

# Zijn, worden en behoren tot ...

## Vijf lessen uit de analyse van 11 curricula voor het jonge kind

“Ieder kind is een wonder, een wonder met grote gaven, met een eigen aard. We aanvaarden ieder kind als een uniek persoon, met eigen gevoelens, eigen ervaringen, een eigen temperament.”<sup>1</sup> Open een willekeurige schoolwebstek van een kleuterschool en je krijgt citaten zoals het bovenstaande te lezen. Je kan je de vraag stellen of er in Vlaanderen nog kleuterscholen bestaan die niet spreken over een kindgerichte aanpak. Kindgerichtheid lijkt concreet en vanzelfsprekend. Maar is dat zo? Is ‘kindgericht’ niet teveel een containerbegrip waar je als school alles onder kan stoppen? En hoe komt het dan dat die kindgerichte aanpak zoveel verschillende vormen kan aannemen? We trekken een aantal lessen op basis van de analyse van 11 curricula voor het jonge kind.

### Kindgericht in meervoud

Als we het hebben over een kindgerichte benadering, over welk kind spreken we dan?

Kijken we naar het kind als een ‘onbeschreven blad’? Hebben we het over het romantische kind van Rousseau? Zien we het kind als onschatbaar menselijk kapitaal en de beste garantie op een goede toekomst: de human capital benadering van Heckman? Gaat het over het ‘wetenschappelijke’ kind dat onafhankelijk van de concrete situatie volgens een vast patroon universele ontwikkelingsfasen doorloopt: de klassieke ontwikkelingspsychologie? Of zien we het kind als een individu dat alleen bestaat door relaties met anderen en steeds in een bepaalde context opgroeit, denk aan tijd, gezin, samenleving (met sociaal-historische en culturele theorieën)? Gaat het om het kind als burger in de maatschappij en de Rechten van het Kind als fundament hiervoor?

### En de praktijk

De manier waarop je als leerkracht, school of beleid naar kinderen kijkt is niet zonder gevolgen. Het is bepalend voor je eigen ‘kindgerichte’ aanpak. Met Rousseau’s kindbeeld voor ogen zal je misschien overtuigd zijn van de werking van ‘Forest schools’ en de ‘ongerepte’ natuur opzoeken. Ben

<sup>1</sup> Bron: [www.dewondertuin.be](http://www.dewondertuin.be)



je sociaal-cultureel georiënteerd zal je allicht net het tegenovergestelde doen en met je kleuters de maatschappij intrekken, hen confronteren met de actualiteit, op stap gaan in de buurt... Vertrekkend vanuit klassieke ontwikkelingspsychologische opvattingen zal je allicht bij je peuters heel regelmatig van activiteit veranderen, omdat je ervan uitgaat dat peuters zich niet langer dan een aantal minuten kunnen concentreren. En vooral individuele activiteiten aanbieden omdat kinderen op die

... WORD JE MEERDERE KEREN PER DAG 'MAMA' GENOEMD ...



leeftijd immers egocentrisch zijn. In de praktijk kan een kindgerichte benadering alle kanten opgaan. De verdienste van heel wat pioniers, zoals Decroly, Froebel, Pestalozzi, Piaget, Vygotsky, Bruner ... is dat ze enorm bijgedragen hebben tot de ontwikkeling van kleuteronderwijs en meer bepaald het **spelend leren**. Maar wat dit precies betekent vraagt verdere uitdieping van het onderliggende kindbeeld. Hoe je naar kinderen, hun spel, hun leren en hun ontwikkeling ... kijkt, zorgt ook dat je je eigen rol als leerkracht anders zal invullen.<sup>2</sup>

### Welke bril zet je op?

Het geheel van die gehanteerde theorieën, opvattingen en overtuigingen, je manier van kijken, je referentiekader ... noemen we een paradigma. Het is de bril die je opzet om naar de wereld te kijken en die te begrijpen. Het is bepalend voor het soort doelen die je stelt en de strategieën die je gebruikt om die doelen te bereiken. Dit geldt voor de dagelijkse klaspraktijk, maar ook voor het beleidsniveau.

<sup>2</sup> Zie bijv. Kleuters & Ik (2011). *Themanummer "begeleidingsstijl"*, Jg 27, nr 3. Gemeenschappelijk in alle teksten van dit themanummer is het vertrekpunt om kindgericht te kijken en te vertrekken vanuit interesses en spel van kinderen. Tegelijk wordt de rol van de volwassene in de verschillende artikels heel anders ingevuld, omwille van de onderliggende visie.

Geavanceerde paradigma's integreren diverse inzichten en benaderingen om de wereld te begrijpen en erkennen dat verschillende factoren op elkaar inspelen. Een manier om inzicht te krijgen in paradigma's is via analyse van curricula voor jonge kinderen in diverse landen en regio's. In een curriculum komen verschillende en vaak conflicterende theorieën en manieren van kijken naar kinderen samen. Een curriculum is immers steeds geschreven vanuit bepaalde opvattingen en overtuigingen over kinderen, leerkrachten en vaak ook over ouders en de maatschappij. Het zet de bakens uit van wat een bepaald land of regio als belangrijk ziet en formuleert op basis daarvan doelen. Het fungeert als een gemeenschappelijk referentiekader.

### being, becoming, belonging

In het kader van het lopende onderzoek MeMoQ<sup>3</sup> heeft CEGO samen met de Universiteit van Gent een analyse gemaakt van 11 recente curricula voor het jonge kind<sup>4</sup>. Elk van deze curricula kan je, in navolging van James (1998) en haar collega's<sup>5</sup>, positioneren binnen drie domeinen: 'being', belonging en becoming', die als venndiagrammen deels overlappen en deels apart staan. Het drukt uit dat een aantal elementen gemeenschappelijk zijn, maar daarnaast ook dat er spanningen en verschilpunten zijn. Het is een eenvoudige bril om naar curricula te kijken en de geformuleerde doelen te plaatsen. Die doelen drukken immers uitdrukkelijk uit hoe naar

<sup>3</sup> MemoQ staat voor Meten en Monitoren van de pedagogische kwaliteit (Q) van kinderopvang van baby's en peuters. Het onderzoek, in opdracht van Kind & Gezin, wordt uitgevoerd door de Vakgroep Sociale Agogiek van Universiteit Gent (o.l.v. Prof. Michel Vandenbroeck) en het Centrum Ervaringsgericht Onderwijs van KU Leuven (o.l.v. Prof. Ferre Laevers).

<sup>4</sup> Vaak richten deze curricula zich op onderwijs en opvang aan kinderen tussen 0 en 5 of 6 jaar. De curricula van de volgende landen en regio's zijn geanalyseerd: Australië (2009), Denemarken (2007), Duitsland, deelstaat Berlijn (2004), Engeland (2012), Ierland (2009), drie Nederlandse curricula [voor groepsopvang (2009), gezinsopvang (2013) en omtrent diversiteit (2012)], Nieuw-Zeeland (1996), Wallonië (2002) en Zweden (2011). Meer info: <http://www.memoq.ugent.be>

<sup>5</sup> James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

kinderen (en in vele gevallen ook hun ouders<sup>6</sup> en de samenleving) gekeken wordt en waar men de klemtonen legt.



Figuur gebaseerd op James et. al. (1998)

Zo beklemtoont 'being' de kijk op kinderen hier en nu (ontwikkelingstheorieën), waarbij kinderen beschreven worden als krachtig, intrinsiek gemotiveerd en gedreven om te leren (bijv. het talentenverhaal op school, het belang van welbevinden en betrokkenheid ...). Daartegenover staat het beeld van kinderen als 'becoming', als volwassene 'in de maak', als kundige, bekwame en productieve burgers van morgen (het menselijk kapitaal discours, het kind als economisch goed). Een extra dimensie wordt ingebracht door het kind in de eerste plaats te zien als 'belonging', behorend tot een bepaalde cultuur en context (sociaal-culturele theorieën). Dit domein benadrukt het relationele en benadrukt dat kinderen van nu opgroeien in een ander soort maatschappij dan vroeger (bijv. het kind als consument is een recent fenomeen). Tot het domein belonging behoort ook de overtuiging dat kinderen

<sup>6</sup> Als we in dit artikel over 'ouders' spreken, verwijst dit zowel naar vaders als moeders, maar bij uitbreiding ook naar andere mensen die een opvoedingsverantwoordelijkheid voor het kind opnemen zoals voogden, stiefouders en grootouders. Het gaat om alle opvoedingsverantwoordelijken.

volwaardige burgers zijn met rechten en plichten binnen een bepaalde maatschappij (bijv. het internationaal verdrag van het kind).

## Veel gelijkenissen

Wat leren we uit de analyse van de 11 curricula? Enerzijds zijn er sterke gelijkenissen in de diverse documenten: er is een grote overstemming in de curricula omtrent de kernopdracht: kleuteronderwijs moet kinderen maximale ontplooiingskansen bieden, hun fysiek en emotioneel welbevinden garanderen en de verbondenheid met andere kinderen en volwassenen stimuleren. Er is in de meeste curricula ook consensus over de praktijkprincipes. Zo bepleiten de meeste curricula het respect voor het unieke van elk kind en z'n vermogen initiatief te nemen. Vaak houdt men een pleidooi voor een spel-georiënteerde en actieve omgang met kinderen, waarbij een integrale benadering voorop staat: er wordt geen onderscheid tussen zorg en leren gemaakt. Vaak lezen we dat een vroege start in onderwijs meer kansen biedt op een goede start in het leven.

## Maar ook verschillen

Wanneer we dieper graven, dan zien we echter dat onder 'een holistische en integrale kijk' heel verschillende zaken verstaan worden. Zo spreekt het Ierse en Engelse raamwerk over kinderen als 'leerders': een beperkte en individualistische invulling van een kind. Het Waalse, Zweedse en Nieuw-Zeelandse curriculum daarentegen spreken systematisch over 'kinderen en hun gezinnen' en benadrukken zo de sterke familiale band. Het gaat steeds om een kind 'in relatie'. Dit vertaalt zich ook in grote verschillen omtrent de invulling van het begrip 'ontplooiing' en op welke vlakken kinderen kansen tot ontwikkeling moeten krijgen. Zo ligt de klemtoon in Engeland en Ierland zeer sterk op het voorschoolse leren ('kinderen schoolklaar maken'), terwijl in Denemarken en Zweden de sociale ontwikkeling en het vrije initiatief van kinderen centraal staat. Het Nederlandse en Waalse curriculum plaatst relaties met anderen centraal. Ook de rol

... MAG JE EXPERIMENTEREN, VERWONDEREN, BEWONDEREN, STIMULEREN, VIJEREN, KORTOM 'MEE-LEVEN' ...



van ouders wordt heel verschillend ingevuld. In sommige curricula wordt er niet over gesproken. Andere - vooral Scandinavische - curricula gaan net heel ver en geven aan dat ouders het recht hebben invloed uit te oefenen op de school. In Denemarken bijvoorbeeld wordt voor een ouderraad gepleit die inspraak heeft in de aanwerving van personeel. In weer andere curricula, waaronder Engeland, komen ouders vooral in beeld wanneer de ontwikkeling van het kind niet vanzelf gaat. Men bepleit daar min of meer dat de school het recht heeft invloed uit te oefenen op de (opvoeding van) ouders.

### Opdrachten in onderwijs

Aspecten van 'being, becoming en belonging' vinden we terug in elk curriculum. Logisch ook, want het gaat om de drie grote opdrachten die onderwijs zichzelf kan toeschrijven. Kwaliteitsvol onderwijs draagt bij tot kwalificaties, brede of specifieke kennis en vaardigheden (becoming). Het zorgt voor socialisatie in bepaalde tradities en praktijken (belonging). En het zorgt ervoor dat kinderen zichzelf kunnen zijn en hun eigen persoonlijkheid en talenten kunnen ontplooiën (being).

In welke verhouding elk van die opdrachten een plaats krijgt, is geen kwestie van wetenschap, maar van overtuiging (waar 'geloofd' men in?). Het zijn net die keuzes die in een curriculum zeer goed uitgedrukt worden: via de gebruikte voorstellingen, de gehanteerde omschrijvingen, de selectie aan thema's, de ruimte die elk van de opdrachten inneemt<sup>7</sup>... Door het uitdrukken van de gewenste

<sup>7</sup> En voorbeeld: het raamwerk van de Franstalige gemeenschap en Brussel bestaat uit 6 hoofdstukken: een oriënterend hoofdstuk, een hoofdstuk over relaties, een



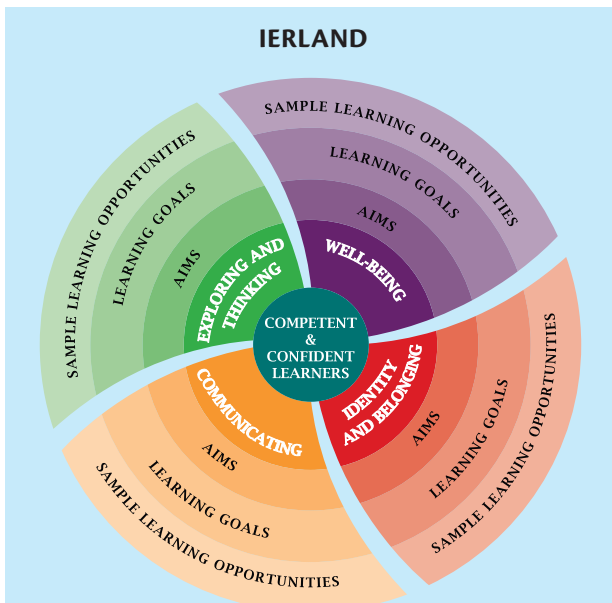
Figuur gebaseerd op Biesta (2014)

doelen bieden curricula oriënteringspunten aan om beslissingen ten nemen in de praktijk: wat zijn de meest aangewezen inhoud? Welke werkvormen gebruiken we? Hoe zetten we relaties in? Hoe gaan we als leerkracht het best aan de slag? Biesta (2014) drukt het als volgt uit "Het gaat er in het onderwijs niet om dat kinderen leren, dat doen ze sowieso. Het gaat erom dat ze iets met een bepaald oogmerk leren en dat ze het van iemand leren<sup>8</sup>". Uit de analyses van de curricula kunnen we besluiten dat er curricula zijn die eerder de relaties en verbondenheid met anderen benadrukken (belonging), terwijl andere curricula zich eerder richten tot individuele kinderen en persoonlijke prestaties (being en becoming). Dit lezen we in de teksten, maar is ook zichtbaar door de voorstellingen die gebruikt worden om de essentie van het curriculum weer te geven. Zo'n voorstelling is immers een uitdrukking van keuzes. Op de volgende bladzijde geven we een voorbeeld.

..... hoofdstuk over socialisatie, een hoofdstuk over activiteiten, een hoofdstuk over het pedagogisch project en een hoofdstuk over de sociale functie van opvang. Kortom, het hele raamwerk besteedt in hoofdzaak aandacht voor het relationele, voor het domein 'belonging'.

<sup>8</sup> Lezing van Gert Biesta 'Goed onderwijs en de cultuur van het meten: naar een brede visie op onderwijskwaliteit', 23 oktober 2014, Universiteit Antwerpen.

## EEN VOORBEELD VAN ANALYSE



Bron: NCCA (2009). *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Het Ierse curriculum Aistear (2009) richt zich op kinderen tussen 0 en 6 jaar en drukt de doelen ten aanzien van kinderen uit in een cirkelvormige tekening. Er wordt gesproken van 'leren en ontwikkeling van kinderen'. Het kind zelf wordt centraal in de cirkel geplaatst en omschreven als een 'competente en zelfverzekerde leerder'. De cirkel zelf wordt in vier gelijke parten verdeeld in brede thema's: exploratie en denken, welbevinden, identiteit en verbondenheid en communicatie. Elk thema bevat vier doelen (aims), elk doel bevat 6 leerdoelen (learning goals). Tot slot worden er per thema een aantal voorbeelden van leermogelijkheden beschreven die volwassenen kunnen aanbieden. Deze voorbeelden zijn opgesplitst voor baby's, peuters en jonge kinderen.



Bron: Ministry of Education. (1996). *Te Whariki. Early Childhood Curriculum*. Wellington: Learning Media.

Het Nieuw-Zeelands curriculum Te Whariki (1996), richt zich op kinderen tussen 0 en 8 jaar en gebruikt het beeld van een gewoven mat om de onderlinge verwantschap tussen de vier principes (holistische ontwikkeling, empowerment, familie en gemeenschap en relaties) en de vijf thema's of essentiële gebieden voor leren en ontwikkeling (communicatie, exploratie, verbondenheid, welbevinden en actieve bijdrage) uit te drukken. Er wordt sterk benadrukt dat het curriculum vorm krijgt door mensen, plaatsen en dingen in de omgeving van het kind.

### Conclusie

Als we beide curricula vergelijken, zien we gelijkaardige termen terugkomen als essentiële thema's. Daarover zijn beide curricula het eens. Ook over de aanpak is er een grote eensgezindheid. Beide curricula zijn sterk geïnspireerd op Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling. En zelfs in een aantal aspecten van vormgeving van het curriculum zien we overeenkomsten. Zo vinden we ook bij Te Whariki voorbeelden van leermogelijkheden terug, opgesplitst voor baby's, peuters en jonge kinderen. Tegelijk drukt de wijze van voorstellen een fundamenteel verschil uit. Zo heeft Aistear in essentie een geobjectiveerd en geïndividualiseerd kind voor ogen, in het centrum van de wereld, dat los van de context bekeken kan worden. Het idee van een holistische benadering verliest aan kracht doordat kinderen

verengd worden tot 'leerders' en men in totaal 96 essentiële leerdoelen onderscheidt (nl. 4 thema's  $\times$  4 doelen  $\times$  6 leerdoelen = 96 leerdoelen). Het is in sterke mate beïnvloed door ontwikkelingspsychologische benaderingen. Te Whariki daarentegen kiest in essentie voor een kind in context en benadrukt het relationele via het gebruik van de figuur van een gewoven mat, maar ook door systematisch te spreken van 'familie en gemeenschap' als het over kinderen gaat. Het idee van een holistische benadering blijft sterker overeind, doordat het per thema max. 3 of 4 doelen onderscheidt. Zo komt men in totaal tot 18 essentiële doelen. Het is sterk door sociaal-culturele en ecologische benaderingen beïnvloedt.

... STOPT HET KLEUTERLEERKRACHT ZIJN NIET ALS JE OP PENSTOEN GAAT ...

## Vijf lessen voor kleuteronderwijs

### 1. Woorden creëren werelden

De bovenstaande analyse maakt duidelijk dat de gehanteerde taal niet om het even is: spreekt men van kinderen of leerders? Spreken we van 'leren en ontwikkeling', hetgeen een zeer individueel gebeuren kan zijn of van 'onderwijzen', dat sowieso relationeel is en gaat over interactie tussen een volwassene en een kind? Gaan we voor opbrengstgericht onderwijs? En wat bedoelen we daar dan precies mee? Wat moet het opbrengen? En voor wie? De gehanteerde taal maakt in sterke mate de werkelijkheid en reduceert of laat de werkelijkheid net in zijn complexiteit. Door onszelf te dwingen te articuleren en te beargumenteren wat we echt wensen, wat we naar waarde schatten en hopen, door onze onderliggende overtuigingen expliciet te maken, kunnen discussies diepgaander gevoerd worden en kan de schoolvisie aangescherpt worden. Hoe willen we de eigenheid van kinderen vatten in de schoolcontext? Welke doelen stellen we voor hen? Hoe evalueren we onze kinderen, en wat vertelt die manier van evalueren over onze schoolvisie?

### 2. Een bril voor je eigen schoolproject

Being, belonging en becoming vormt een eenvoudig kader om de klemtonen in je eigen schoolproject op te situeren. Hoeveel ruimte krijgt elk van de domeinen in je eigen schoolproject? De eenzijdige focus op kennis en kwalificaties (becoming) - vaak vastgesteld via meting, toetsing en internationale rankings zoals CITO-toetsen, Pisa resultaten enz.<sup>9</sup> - voelt voor heel wat mensen te eng, te voorschrijvend en te deterministisch aan. De opdracht van onderwijs gaat veel verder dan meten, vergelijken en lijstjes met scores bijhouden. Maar ook een te eenzijdige focus op subjectivering (being), zoals bijvoorbeeld bij de antiautoritaire aanpak, een te

<sup>9</sup> En wil men wel hoog staan in de PISA ranking als je tegelijk weet dat heel wat landen die hoog scoren bijv. op wiskunderesultaten vaak landen zijn met een enorme prestatiedruk, stress en burn-out en vaak ook hoge zelfmoordcijfers.

sterk kindvolgende aanpak (zoals bijv. bij Iederwijs of Sudbury Valley schools) wordt vaak als naïef en schadelijk afgedaan voor kinderen. Worden ze er niet egocentrisch en egoïstisch door? Terwijl een eenzijdige focus op socialisering (becoming) een groot risico in zich houdt om conservatief of zelfs radicaal te worden, waarbij één aspect van je identiteit allesbepalend wordt (zie bijv. de heisa rond de hyperkatholieke school in Maleizen, Overijse die in september 2015 van start ging).

### 3. Keuzes drukken waarden uit

Ook heel wat maatschappelijke discussies over de opdracht van onderwijs spelen zich af rond de krijtlijnen van being, belonging en becoming. Zo vinden sommigen dat onderwijs ingezet moet worden om radicalisering tegen te gaan (belonging), wordt er geopperd dat kinderen best een uurtje per week EHBO moeten krijgen nadat er een jongere overleden is tijdens een voetbalmatch (becoming). Er zijn discussies over de rol en waarde van Latijn versus STEM (Science, Technology, Engineering, en Mathematics) in het secundair onderwijs (being versus becoming). Er zijn scholen die kiezen voor een talentgerichte aanpak (being) terwijl anderen ervan overtuigd zijn dat basisonderwijs vooral basisvaardigheden moet aanleren (becoming). Heel wat staat of valt met het antwoord op de vraag 'waartoe moet onderwijs dienen'. Is het in hoofdzaak een diplomafabriek? Is het een plek om de wereld te leren kennen? Is een school een plek die mensen maakt? Of een plek waar kinderen zichzelf kunnen zijn en hun eigenheid kunnen ontdekken? Zien we de school als onlosmakelijk verbonden met de maatschappij of staat ze daar – bijna als een toevluchtsoord – net buiten als een soort veilige experimenteerruimte? Moeten kinderen eerst leren rekenen zonder machientje en leren schrijven zonder fouten alvorens er maatschappelijk getinte vakken op het programma mogen komen? Kortom, het is aan scholen om keuzes te maken en die expliciet te maken. Die keuzes zitten al vervat in namen als 'talentschool', 'talentenhuis', 'leefschool', 'l-padschool, brede school ... en worden verder uitgewerkt in de schoolvisie. Die keuzes zijn een waardeoordeel en weerspiegelen een zekere verhouding



tussen being, belonging en becoming. Kelchtermans (2015) drukt het als volgt uit: "Onderwijs krijgt vorm door voortdurende keuzes.(...) En dat is nooit een mechanische, maar altijd een ethische afweging<sup>10</sup>."

#### 4. Ook de gebruikte middelen zijn niet waarde vrij

Die keuzes weerspiegelen zich ook in de gehanteerde middelen: werkvormen, evaluatiemethodes ... De gebruikte didactiek is het middel om bepaalde doelen te bereiken en is dus verbonden met een bepaalde visie. De gebruikte methoden en middelen zijn nooit waarde vrij. Zo is het gebruik van lijfstraffen ongetwijfeld een zeer efficiënte vorm van 'disciplineren'. Toch wordt dit niet ingezet omdat het gepaard gaat met bepaalde – niet erg democratische – waarden. Als je ervan overtuigd bent dat je kleuters competent zijn en mee beslissingen kunnen nemen, dan vraagt dit middelen die ervoor zorgen dat kinderen ook effectief invloed kunnen uitoefenen. Gebruik je projectwerk of contractwerk? En op welke wijze zet je dat in? Wanneer zet je dat in? Kies je voor themavrije weken? Waarom? Vanuit welke overtuiging op kinderen? Die genomen beslissingen zijn nooit louter technisch, maar steeds een uitdrukking van keuzes. Het is je eigen antwoord op de vraag: worden mijn kleuters hier beter van? En wat betekent 'beter' dan?

#### 5. Onderwijs is de maatschappij

Tot slot, scholen bestaan niet in een vacuüm. Daarover zijn alle curricula het eens. De brede school, de huizen van het Kind ... het zijn waardevolle initiatieven die geïntegreerd willen werken ten aanzien van kinderen en hun gezinnen. Het pleit ook voor een verdere afstemming en coherentie met de voorschoolse kinderopvang. Het gaat immers om dezelfde kinderen. En waar vroeger de instap in het kleuteronderwijs vaak de eerste kennismaking was met andere kinderen en volwassenen buiten het gezin, gebeurt dit nu steeds vaker reeds in de kinderopvang. De kleuterschool is, net als die voorschoolse opvang, één van de eerste plekken tussen het thuismilieu en publieke leven. Het is interessant om de vraag te stellen 'welk soort

publiek leven willen we dat deze kinderen ervaren?' Zo onderstrepen vooral de Scandinavische landen het belang van democratische waarden, het stimuleren van ecologisch bewustzijn en formuleren ze ook doelen naar de lokale gemeenschap. Ook op dat vlak positioneer je je als school: hoe actief ben je in het Lokaal overleg? Hoe actief wordt er in de school ingezet om een goede sociale mix te bekomen<sup>11</sup>? Ook over de rol van ouders wordt nagedacht. Welke plaats krijgen ze binnen het onderwijsproces? Hebben ouders veel inspraak? Of moeten we de school net afschermen van te grote participatie vanuit het belang van kinderen? Hebben zij niet net een plek nodig, los van hun gezin, om zichzelf te kunnen ontdekken? Ook hier gaat het weer over de verhouding tussen 'belonging': het kind dat onlosmakelijk tot een bepaald gezin en een bepaalde maatschappij behoort en 'being': het kind dat zijn eigen persoonlijkheid dient te ontplooiën.

Bart Declercq – CEGO medewerker



#### Meer info?

- Surf naar [www.memoq.ugent.be](http://www.memoq.ugent.be)
- Biesta, G. (2012). *Goed Onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Dalberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Beyond quality in early childhood education and care (3th Rev. Ed.)*. London: Routledge Education Classic Editions.
- Robinson, K. (2015). *Creatieve scholen*. DK Houten: Spectrum.
- van den Berg, D. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen: Garant.
- Vandenbroeck, M., Laevers, F., Declercq, B., & De Droogh, L. (2011). *Vooronderzoek in functie van de ontwikkeling van een instrument voor het meten van de pedagogische kwaliteit in de voorschoolse kinderopvang. Eindrapport*. Gent - Leuven: UGent - ECEGO.

<sup>10</sup> Meyvis, L. (2015). Onderwijs is geen stuurbare machine. Interview met Onderwijspedagoog Geert Kelchtermans. In *Campuskrant*, Jg. 26 (5) (download via <http://nieuws.kuleuven.be/node/14658>).

<sup>11</sup> Zie bijv. de conclusie uit een recent OESO rapport met als conclusie dat de beste remedie tegen slechte schoolprestaties erin bestaat kansrijke en kansarme leerlingen samen in één klas te plaatsen. Zie <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

... MOGEN KLEUTERS HUN EIGEN TEKENING MAKEN ~