt dit allemaal vanzelf, het is niet voor niets de basis van ons pedagogische benadering.

#### Duurzaam:

Iedereen weet: duurzaamheid vraagt zorg voor natuurlijke bronnen. Minder breed gedeeld is het bewustzijn van duurzaamheid in de zin van de lange termijn effecten van onze opvoedingspraktijk op de natuur en ontwikkeling van elk kind, en bijgevolg op zijn mogelijkheden als volwassen burger.

*Pedagogische kernvraag is hier: kiezen wij voor duurzaam in evenwicht of ontwricht?*

Dikkedeur heeft haar eigen boom geplant in het Kralingse bos, bij de opening van onze buiten-BSO, nu 4 jaar geleden. We onderhouden de prachtige Heemtuin van onze dagopvang aan de Kralingse plas en leren de kinderen wat zorg en liefde voor de natuur inhoudt. We kopen duurzaam speelgoed

dat ecologisch verantwoord is geproduceerd.

We zijn ons bovendien zeer bewust van de effecten van opvoedingspraktijken in de kindertijd op de ontwikkeling naar volwassenheid en we nemen die verantwoordelijkheid zwaar op, zoals blijkt uit onze missie.

SAMENHANG

ONTDEKKEN

OORSPRONG

INTERACTIE

KOESTEREN

