



Van grip op ontwikkeling naar vertrouwen in variatie en het versterken van de pedagogische basis

Neeltje van den Bedem en Chaja Deen

Dit artikel is gepubliceerd als: Van den Bedem, N.P. & Deen, C. (2024). Van grip op ontwikkeling naar vertrouwen in variatie en het versterken van de pedagogische basis. In: Onbegrepen gedrag bij jonge kinderen. Frank Studulski (red.) Uitgeverij SWP: Amsterdam.

Inhoud

Zorgen om het jonge kind.....	3
‘Jong geleerd is oud gedaan’	3
‘Kinderen weten zelf wat goed voor hen is’	6
‘Meten is weten’	8
‘Beter voorkomen dan genezen’	11
Het versterken van de pedagogische basis als onderdeel van het antwoord	13
Bronnen.....	16



Zorgen om het jonge kind

Er zijn veel signalen van professionals die zich zorgen maken over de nieuwe generatie jonge kinderen in een groepssetting. Kinderen kunnen niet goed stil zitten in de kring, zijn nog niet zindelijk als ze naar school gaan en al vroeg wordt professionele hulp gezocht voor lastig gedrag. Het is nog onduidelijk wat er aan de hand is en óf er iets aan de hand is. Het is belangrijk om te kijken naar de variatie in de ontwikkeling, de verschillende contexten waarin kinderen opgroeien en of hier voldoende aan de behoeften van zich ontwikkelende kinderen wordt voldaan. Daarbij moeten we ons realiseren dat klachten over ‘de jeugd van tegenwoordig’ van alle tijden zijn. Elke nieuwe generatie kent nieuwe uitdagingen, waar oudere generaties zich zorgen om maken.

In deze bijdrage beschrijven we vier ogenschijnlijke wijsheden: *‘jong geleerd, is oud gedaan’*, *‘kinderen weten zelf wat goed voor hen is’*, *‘meten is weten’* en *‘beter voorkomen dan genezen’*. Deze wijsheden beïnvloeden hoe we naar kinderen kijken en hoe we kinderen benaderen. Maar als we hierin doorslaan, kunnen ze onbedoeld negatieve effecten hebben. We bespreken voor elke wijsheid wat die ons brengt, waar we in door kunnen slaan en hoe we de balans terug kunnen brengen. Belangrijk aangrijpingspunt hierbij is de pedagogische basis. Het versterken van de pedagogische basis betekent onder andere het breed stimuleren van kinderen vanuit positieve relaties met verschillende opvoeders in verschillende leefomgevingen, die uitnodigen tot exploratie, spel en contact met anderen. Ook biedt een stevige pedagogische basis ontmoetingsruimte voor ouders om meer vertrouwen en ontspanning in de opvoeding te ervaren. Daarin mogen interesses en talenten verschillend zijn en worden ze allemaal gewaardeerd (Hoex et al., 2022).

‘Jong geleerd is oud gedaan’

De eerste 1000 dagen worden vaak genoemd als een cruciale periode waarin de basis wordt gelegd voor het verdere leven. Hierbij is de gedachte dat je zo vroeg mogelijk moet beginnen om het volle potentieel uit het kind te halen. We weten uit onderzoek dat kinderen die weinig gestimuleerd worden door hun omgeving een achterstand kunnen oplopen. Een stimulerende omgeving waarin kinderen warm contact hebben met opvoeders en andere kinderen, waar ze kunnen spelen, uitproberen en ontdekken, is daarom belangrijk.

‘Als ik lees over de eerste 1000 dagen dan krijg ik het idee dat die de belangrijkste zijn voor de ontwikkeling van mijn kind en de band met mijn kind. Als daarin iets niet goed gaat, is dat bepalend voor de rest van het leven.’ (Ouder)

Te veel nadruk op het belang van de vroege ontwikkeling kan echter negatieve effecten hebben. Ten eerste kan het leiden tot opvoedstress. Want door te zeggen dat de eerste jaren cruciaal zijn, zeg je ook dat als je deze periode niet goed benut, een kind zich niet goed zal ontwikkelen. Dit legt onnodige druk op ouders om het goed te doen (Luijk, 2024). Veel speelgoed, apps en peuterclubjes worden aangeprezen als belangrijke stimulans voor de ontwikkeling. Dit kan leuk zijn, maar als kinderen hierdoor vermoeid en overprikkeld raken en minder tijd hebben om zelf te ontdekken en te spelen met anderen, dan kan het zijn doel voorbijschieten.

‘De weekenden van de kinderen worden vol gepland met leuke activiteiten en er lijkt geen tijd te zijn voor rust. Geregeld geeft een kind op maandag aan het eind van de ochtend al aan dat het zo ontzettend moe is.’ (Jasper Albers, kleuterleerkracht)

Ten tweede kan de nadruk op ‘zo vroeg mogelijk beginnen’ zorgen dat kinderen te snel op schoolse wijze worden aangesproken. In het onderwijs, de opvang en de VVE heeft het idee dat je beter vroeg kunt beginnen veel invloed op het aanbod, waarbij er steeds meer aandacht komt voor (voor)schoolse vaardigheden (Huizenga et al., 2016). Vooral als er zorgen zijn over gelijke kansen, kan de nadruk sterk komen te liggen op het stimuleren van de basisvaardigheden. Hiermee wordt voorbijgegaan aan hoe kinderen leren en aan hun bredere ontwikkeling (Mieras, 2023; Van Oers, 2022).

‘In 1990 leek het een beetje om te slaan. Toen kregen wij meer dingen vanuit groep 3. Er moesten opeens letters in de kleuterklas komen, we moesten van alles opschrijven en ik weet nog dat ik tegen een directeur zei: “Ik word echt helemaal gek hiervan. Ik ben juffrouw Tonny niet meer, ik voel me net juffrouw map.”’ (Tonny Sijm, kleuterleerkracht)

Bij jonge kinderen is de ontwikkeling van spel, de motoriek, het denken, de taal en het sociale sterk met elkaar verbonden (Mieras, 2023). Jonge kinderen leren door hun nieuwsgierigheid te volgen, door te spelen en uit te proberen en door anderen na te doen. Binnen een gestructureerd aanbod, met vooraf vastgestelde doelen, is er minder ruimte voor de inbreng van kinderen. Er ontstaat daardoor minder interactie en minder plezier dan binnen begeleid en vrij spel (Van Oers, 2022; Veiga et al., 2017; Weisberg et al., 2016).

Als we kinderen te vroeg vragen om op schoolse wijze te leren, stil te zitten in de kring en de regels van volwassenen te volgen, dan kunnen we hiermee onbedoeld bijdragen aan tegendraads gedrag. Want een kind dat niet goed begrijpt wat er verwacht wordt, moeilijk stil kan zitten of nog niet geïnteresseerd is in een lesje, wordt vaak onrustig en kan overkomen als tegendraads en lastig. Hierdoor krijgt een kind minder positieve reacties, vermindert het zelfvertrouwen en het plezier in spelen en leren (Hamerslag et al., 2015; Mieras, 2023).

‘En nu staan de klassen vol met allemaal ontwikkelings-materialen en leerkrachten denken: dat moeten we hebben. Dat moeten wij, dat moeten de kinderen. Wel, daar word ik erg onrustig van – het gevoel hebben dat kinderen het nooit goed doen. Waarom zou jij letters moeten leren tenzij je eraan toe bent? Het zelfvertrouwen wordt dan zo ondermijnd voor die kinderen. Dat vind ik echt heel erg. Ja, onze kinderen in de jaren zeventig hadden altijd heel veel zelfvertrouwen. Ik heb er ook voorbeelden van; hoe mijn klas was in ’76, ’77. Ik heb er foto’s van: er hing bijna geen letter, geen cijfer. Wat we deden: voorlezen, vertellen (zonder boek), heel veel zingen. Het ging als een rode draad door de dag. Versjes, maar dan ook echt uit het hoofd leren. Dat zijn allemaal voorbereidende activiteiten. Het buitenspel. We hadden een geweldige speelplek.’

(Tonny Sijm, kleuterleerkracht)

Hoe zorgen we met elkaar voor meer ontspanning en ruimte voor kinderen? En ook voor ouders en professionals? Hier is niet een simpel antwoord op te geven, omdat prestatiedruk bijna ongemerkt het handelen van ouders en professionals is binnengeslopen. In ieder geval is het belangrijk om zonder oordeel te reflecteren op wat we doen in de opvoeding en in de groepen. Is er meer ruimte voor vrij spel en om eigen ontwikkelstappen te maken? En welke begeleiding hebben kinderen daarbij nodig?



‘Kinderen weten zelf wat goed voor hen is’

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig. Dat is een motor voor ontwikkeling. Het is belangrijk kinderen hun eigen impulsen te laten volgen, hen zelf met vallen en opstaan te laten ontdekken. Ouders en opvoeders hebben hierbij een belangrijke rol om kinderen te begeleiden, veilige kaders te bieden en uit te dagen. Tijdens spel en bij leersituaties bij jonge kinderen is het goed niet te veel te sturen, maar te reageren op wat een kind doet en door open vragen nieuwe ideeën te stimuleren (Vygotsky, 1978; Mieras, 2023; Weisberg et al., 2016).

Vanuit de gedachte dat kinderen zelf goed aan kunnen geven waar ze behoefte aan hebben, bestaat de kans dat er minder begrenzing en sturing wordt gegeven (Luijk, 2024). Er zijn echter ook veel situaties waar het heel moeilijk is voor kinderen om zelf te bepalen wat goed voor hen is. Situaties waar een kind nog niet goed voorbij de kortetermijndoelen kan kijken of waarvan het de consequenties nog niet goed kan inschatten. Of situaties waar kinderen niet bestand zijn tegen de verslavende werking van bijvoorbeeld de snoepafdeling in de supermarkt of van beeldschermen.

De grote verandering van de laatste jaren is de constante aanwezigheid van beeldschermen en de mogelijkheid deze op elk moment te gebruiken. Hierdoor kunnen veel moeilijke opvoedmomenten worden opgelost met een filmpje of game; tijdens een reis, als ouders moeten werken, als een kind moe wordt, tijdens het fruit eten op school. De mogelijkheid om

op lastige momenten beeldschermen te gebruiken, zorgt dat ouders minder grenzen hoeven aan te geven, kinderen moeten laten wachten en helpen om zichzelf te vermaken. Andersom kunnen kinderen ook veel last hebben van hun ouders, als deze minder reageren doordat zij afgeleid worden door hun telefoon (Slobodin et al., 2024). Hiermee gaan er mogelijk veel opvoedmomenten verloren waarin kinderen leren hun emoties te reguleren, behoeftes uit te stellen, impulsen te controleren en zichzelf af te leiden. Gebrek aan deze vaardigheden is een belangrijke voorspeller van meer impulsief en tegendraads gedrag (Berger & Buttelman, 2021; Blair & Raver, 2015; Löchner et al., 2024).

‘In eerste instantie hadden we de indruk dat de lockdowns een grote aanjager zijn geweest. En natuurlijk, dat zal ongetwijfeld een rol hebben gespeeld en nog steeds spelen. Maar in grote lijnen zie en voel ik dat de verbinding tussen volwassenen en kinderen zoekgeraakt lijkt te zijn. (...) De schermpjes hebben een protector tegen barsten en de verbinding met internet is sterker dan ooit. Maar de blik op de wereld ligt in duizend scherven en de verbinding met de medemens is verbroken. De smartphone is een middel. Het brengt ons veel, maar als we er niet bewust mee omgaan, pakt het ons nog véél meer af.’ (Bart Heeling, gedragskundige)

Tijdens de coronalockdowns werden ouders geconfronteerd met veel stress, het combineren van de zorg voor hun kinderen met hun werk en grote beperkingen in hun levensruimte. Het is niet gek dat hierdoor het schermgebruik is toegenomen en het is moeilijk om schermgebruik weer te minderen als er eenmaal een patroon is ontstaan. Uit onderzoek weten we dat jonge kinderen die meer schermgebruik hadden in de coronaperiode, vervolgens ook meer moeite hadden hun emoties te reguleren en vaker boos en gefrustreerd waren (Fitzpatrick et al., 2023). Ook hangt schermgebruik bij jonge kinderen samen met een hogere BMI en slechtere slaap (Mutlu & Dinleyici, 2024), minder goede taalontwikkeling (Slobodin et al., 2024) en verminderde impulscontrole (Fitzpatrick et al., 2023). Veel games en filmpjes worden expres zo verslavend mogelijk gemaakt. Veel volwassenen vinden het moeilijk zich hiertegen te weren en dat geldt zeker ook voor kinderen. Daarbij moeten we niet vergeten dat schermgebruik de ontwikkeling van een kind onder bepaalde voorwaarden ook kan verrijken: als het product aansluit bij hun ontwikkeling en interesse, als het in balans is met andere activiteiten zoals buitenspelen en als ze de media-ervaring samen met een volwassene beleven (Swider-Cios, Vermeij & Sitskoorn, 2023).

Opvoedvaardigheden als responsiviteit, grenzen stellen en duidelijk communiceren zijn goed aan te leren (Mieras, 2023). Maar dat vraagt inzicht in het effect van het niet-begrenzen van gedrag van kinderen, en om gemotiveerd te zijn het anders te doen. Het helpt ouders dan als ze andere ouders ontmoeten die met dezelfde vraagstukken worstelen, om met elkaar en soms ook samen met professionals te onderzoeken hoe ze het anders kunnen doen.

‘Op een familiefeestje had ik mijn dochter van vijf al een tijdje niet gezien. Ik vond haar terug naast een oudere nicht op TikTok. Het is dan lastig hier iets van te zeggen. Maar ik heb toch maar duidelijk gemaakt dat wij het niet goed vinden als ze op de telefoon zit. Even later waren ze lekker aan het spelen.’ (Ouder)

‘Meten is weten’

Het gebruik van testen en observatie-instrumenten komt vaak voor. Het is goed om de voortgang van de ontwikkeling van kinderen af en toe te bekijken, zodat het aanbod eventueel kan worden bijgesteld. Hierbij kunnen testen helpen, omdat kinderen daarbij vergeleken kunnen worden met een grotere groep kinderen en subjectieve verwachtingen de waarnemingen niet te veel kleuren.

Testen geven alleen onbedoeld het idee dat er een standaard is waar alle kinderen aan kunnen voldoen en dat het een probleem is als daarvan afgeweken wordt. Maar de ontwikkeling van jonge kinderen is gevarieerd. Deze gaat met sprongen en kinderen verschillen in wat ze wanneer ontwikkelen. Het ene kind ontwikkelt bijvoorbeeld eerst vooral de fijne motoriek en pas daarna de grove motoriek. Ook het moment dat kinderen gaan lopen en praten varieert van ergens tussen de negen maanden en de twee jaar. Deze variatie is normaal en duidt niet op een ontwikkelingsprobleem (Feldman & Tompany, 2020; Luijk, 2024).

‘Ik wil graag benadrukken dat die verschillen normaal zijn. Dat klinkt misschien vreemd, omdat we erg gewend zijn te denken dat het gemiddelde normaal is. Maar het idee dat het gemiddelde normaal is, of dat het gemiddelde zelfs het ideaal is, dat klopt vaak niet. Zeker in de opvoeding van jonge kinderen geldt: juist de variatie is normaal.’ (Maartje Luijk, hoogleraar)

Als we te veel kijken naar gemiddelden en kinderen afzetten tegen een strenge meetlat, creëren we onnodige stress in de opvoeding van kinderen (Luijk, 2024). Dit heeft invloed op hoe ouders en andere opvoeders reageren op kinderen. In een pedagogische relatie is contact maken met een kind heel belangrijk. Meespelen, reageren op het kind, het leuk hebben met elkaar. Door het kind te volgen in de ontwikkeling en soms iets toe te voegen, creëer je een fijne interactie waarin het kind kan groeien (Van Oers, 2022). Als ouders, pedagogisch medewerkers of leerkrachten te veel doelen in hun hoofd hebben, dan is het moeilijker in contact te blijven. Zeker als alles vastgelegd moet worden. Als de aandacht wordt afgeleid door checklists en het maken van foto's, is er minder aandacht voor het kind en bestaat de kans dat we een belangrijk perspectief uit het oog verliezen: wat heeft dit kind nodig om zich goed te ontwikkelen?

'Ik krijg elke dag een verslag van de opvang van mijn kind over wat en hoe laat hij heeft gegeten en gedronken, hoe lang hij heeft geslapen en hoeveel poepluiers hij had. Ook krijg ik een foto-rapportage en een tekstje met wat er is gedaan. Het is leuk om wat mee te krijgen, maar hadden ze in die tijd niet beter samen iets leuks kunnen doen?' (Ouder)



Naast dat testen onnodige stress kan veroorzaken, is het belangrijk je te realiseren dat testen slechts een klein deel van de ontwikkeling kunnen meten. Het is moeilijk alle ontwikkelingen, kennis en vaardigheden van een kind in cijfers te vatten. Per definitie kunnen we alleen meten wat een test kan meten. Als er te veel gewicht wordt gegeven aan de testen, kan dit een eenzijdige focus geven op wat toetsbaar is. Terwijl het hogere doel, een goede ontwikkeling, uit het oog wordt verloren (Van Hoogdalem & Bosman, 2024). Scholen worden afgerekend op de scores die kinderen halen op de Cito of andere leerlingvolgsystemen. Dit heeft invloed op het aanbod binnen scholen. De cognitieve ontwikkeling wordt meer op de voorgrond gezet, terwijl de bredere ontwikkeling van kinderen minder aandacht krijgt.

‘Als stagiaire verzon ik voor het thema vakantie een leuke activiteit waarbij de kinderen net gingen doen alsof ze gingen kamperen, met een kampvuur en koken op een gaspitje. De docent reageerde: oh heel goed, want het woord kampvuur zit in de Cito, dus dat moeten ze leren.’ (Stagiaire kleutergroep)

Kinderen hebben een rijke, speelse omgeving nodig waarin zij zich kunnen ontwikkelen en waarin ze hun vaardigheden en kennis kunnen opbouwen. Als de focus te veel op lesjes ligt, ontwikkelen zij slechts een deel van alle kennis en vaardigheden die zij nodig hebben. Met name kinderen die actiever zijn, minder talig zijn of van huis uit minder schoolse vaardigheden hebben meegekregen, komen dan minder tot hun recht. Het jonge kind moet voldoende tijd, ruimte en mogelijkheden worden geboden om zich op alle gebieden te ontwikkelen.

‘Ik vind het ontzettend jammer dat mensen in de kleuterklas alleen maar bezig zijn met de doelen die gesteld zijn. Er is geen rust meer. De leerkrachten zitten nu veel meer op het cognitieve en kleuterleerkrachten zijn ook angstig, hè? “Heb ik wel aan dat doel gewerkt, heb ik wel aan dit doel gewerkt?” Nou zo waren we echt niet bezig. Al die doelen komen automatisch aan bod. Als jij maar rijk lesgeeft, een rijk milieu aanbiedt. Heb vertrouwen in de natuurlijke ontwikkeling van de kinderen.’

(Tonny Sijm, kleuterleerkracht)

‘Beter voorkomen dan genezen’

Vanuit het idee van preventie wordt er op veel plekken ingezet op het vroegtijdig herkennen van problemen. Het is belangrijk dat professionals in opvang en onderwijs, naast kennis over de alledaagse ontwikkeling, kennis hebben over veelvoorkomende problemen in de ontwikkeling. Als we problemen vroeg kunnen herkennen, kunnen er ook vroeg maatregelen genomen worden om verdere problemen te voorkomen of kleine problemen niet te laten uitgroeien tot grote problemen. Tegelijkertijd moeten we ervoor waken dat het opsporen van problemen niet de overhand krijgt. Pedagogisch medewerkers en leerkrachten zijn bij uitstek de ‘experts’ in de alledaagse ontwikkeling van kinderen.

Door de grote variatie in de ontwikkeling van kinderen kan normale variatie echter gemakkelijk toegeschreven worden aan een ontwikkelingsprobleem of stoornis (Luijk, 2024). Als dit te snel gebeurt, kan het onbedoelde effecten hebben. Te zware hulp voor een normaal alledaags probleem kan namelijk ook meer problemen veroorzaken. Het krijgen van een classificatie of diagnose kan ervoor zorgen dat het probleem als blijvend wordt gezien en een kind niet meer voldoende wordt gestimuleerd zich te ontwikkelen. Ook kan het als effect hebben dat een kind zelf het vertrouwen verliest in de mogelijkheid zich te ontwikkelen (Fergusson et al., 2023; Wienen, 2023; Werkhoven et al., 2022).

We kunnen niet alle problemen aan het kind toeschrijven. Evenmin kunnen we zeggen dat de omgeving van een kind zorgt dat er problemen ontstaan. Er is altijd een wisselwerking tussen kind en omgeving en sommige kinderen zijn gebaat bij een classificatie zodat zij extra hulp en andere begeleiding kunnen krijgen (Werkhoven et al., 2022). Maar zolang onderzoek laat zien dat jongere kinderen in de klas vaker gedragsproblemen en ADHD hebben dan oudere kinderen in de klas, weten we ook dat we iets niet goed doen in de benadering van kinderen (zie informatiekader).

Het is belangrijk ons te realiseren dat veel bekende ontwikkelingsstoornissen dezelfde onderliggende factoren hebben. Problemen in emotieregulatie, communicatieve redzaamheid en zelfsturende vaardigheden zoals het richten van aandacht en impulsregulatie, worden bij een groot aantal stoornissen gezien, zoals ADHD, autisme, een taalontwikkelingsstoornis en gedragsproblemen (Chow & Wehby, 2018; Ip et al., 2019; Mueller & Tomblin, 2012). Deze vaardigheden zijn in de kinderjaren volop in ontwikkeling. Door het stellen van een diagnose zetten we eigenlijk de tijd stil. We kijken naar het gedrag dat een kind vertoont en schrijven dat toe aan een bepaalde stoornis in het kind. Maar een kind is nog volop in ontwikkeling. Deze andere kijk schrijft ook een andere aanpak voor. Het is belangrijk de focus te verleggen van wat er mis is in een kind, naar wat een kind van zijn omgeving nodig heeft om zich goed te ontwikkelen (Wicks-Nelson & Israel, 2015).

Zeker als ouders zelf al in een stressvolle situatie verkeren door ingewikkelde gezinsomstandigheden, heeft het gebrek aan ontspanning thuis extra risico's voor het meedoen in de groep; kinderen nemen hun thuisstress mee. Ook een lager opleidingsniveau van

ouders heeft invloed op het leren en ontwikkelen van kinderen (Choe et al., 2013; Ip et al., 2019). Het toeschrijven van een probleem aan een kind kan de invloed van de omgeving verbloemen. We weten dat kinderen in stressvolle situaties veel vaker te kampen hebben met ontwikkelingsstoornissen. Kinderen die veel negatieve ervaringen opdoen, minder steun krijgen uit hun omgeving en in onzekere situaties leven, ontwikkelen veel vaker problemen dan kinderen die in een veilige, steunende, liefdevolle omgeving opgroeien (Löchner et al., 2024; Zhang et al., 2022). Als we de omstandigheden waarin een kind opgroeit onvoldoende in beeld hebben, kunnen we het kind niet goed helpen.

Invloed omgeving op het ontstaan van lastig gedrag

De diagnose ‘gedragsproblemen’ komt vaker voor bij kinderen die jonger zijn in een klas ten opzichte van hun oudere klasgenoten (Broughton et al., 2023). Ook hebben de jongste kinderen in de klas meer kans op een ADHD-diagnose en medicatie dan de oudere kinderen in de klas. Niet de opvoeding, niet afwijkingen in de hersenenontwikkeling, maar de manier waarop jongere kinderen zich gedragen ten opzichte van hun oudere klasgenoten lijkt dus een belangrijke invloed te hebben op het ontstaan van druk en dwars gedrag (Whitely et al., 2019).

Er kan zo tien maanden verschil zitten tussen kinderen in één klas. De ontwikkeling die jonge kinderen in een paar maanden tijd doormaken is vaak groot. Het is dan ook niet vreemd dat in een klas de jongere kinderen ander gedrag laten zien dan de oudere. Maar deze normale verschillen in een klas tussen zich nog volop ontwikkelende kinderen worden onbedoeld tot probleem gemaakt (Mulder, 2024; Wienen, 2023).

Een vicieuze cirkel

Als kinderen niet goed kunnen voldoen aan de vraag van volwassenen, heeft dit effect op hun gedrag. Stil zitten, luisteren naar een talige uitleg, een taakje zelfstandig uitvoeren zijn moeilijk voor jonge kinderen. Als kinderen de taal nog niet goed begrijpen en moeite hebben zich te concentreren, krijgen zij vaker negatieve reacties van anderen. Of er wordt meer sturing gegeven en minder uitgelegd (Van den Bedem, 2018). Hierdoor krijgen kinderen minder zelfvertrouwen, minder het gevoel dat hun inzet wordt beloond en kunnen zij tegendraads gedrag gaan laten zien. Hierdoor krijgen ze opnieuw minder positieve feedback en minder steun. Zo ontstaat er onbedoeld een vicieuze cirkel tussen het ‘jonge’ gedrag van kinderen en de reactie van anderen (Hamerslag et al., 2015; Mieras, 2023).





Naast dat leefomstandigheden van kinderen invloed hebben op hun gedrag, zijn ook de leerervaringen die zij opdoen van invloed op hun gedrag. Als kinderen eenmaal lastig gedrag vertonen, krijgen zij minder positieve reacties van anderen. Een kind dat snel boos wordt, is minder aantrekkelijk om mee te spelen voor anderen en krijgt een minder positieve benadering van opvoeders. Hierdoor krijgt een kind ook minder kans belangrijke sociaal-emotionele vaardigheden te ontwikkelen (Dunsmore & Karn, 2004; Fink et al., 2015; Van den Bedem et al., 2019).

De aandacht moet dus niet eenzijdig liggen op het herkennen en behandelen van problemen bij individuele kinderen. Aandacht voor problemen lost ze meestal niet op. Er moet juist aandacht komen voor wat goed werkt, bij kinderen, in de groep en in de aanpak van ouders en professionals. Daarbij is met name kennis van de algemene dagelijkse ontwikkeling van belang, naast kennis over problemen en stoornissen.

Wat hebben we met elkaar te doen om de negatieve effecten van ‘hoe vroeger hoe beter’, ‘kinderen weten zelf wat goed voor hen is’, ‘meten is weten’ en ‘voorkomen is beter dan genezen’ tegen te gaan? We richten de blik op mogelijke antwoorden in de pedagogische basis.

Het versterken van de pedagogische basis als onderdeel van het antwoord

In de start van deze bijdrage stelden we de vraag: wat is er in de context van opgroeiende jonge kinderen veranderd, waardoor we meer problemen (lijken te) zien? In het voorgaande hebben we een aantal verklaringen beschreven. In deze afronding kijken we wat specifiek naar de pedagogische basis als aangrijpingspunt voor een aanpak.

De pedagogische basis is het geheel van pedagogische sociale relaties tussen kinderen, jongeren, ouders en medeopvoeders en de voorzieningen in de pedagogische leefomgevingen waar men gebruik van maakt (Hoex et al., 2022). Kinderen zijn gebaat bij een omgeving die hun liefde en veiligheid biedt, uitdaagt en stimuleert en de ruimte en tijd geeft om zich te ontwikkelen. Contact met verschillende opvoeders en andere kinderen is hierbij heel belangrijk (De Winter, 2024). Jonge kinderen leren veel van samen doen, samen spelen, samen kletsen. Een teveel aan (beeld)schermen om de verveling tegen te gaan, is hierbij geen goed alternatief voor spel en uitproberen. Een rijke omgeving betekent niet per se allerlei clubjes, apps en educatief materiaal. Het betekent wel: omgaan met verschillende kinderen en opvoeders, verschillende ervaringen opdoen, zoals mee naar de winkel, helpen met koken, spelen in een park, spelletjes doen en verhalen vertellen. Thuis, in de speeltuin, op straat, binnen de opvang en het onderwijs kunnen we omgevingen creëren waarin kinderen kunnen groeien. Hier kunnen kinderen de ervaringen opdoen en worden ze uitgedaagd om met en van elkaar te leren. Contact met de pedagogisch medewerkers en leraren is hierbij heel belangrijk.

Als we de besproken inzichten willen toepassen in het dagelijks leven, gaat dat niet vanzelf. Veel van de besproken patronen zijn bijna vanzelfsprekend geworden. En in de waan van alledag is er weinig reflectieruimte voor ouders, medeopvoeders en anderen om met elkaar uit te wisselen over hoe men kijkt naar kinderen en ontwikkeling en hoe dat het handelen stuurt.

De laatste jaren is er veel onrust door gebrek aan personeel. Zowel bij de professionals als de ouders geeft dit onrust, stress en vermoeidheid. Hierdoor is het moeilijker contact te maken met kinderen, een fijne sfeer te maken in de groep en rust te creëren voor de kinderen. Het is daarom belangrijk het welzijn van professionals en ouders te versterken, zodat zij een goede omgeving voor kinderen kunnen creëren (Mieras, 2023; Speetjens et al., 2021; Hoex et al., 2022).

Bij ouders en voorzieningen ligt wat ons betreft de sleutel om anders te kijken naar de ontwikkeling van jonge kinderen en met elkaar meer ontspanning en vertrouwen te organiseren in de opvoedomgeving van deze kinderen. De focus ligt dan op ontwikkelomgevingen waarin kinderen, ouders en professionals met en van elkaar kunnen leren, ook de kinderen die minder makkelijk aansluiting vinden. Dit is geen simpel antwoord; er is niet één route naar succes. De samenleving is veel minder maakbaar dan we soms zouden willen. Toch geven we een aantal concrete aangrijpingspunten:

- Het stimuleren van ontmoetingen tussen ouders op plekken waar ouders veel komen zoals de kinderopvang, school en speeltuinen helpt hen uitwisselen over alledaagse opvoedingsvragen en versterkt hun sociale netwerk (Hoex et al., 2022). Wanneer er door professionals oudergroepen georganiseerd worden, is een belangrijk thema vertrouwen in de ontwikkeling en niet te veel focus op doelen, vastleggen en meten. Het is belangrijk kinderen de tijd te geven zich te ontwikkelen op een manier die bij ze past, en te onderzoeken wat ouders kan helpen om veiligheid te bieden én grenzen te stellen, ook aan het schermgebruik van henzelf en hun kinderen.

- Het inrichten van inclusieve kindvoorzieningen. Deze dragen bij aan het omarmen van variatie in ontwikkelpaden van kinderen, zeker als in het gesprek tussen ouders en professionals juist die variatie centraal staat. Het helpt altijd als ouders zich gewaardeerd voelen in hun kijk op wat hun kind nodig heeft en wanneer professionals zich ook gesteund weten door expertise van jeugdgezondheidszorg, jeugdhulp, speciaal onderwijs of schoolmaatschappelijk werk.
- Het versterken van de pedagogische basis betekent ook het versterken van de interprofessionele samenwerking. Er zijn mooie initiatieven waarbij professionals met een andere expertise (bijvoorbeeld jeugdhulp) samen met de pedagogisch medewerker of leerkracht voor de groep staan, in plaats van zich te richten op de begeleiding van individuele leerlingen. Beiden delen hun kennis met de ander, laten zien hoe zij kinderen benaderen en zo kunnen ze samen meer rust creëren in de groep. Dit voorkomt onnodig classificeren en doorverwijzen.
- Ook kan het helpen om binnen de basisvoorzieningen andere vragen te stellen bij zorgen over gedrag van jonge kinderen. Vragen die meer gaan over de context dan over het kind zelf. Bijvoorbeeld: hoe kunnen we de situatie van dit kind versterken? In de opvang, de school, thuis en in de wijk? Heeft het kind steun nodig of misschien juist de pedagogisch medewerker, leerkracht of ouder? Welke rol kunnen andere belangrijke volwassenen spelen?
- Aanvullend is het ook belangrijk om met elkaar oog te hebben voor drempels voor kinderen en gezinnen die te maken hebben met ongelijke kansen. Lukt het in de basisvoorziening om gericht samen op te trekken met gezinnen die zich door onze samenleving onvoldoende gezien en gewaardeerd voelen? Hoe kunnen ouders die wel betrokken zijn en andere organisaties hier een positieve rol in spelen? Bij onvoldoende zicht op de kracht van de sociale omgeving komt de aandacht bij zorgen gemakkelijk alleen bij het kind te liggen.

Tot slot nog een laatste kanttekening. We hebben er voor deze bundel één aspect uitgelicht, namelijk de vraag wat er in de context van jonge kinderen is veranderd waardoor we meer problemen lijken te zien. Het antwoord op deze vraag is verdiept met kennis over werkzame factoren bij de ontwikkeling van kinderen en kennis over het versterken van de pedagogische basis. Dat betekent dat we onder andere de rol van beleid en toezicht buiten beschouwing gelaten hebben. Het is echter goed ons te realiseren dat er meerdere puzzelstukken te leggen zijn om de context voor vraagstukken rond jonge kinderen en passende voorzieningen duurzaam te verbeteren.

Bronnen

- Berger, P. & Buttelmann, D. (2021). A meta-analytic approach to the association between inhibitory control and parent-reported behavioral adjustment in typically-developing children: Differentiating externalizing and internalizing behavior problems. *Developmental science*, e13141.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-31.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Broughton, T., Langley, K., Tilling, K., & Collishaw, S. (2023). Relative age in the school year and risk of mental health problems in childhood, adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(1), 185-196.
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82.
- De Winter, M. (2024). *Medemenselijk opvoeden: Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dinleyici, M., Carman, K. B., Ozturk, E., & Sahin-Dagli, F. (2016). Media Use by Children, and Parents' Views on Children's Media Usage. *Interactive Journal of Medical Research*, 5(2), e18.
- Dunsmore, J. C., & Karn, M. A. (2004). The influence of peer relationships and maternal socialization on kindergartners' developing emotion knowledge. *Early Education and Development*, 15(1), 39-56.
- Feldman, R. S., & Tompany, E. (2020). *Ontwikkelingspsychologie* (8ste editie). Pearson.
- Fergusson, E., Reed-Purvis, S., & Foulkes, L. (2023). Overmedicalization of young people's distress is undermining and disempowering families. *Nature Mental Health* 1, 381-382.
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & De Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 1-17.
- Fitzpatrick, C., Binet, M. A., Harvey, E., Barr, R., Couture, M., & Garon-Carrier, G. (2023). Preschooler screen time and temperamental anger/frustration during the COVID-19 pandemic. *Pediatric Research*, 94, 820-825.
- Fukkink, R. G., Jilink, L., & Oostdam, R. J. (2016). Hoe verder met de voor- en vroegschoolse educatie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55 (2016), 203-2010
- Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2015). De rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van jonge kinderen: Het concept schoolrijpheid 'afgestoft'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 11, 2-14.
- Hoex, J., Vlaardingerbroek, S., Balledux, M., Speetjens, P., & Vink, C. (2022). *Opgroeien doe je samen: Bouwen aan een stevige pedagogische basis*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Hornborg, C., Axrud, R., Vicente, R. P., & Merlo, J. (2023). Socioeconomic disparities in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Sweden: An intersectional ecological niches analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (IEN-AIHDA). *PLOS ONE*, 18(11), e0294741.

- Huizenga, J., Damstra, G., Mulder, L., Leest, B., Veen, A. & Bollen, I. (2016). *Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3, of is groep 3 klaar voor het kind?* <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/brochure-doorstroom-van-kleuters>
- Ip, K. I., Jester, J. M., Sameroff, A., & Olson, S. L. (2019). Linking Research Domain Criteria (RDoC) constructs to developmental psychopathology: The role of self-regulation and emotion knowledge in the development of internalizing and externalizing growth trajectories from ages 3 to 10. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1557-1574.
- Löchner, J., Ulrich, S. M., & Lux, U. (2024). The impact of parents' stress on parents' and young childrens' mental health: Short- and long-term effects of risk and resilience factors in families with children aged 0-3 in a representative sample. *Stress and Health*, 40(4), e3400.
- Luijk, M. (2024). Onzekerheid en ondersteuning bij alledaagse opvoedproblemen: Waar we staan en wat er nodig is. *Pedagogiek*, 44(1), 68-84. [Doi:10.5117/PED2024.1.007.LUIJ](https://doi.org/10.5117/PED2024.1.007.LUIJ)
- Mieras, M. (2023). *Onvervangbare jaren*. Brancheorganisatie kinderopvang
- Mueller, K. L., & Tomblin, J. B. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD. *Topics in Language Disorders*, 32(3), 228-246.
- Mulder, J. (2024). *Wat is het effect van de geboortemaand op het behalen van de onderwijsdoelen en de kans op zittenblijven?* Kennisrotonde.
- Mutlu, N., & Dinleyici, M. (2024). Evaluation of Screen Time in Children Under Five Years Old. *Cureus* 16(2), e54444.
- Slobodin, O., Hetzroni, O. E., Mandel, M., Saad Nuttman, S., Gawi Damashi, Z., Machluf, E., & Davidovitch, M. (2024). Infant screen media and child development: A prospective community study. *Infancy*, 29(2), 155-174.
- Speetjens, P., Nilsen, Y., & Vink, C. (2021). *Welbevinden van ouders: Evenwichtige ouders, blijf kinderen?* Nederlands Jeugdinstituut.
- Swider-Cios, E., Vermeij, A. & Sitskoorn, M.M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66. Doi: 10.1016/j.cogdev.2023.101319
- Van den Bedem, N. P. (2018). *De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis: Problemen, oorzaken en oplossingen*. Universiteit Leiden.
- Van den Bedem, N. P., Willems, D., Dockrell, J. E., Van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2019). Interrelation between empathy and friendship development during (pre)adolescence and the moderating effect of developmental language disorder: A longitudinal study. *Social Development*, 28(3), 599-619.
- Van Hoogdalem, A., & Bosman, A. M. T. (2024). Intelligence tests and the individual: Unsolvable problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18.
- Van Oers, B. (2022). De meespelende leerkracht. *Pedagogiek in Praktijk*, 27(125), 22-26.
- Veiga, G., De Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), e1957.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.

- Werkhoven, S., Anderson, J. H., & Robeyns, I. A. M. (2022). Who benefits from diagnostic labels for developmental disorders? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(8), 944-949.
- Whitely, M., Raven, M., Timimi, S., Jureidini, J., Phillimore, J., Leo, J., Moncrieff, J., & Landman, P. (2019). Annual Research Review: Attention deficit hyperactivity disorder late birthdate effect common in both high and low prescribing international jurisdictions: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 380-391.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2015). *Abnormal Child and Adolescent Psychology. DSM-V Update* (8th edition). Amsterdam: Pearson.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs: Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Instondo.
- Zhang, N., Gao, M., Yu, J., Zhang, Q., Wang, W., Zhou, C., Liu, L., Sun, T., Liao, X., & Wang, J. (2022). Understanding the association between adverse childhood experiences and subsequent attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Brain and Behavior*, 12(10), e32748.

