

Onderzoeksvragen op het terrein van kinderopvang, voor- en vroegschoolse educatie, ouders, zorg en doorgaande lijn

Beknopte programmeringsstudie in het kader van ECO3

ANNEMIEK VEEN

MARIANNE BOOGAARD

MAARTJE VAN DAALEN

YOLANDE EMMELOT

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Veen, A., Boogaard, M., Daalen, M. van & Emmelot, Y.

Onderzoeksvragen op het terrein van kinderopvang, voor- en vroegschoolse educatie, ouders, zorg en doorgaande lijn

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(projectnummer 30507)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstamminstituut.uva.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2012

Inhoudsopgave

1	Inleiding en hoofdlijnen in het beleid.....	1
1.1	Inleiding.....	1
1.2	Hoofdlijnen in het beleid.....	2
2	Voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang.....	7
2.1	Beleid.....	7
2.2	Onderzoek naar deelname, capaciteit en behoeften.....	9
2.3	Onderzoek naar effecten van voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang.....	11
2.4	Recente initiatieven/lopend onderzoek.....	13
2.5	Onderzoeksvragen.....	14
3	Buitenschoolse opvang en gastouderopvang.....	19
3.1	Inleiding.....	19
3.2	Hoofdlijnen in het overheidsbeleid.....	20
3.3	Beleidsadviezen.....	23
3.4	Overzicht van recent uitgevoerd onderzoek.....	25
3.5	Onderzoeksvragen.....	34
4	Zorgkinderen in de buitenschoolse opvang.....	37
4.1	Inleiding.....	37
4.2	Beleid.....	37
4.3	Veldexpertise en onderzoek.....	40
4.4	Perspectieven van waaruit de opvang van zorgkinderen in de bso bekeken kan worden.....	43
4.5	Onderzoeksvraag.....	44
5	De relatie tussen ouders en school / voorschoolse voorzieningen.....	45
5.1	Inleiding.....	45
5.2	Hoofdlijnen in het overheidsbeleid.....	45
5.3	Overzicht van uitgevoerd onderzoek.....	46
5.4	Richting van nieuw onderzoek.....	52

6	Doorgaande lijn.....	53
6.1	Inleiding	53
6.2	Beleid	53
6.3	Veldexpertise.....	54
6.4	Onderzoek.....	55
6.5	Onderzoeksvragen.....	57
7	Samenvatting onderzoeksvragen.....	59
7.1	Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 2 Voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang.....	59
7.2	Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 3 Buitenschoolse opvang en gastouderopvang.....	60
7.3	Onderzoeksvraag bij hoofdstuk 4 Zorgkinderen in de buitenschoolse opvang	61
7.4	Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 5 De relatie tussen ouders en school en voorschoolse voorzieningen.....	61
	Literatuurlijst.....	63

1 Inleiding en hoofdlijnen in het beleid

1.1 Inleiding

Het expertisecentrum voor Ontwikkeling, Opvang en Onderwijs voor 0-12 jaar (EC O3) heeft zich onder meer tot taak gesteld onderzoek op de drie terreinen te stimuleren door vraag en aanbod van onderzoek beter op elkaar af te stemmen. Doel van het expertisecentrum is het bevorderen, bundelen en verspreiden van kennis over ontwikkeling, opvang en onderwijs in de leeftijd van 0-12 jaar. Dit wordt bereikt door kennis uit wetenschappelijk onderzoek te vertalen naar de praktijk zodat deze toegankelijk wordt voor professionals en managers werkzaam bij kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, basisscholen en beleidsmakers op lokaal en landelijk niveau en onderzoekers. Anderzijds fungeert EC O3 ook als verzamelplek voor praktijkgerichte onderzoeksvragen die in het werkveld leven en koppelt deze vragen terug naar de wetenschap. Zo worden wetenschap, praktijk en beleid verbonden. Het EC O3 heeft hiertoe al een aantal malen (schriftelijke, mondelinge/telefonische) inventarisaties gedaan onder personen die daartoe informatie kunnen aanleveren. Hierbij is de vraag gesteld wat men onderzocht zou willen zien. Er zijn sinds de start van EC O3 drie onderzoeksinventarisaties opgeleverd.

De ervaring is dat de onderzoeksinventarisaties niet probleemloos verlopen. Het kost om verschillende redenen moeite om onderzoeksvragen te genereren. Voor 2011 is besloten om een stand van zaken studie uit te voeren gevolgd door een bescheiden veldraadpleging, onder nauw betrokkenen bij het EC O3, zoals de leden van de Programmaraad. De studie moet laten zien wat er al bekend is over het betreffende terrein en wat er, gezien de leemten en gelet op beleidsontwikkelingen (harmonisatie, WKE, onderwijs 3-jarigen) onderzocht zou moeten worden. Het onderzoek wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut in het kader van het EC O3.

Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek is het aanleveren van kennis aan de genoemde ministeries met het oog op het ontwikkelen van verantwoord beleid ten aanzien van ontwikkeling, opvoeding en onderwijs van kinderen van 0-12 jaar. Het gaat er daarbij om zicht te krijgen op belangrijke vragen voor beleid en praktijk. Voor het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat is de stand van zaken op het gebied van onderzoek op de terreinen waarop het EC O3 zich richt?
 - a. Voorschoolse voorzieningen en opvang (peuterspeelzalen, kinderdagverblijven, voorscholen)
 - b. Buitenschoolse opvang en verlengde schooldag
 - c. Zorg en 'zorgleerlingen' in de buitenschoolse opvang
 - d. Relatie tussen ouders en instellingen (opvang en onderwijs)
 - e. Doorgaande lijn, continuïteit in ontwikkeling en afstemming tussen voorzieningen en met het onderwijs.
2. Welke (nieuwe) onderzoeksvragen kunnen, gelet op de beleidsontwikkelingen geformuleerd worden op deze terreinen?

Werkwijze

Per terrein (zie onderzoeksvraag 1) is literatuur gezocht op de volgende onderwerpen:

- Effecten (op ontwikkeling van kinderen, beroepskrachten, ouders)
- Kwaliteit (van voorzieningen, interventies)
- Vormgevingsaspecten
- Professionalisering (van beroepskrachten, organisaties)

Er is vooral naar twee typen publicaties gezocht: beleid en onderzoek. Bij onvoldoende onderzoek op een bepaald terrein is ook gekeken naar veldexpertise-publicaties.

Gelet op de beperkte tijd was het van belang te voorkómen dat de onderwerpen uit zouden dijen. Sommige terreinen zijn zo breed (ouders, zorg), dat er keuzes gemaakt moesten worden. Bij het thema 'zorg' is bijvoorbeeld alleen ingezoomd op onderzoek naar zorg in en rondom de buitenschoolse opvang.

Afgrenzing is verder gezocht door het primair raadplegen van Nederlandse bronnen. Buitenlandse literatuur is alleen meegenomen voor zover in de geraadpleegde reviews en overzichtsstudies besproken. Ook is er afgrenzing in de tijd gezocht: beleidsnota's vanaf de start van het kabinet Balkenende IV in februari 2007, recent onderzoek (niet ouder dan van de laatste 10 jaar). Voor veldexpertise ligt het accent op de periode vanaf 2009, vanwege de actualiteit.

Voor het opsporen van onderzoek zijn de volgende wegen bewandeld: a. raadplegen van reviews en overzichtsstudies; b. raadplegen en onderzoeken van de door Sardes in het 'Position paper' EC O3 geïnventariseerde websites die zich specifiek richten op de ontwikkeling en opvang van 0-12-jarigen en c. literatuurverkenning in databestanden (PiCarta, Google Wetenschap, Psychinfo) en op relevante websites (bijvoorbeeld Databank NOJO). Er is specifiek gezocht naar de meest relevante publicaties en naar de onderwerpen en vragen die daarin regelmatig terugkomen. Daarnaast hebben we de vraag gesteld: wat is al wel, en wat is nog niet (voldoende) onderzocht om die vragen te kunnen beantwoorden?

Leeswijzer

Hieronder bespreken we eerst de hoofdlijnen uit het beleid op de vijf onderscheiden terreinen (zie onderzoeksvraag 1). Vervolgens komen in aparte hoofdstukken per terrein de volgende onderwerpen aan bod, voorafgegaan door een inleiding (met begripsafbakening):

- beleid op het terrein
- eventueel veldexpertise
- onderzoek

De hoofdstukken besluiten met een paragraaf waarin onderzoeksvragen die de komende tijd beantwoord moeten worden, geformuleerd zijn.

1.2 Hoofdlijnen in het beleid

Zoals in de inleiding vermeld hebben de onderzoeksvragen betrekking op vijf terreinen. In de hoofdstukken 2 tot en met 6 wordt elk terrein apart besproken, in samenhang met eventuele beleidsstukken die daarop specifiek van toepassing zijn.

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de beleidsmatige hoofdlijnen voor de doelgroep 0-12jarigen, die de achtergrond vormen van het geheel van de onderzoeksvragen in dit rapport. We noemen bij die hoofdlijnen de meest relevante algemene beleidsstukken. Probleem hierbij is, dat er nog niet veel beleidsnota's van het kabinet Rutte zijn. Veel van de beleidsstukken die 0-12 jarigen betreffen, zijn opgesteld onder kabinet Balkenende IV (demissionair vanaf februari 2010 tot de beëdiging van het kabinet Rutte in oktober 2010). Doolaard en Leseman (2008) concluderen ten aanzien van de beleidsperiode 2005-2008: "In de inleiding van dit laatste hoofdstuk is al aangegeven dat het huidige beleid rond onderwijsachterstanden, met een nadruk op de voor- en vroegschoolse periode en aandacht voor de

breder context waarin kinderen opgroeien, goed aansluit bij recente wetenschappelijke inzichten in het ontstaan en voorkomen van achterstanden. In het algemeen ontbreekt het op verschillende terreinen wel aan heldere beleidsdoelstellingen, een goed omschreven doelgroep en instrumenten om implementatie en effecten te bepalen. In het geval van VVE, brede school, ouderbetrokkenheid, opvang worden meerdere doelen nagestreefd – bestrijden van achterstanden bij kinderen, maar ook arbeidsparticipatie van ouders, aanbieden van doorlopende leerlijnen, sociale integratie, zinvolle vrijetijdsbesteding, eenduidige pedagogische aanpak – zodat er verdunning in plaats van synergie optreedt.”

Het kabinet Rutte bestaat nog betrekkelijk kort, waardoor er nauwelijks recente beleidsnota's zijn. Daarbij komt dat het beleidsterrein kinderopvang verhuisd is van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap naar het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Beleidsnota's die de doelgroep betreffen zijn niet alleen tot stand gekomen bij de verantwoordelijke ministeries, maar in de vorige kabinetsperiode ook bij het nu niet meer bestaande programmaministerie voor Jeugd en gezin. Zo is de beleidsagenda Jeugd en gezin van 2011 gebaseerd op het beleidsprogramma 'Alle kansen voor alle kinderen' (2007) van dit programmaministerie.

Centraal voor de onderzoeksvragen in dit rapport is de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (kortweg Wet OKE), die op 1 augustus 2010 in werking trad. De basis voor dit wetsvoorstel is gelegd in de brieven “Samen spelen, samen leren”¹ en “Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie”². De Wet OKE betekent wijzigingen in de Wet kinderopvang, de Wet op het onderwijstoezicht en de Wet op het primair onderwijs. De invoering beoogt een 'harmonisatie' van wet- en regelgeving op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie (VVE), peuterspeelzaalwerk en kinderopvang. De wet, en de bijbehorende maatregelen, hebben de volgende doelen, waarbij het jonge kind centraal staat:

- voor alle kinderen kwalitatief goede opvang in peuterspeelzalen en kinderopvang, zodat ontwikkelingskansen van kinderen worden vergroot
- voor alle kinderen die het nodig hebben een VVE aanbod beschikbaar
- meer samenwerking tussen peuterspeelzalen en kinderopvanginstellingen
- kwaliteitseisen van peuterspeelzalen meer in lijn met die van de kinderopvang
- peuterspeelzalen blijven toegankelijk voor alle kinderen.

In de Wet OKE zijn een aantal hoofdlijnen te zien, die we hier benoemen, kort uitwerken en aanvullen met relevante andere beleidsstukken. Deze hoofdlijnen zijn:

1. Versterking regierol gemeenten
2. Gezinsbeleid en preventie
3. Samenhang en samenwerking tussen voorzieningen
4. Aandacht voor kwaliteit van voorzieningen, inclusief kwaliteit van beroepskrachten
5. Toeleiding naar en uitbreiding van aanbod van voorzieningen.

Ad 1 Versterking regierol gemeenten

Sinds de Wet OKE hebben de gemeenten meer verantwoordelijkheid en regie gekregen in de invulling van het hele lokale jeugdbeleid. Hierin is de Lokale Educatieve Agenda (LEA) functioneel. De gemeenten moeten ervoor zorgen dat de betrokken partners, waaronder schoolbesturen, kinderopvangorganisaties en welzijnswerk, op basis van gelijkwaardigheid aan het lokale overleg kunnen deelnemen. De onderwerpen die aan bod komen zijn onder andere het aanbod en de toegankelijkheid van voorschoolse educatie; meer integratie, minder segregatie; bestrijding van onderwijsachterstanden; de doorlopende leerlijn van de voorschoolse educatie naar het basisonderwijs en de zorg in en om de school. In de Lokale Educatieve

¹ Kamerstukken II 2006/07, 30 800 VIII, nr. 169

² Kamerstukken II 2007/08, 31 322, nr. 24

Agenda wordt vastgelegd welke thema's prioriteit hebben, hoe aan deze thema's gewerkt zal worden en wie waarvoor verantwoordelijk is.

Ook de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (WMO, sinds 1 januari 2007) legt veel verantwoordelijkheid bij de gemeenten. Het tweede 'prestatieveld' van deze wet betreft 'preventieve ondersteuning jeugd'. In dit kader wordt van gemeenten verwacht dat ze vijf functies vervullen in de opvoed- en gezinsondersteuning, waarbij een belangrijke rol is weggelegd voor de Centra voor Jeugd en Gezin en het Opvoedbureau. De vijf functies zijn: ouders informatie en advies geven over opvoeden en opgroeien; problemen van jeugdigen en hun opvoeders (bijvoorbeeld een ontwikkelingsachterstand, schooluitval of een begin van jeugdcriminaliteit) zo vroeg mogelijk signaleren; lichte pedagogische hulp aanbieden voor kleine problemen; toeleiden naar hulpaanbod bij zwaardere problemen; en zorg coördineren op lokaal niveau.

Ad 2 Gezinsbeleid, opvoeddebat en preventie

We noemden al het programmaministerie voor Jeugd en Gezin, dat bestond onder het vorige kabinet (Balkenende IV). Een leidraad in het toenmalige beleid werd geformuleerd in het programma "Samenwerken voor de jeugd" (Zie "Samenwerken voor de jeugd. Voortgang projecten Jeugd en Gezin"³), dat voortbouwt op onder andere het programma 'Alle kansen voor alle kinderen' (2007). De speerpunten hierin zijn: de omslag naar preventie en versterken van de eigen kracht van het gezin; één gezin, één plan door samenwerking tussen professionals; en de vrijblijvendheid voorbij. Bij de realisatie van deze speerpunten vervullen de gemeenten ook weer een sleutelrol.

Onder het huidige kabinet Rutte heeft de Beleidsagenda Jeugd en Gezin (2011) een sobere invulling gekregen van het lopende beleid. Centraal staan gezinsbeleid en preventie.

Wat het gezinsbeleid betreft is duidelijk dat ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van hun kinderen én voor de keuze om gezin en werk te combineren. De taak van de overheid is aanvullend. Zij schept voorwaarden en biedt ondersteuning om de combinatie gezin en werk mogelijk te maken. Dit wordt ondersteund door kinderopvangbeleid en verlofregelingen. Uitwisseling van kennis en ervaring met andere ouders en opvoeders draagt bij aan het versterken van de eigen kracht. In het opvoeddebat wordt deze uitwisseling daarom gestimuleerd.

Voor preventie is vroege signalering van kleine opvoedvragen van belang. Dan kan tijdig lichte pedagogische hulp geboden worden, om te voorkómen dat kleine vragen verworden tot grotere zorgvragen. Signalering kan thuis plaatsvinden, in de school, de opvang, of waar dan ook. Ouders en jeugdigen moeten alle vragen over opvoeden en opgroeien dichtbij, in de buurt en gemakkelijk kunnen stellen. We noemden al de Centra voor Jeugd en Gezin (CJG's) die hierin een belangrijke taak hebben. Ze kunnen laagdrempelige informatie, advies en hulp bieden. Veel gemeenten hebben al zo'n CJG, en in de loop van 2011 moet elke gemeente er een hebben. Als de CJG's digitaal bereikbaar zijn, zal het nog gemakkelijker worden om laagdrempelige opvoed- en opvoedingsondersteuning te bieden.

Ad 3 Samenhang en samenwerking tussen voorzieningen

Dat er meer samenhang en samenwerking moet komen tussen verschillende voorzieningen komt in diverse beleidsstukken naar voren.

- De Beleidsagenda Jeugd en Gezin (2011) bepleit samenhangende zorg en ondersteuning in het kader van preventie (zie boven).
- "Harmonisatie", zoals voorgesteld in de Wet OKE (zie boven), is gericht op samenwerking tussen verschillende voorschoolse voorzieningen en versterking van hun relaties met partners in jeugd- en zorgbeleid om de toeleiding naar de zorg te verbeteren.
- Binnen de Brede Scholen wordt (verder) gewerkt aan meer samenhang en samenwerking tussen voorzieningen rond de school. Zie hiervoor onder andere 'Brede scholen bieden kansen'⁴ (OCW, 6

³ Brief aan de kamer, JZ/LJ-3002070, 19 mei 2010, van de toenmalige minister van Jeugd en Gezin (minister Rouvoet).

⁴ Brief aan de kamer, PO/ZO/2007/51563, 6 december 2007, Ministerie van OCW, van de toenmalige staatssecretaris (Dijksma).

december 2007) en een stand van zaken-brief⁵ (OCW, 17 december 2010). De brede School is een netwerk van voorzieningen voor de jeugd: school, kinderopvang, naschoolse opvang, buurtwerk, cultuur en sport. Brede scholen komen voor in allerlei vormen, onder verschillende namen, met verschillende ambitieniveaus en voor verschillende leeftijden (tussen 4 en 18 jaar). Eén van die vormen is een 'Integraal Kindcentrum'.

- Integrale Kindcentra bieden een combinatie aan van zorg, educatie, opvang, en opvoeding voor nul-tot 12-jarigen. Deze centra krijgen vorm in samenwerking tussen schoolbesturen, peuterspeelzalen, organisaties voor kinderopvang en andere instanties. In deze ontwikkeling hebben de adviezen van de Onderwijsraad betreffende een 'Integraal Traject' ('Een rijk programma voor ieder kind', 2008) en de Taskforce Kinderopvang ('Kinderopvang/Onderwijs. Dutch Design', 2010) een rol gespeeld. Ook het advies van de PO-Raad ('In 10 jaar naar de top', 2010) en dat van de Onderwijsraad ('Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool', 2010) zijn in dit opzicht van belang. Het ministerie van OCW ondersteunde (in 2009 en 2010) een landelijke klankbordgroep die de mogelijkheden op het terrein van Integrale Kindcentra verkende. Het is (nog) niet duidelijk of en hoe het kabinet Rutte het beleid op dit onderwerp verder vorm zal geven.

Ad 4. Aandacht voor kwaliteit van voorzieningen, inclusief kwaliteit van beroepskrachten

Er zijn diverse beleidsontwikkelingen die zich richten op het verbeteren van de kwaliteit van voorzieningen en beroepskrachten.

De Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs, 2007 ('Scholen voor Morgen') richt zich primair op de kwaliteit van het onderwijs en op het versterken van het taal- en rekenonderwijs in het bijzonder. Hiertoe zijn vijf sporen uitgezet: doorlopende leerlijnen/referentieniveaus opstellen, zorgen voor zicht op succes, leren van en met elkaar (onder andere ten behoeve van professionalisering van leerkrachten), zorgen voor verminderen van taalachterstand, en zorgen voor een rijke leeromgeving.

De al eerder genoemde Wet OKE (zie boven) is nadrukkelijk gericht op de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen. Het gaat erom daar een veilige en stimulerende omgeving te scheppen, waarin medewerkers risico's op achterstand (op taal- of ander gebied) kunnen signaleren en aanpakken. De ontwikkeling van het 'Landelijk Kwaliteitskader Peuterspeelzalen', waarin de kwaliteitseisen worden uitgewerkt, vormt een onderdeel van de wet OKE.

Ook voor VVE zijn kwaliteitsinitiatieven genomen. Zo heeft Sardes het instrument 'Ontwikkeling van Kwaliteit door Evaluatie van VVE' (OKE-VVE) ontwikkeld.

Voor kinderopvang staat sinds 2006 het belang van goede pedagogische kwaliteit van voorzieningen prominent op de agenda. Zo werden door het Landelijk Pedagogenplatform Kinderopvang (LPK) acht rechten geformuleerd van kinderen in de bso. Vanuit hetzelfde platform werd het initiatief genomen voor het Pedagogisch kader kindercentra 0 tot 4 jaar, dat tot stand kwam in januari 2009 (Singer & Kleerekoper). In 2007 werd het Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) opgericht. Het BKK zorgde er bij haar start voor dat alle kindercentra een exemplaar kregen van het Pedagogisch kader kindercentra 0 tot 4 jaar, bij wijze van eerste 'kwaliteitsimpuls' voor de sector. Voorts gaf het BKK opdracht tot het ontwikkelen van het Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar, dat onlangs is afgerond (2011, Schreuder, Boogaard, Fukkink & Hoex). Een verdieping van deze kaders: "Samen verschillend", is op dit moment in ontwikkeling (zie <http://www.kinderopvangsamenverschillend.nl/>). Ook is in voorjaar 2012 een begin gemaakt met een Pedagogisch kader Gastouderopvang. Het doel van deze pedagogische kaders is professionalisering van de pedagogisch medewerkers.

In het al eerder genoemde beleidsprogramma 'Samenwerken voor de Jeugd' (2010) van de toenmalige minister van Jeugd en Gezin wordt het belang van samenwerken tussen de diverse beroepskrachten (professionals) benadrukt, en worden voorstellen gedaan voor scholing en ondersteuning. Een voorbeeld is de brochure 'Professionals in het Centrum voor Jeugd en Gezin' (april 2010), waarin wordt beschreven

⁵ Ministerie van OCW, vergaderjaar 2010-2011, nr 130.

welke competenties professionals in hun werk nodig hebben en hoe ze daarbij ondersteund kunnen worden door de organisaties waar ze werken.

Ad 5. Toeleiding naar en uitbreiding van aanbod van voorzieningen

In de al genoemde beleidsstukken is een vijfde hoofdlijn zichtbaar naar een breder aanbod van voorzieningen en een betere toeleiding ernaartoe.

Eén van de maatregelen die in verband met de Wet OKE zijn genomen, is gericht op een breder en beter aanbod van VVE, en een verbetering van toeleiding van doelgroepkinderen om onderwijsachterstanden te voorkomen of terug te dringen. De gemeenten krijgen een wettelijke verantwoordelijkheid om alle doelgroepkinderen een goed aanbod te doen. Bovendien hebben de gemeenten een inspanningsverplichting om al deze kinderen ook daadwerkelijk te bereiken. De betrokken partijen (peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en scholen) zijn verplicht om met gemeenten hierover afspraken te maken, bijvoorbeeld in het kader van de Locale Educatieve Agenda, die moeten leiden tot een optimaal bereik van alle doelgroepkinderen. (Dit onderwerp wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 2.)

Een andere maatregel heeft geleid tot vergroting van het aanbod voor buitenschoolse opvang. Sinds het schooljaar 2007-2008 zijn basisscholen verplicht tussen 07.30 en 18.30 uur opvang te organiseren als ouders hierom vragen. Scholen kunnen dit zelf doen of een samenwerking met een kinderopvangorganisatie aangaan. (Dit onderwerp wordt verder uitgewerkt in de hoofdstukken 3 en 4.)

Samenvattend zien we de volgende beleidsontwikkelingen. De gemeenten krijgen meer verantwoordelijkheid en regie, waarbij wordt ingezet op meer samenhang en samenwerking tussen voorzieningen op lokaal niveau. Er komt (nog) meer nadruk op preventie van kleine problemen om grotere problemen te voorkómen, door informatie, advies en opvoedingsondersteuning voor ouders. Gestreefd wordt naar vergroting van de toegankelijkheid van voorzieningen, en verbetering van de toeleiding. Tenslotte wordt gewerkt aan het vergroten van de kwaliteit van voorzieningen en van personeel.

In de hierna volgende hoofdstukken bespreken we voor elk van de terreinen waarop het ECO3 zich richt de stand van zaken in het onderzoek op dit terrein en mogelijke nieuwe onderzoeksvragen.

2 Voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang

2.1 Beleid

Het afgelopen decennium is veel geïnvesteerd in de voor- en vroegschoolse periode. Geprobeerd wordt om zoveel mogelijk kinderen uit achterstandsgroepen al in de peuterleeftijd aan voorschoolse voorzieningen te laten deelnemen. Het liefst aan voorzieningen die specifieke stimuleringsprogramma's gebruiken (VVE-programma's) en deze programma's vervolgens voort te zetten in de kleutergroepen van de basisschool (vroegschoolse periode). De verwachting is dat kinderen die deze programma's aangeboden krijgen daardoor met minder achterstand beginnen aan groep 3 van de basisschool en vervolgens met meer succes het onderwijs kunnen doorlopen. Maar leveren deze inspanningen ook op wat ervan wordt verwacht? Internationaal is er veel onderzoek gedaan naar de effecten van voorschoolse voorzieningen en educatie op de ontwikkeling van jonge kinderen. De positieve resultaten van specifieke programma's uit met name Amerikaanse studies vormden een belangrijke impuls voor het in 2000 in Nederland in gang gezette VVE-beleid. Hierbij ging het vooral om de samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisonderwijs en op de VVE-programma's in strikte zin.

De laatste jaren is er ook aandacht voor het systeem van voorzieningen voor jonge kinderen, oftewel de ontwikkelingen en maatregelen die betrekking hebben op de *harmonisatie* van kinderopvang en peuterspeelzalen. Het kabinet Balkenende IV legde in het coalitieakkoord vast dat 'de regelgeving ten aanzien van kinderopvang, peuterspeelzalen en voorschoolse educatie, waaronder de financiële tegemoetkoming aan ouders, wordt geharmoniseerd'. Doelen van dit beleid waren het tegengaan van segregatie, verhoging van de kwaliteit van voorzieningen en verbetering van de aansluiting op het eerste jaar van de basisschool. De hoofdlijnen van dit beleid zijn uiteengezet in de beleidsbrief 'Samen spelen, samen leren' (oktober 2007). In een volgende beleidsbrief (mei 2008) werden de maatregelen om de harmonisatie te bereiken verder uitgewerkt: een landelijk kwaliteitskader peuterspeelzalen waarin de minimumkwaliteit van peuterspeelzalen wettelijk is vastgelegd, aandacht voor het opleidingsniveau van de leidsters en vergroten van de toegankelijkheid van peuterspeelzalen en voorzieningen voor kinderopvang (via een tegemoetkoming in de kosten voor de ouders van doelgroepkinderen).

Bij de uitvoering van dit beleid hebben de gemeenten een regisserende rol, door middel van de Lokale Educatieve Agenda (LEA) en via het GGD-toezicht, op basis van afspraken tussen rijk en gemeenten.

De juist beschreven maatregelen betreffende voor- en vroegschoolse educatie kregen een wettelijke basis in de in 2012 in werking getreden OKE-wet (zie 1.2) waarin wordt aangestuurd op meer en betere voorschoolse educatie in de kinderopvang en peuterspeelzalen. De ambitie van de wet is dat de gemeente alle kinderen die dat nodig hebben voorschoolse educatie aanbiedt, dus het realiseren van een dekkend aanbod voor alle kinderen uit de doelgroep. De gemeente moet hierbij zorgen voor voldoende kwalitatief goede voorzieningen in aantal en spreiding en heeft een inspanningsverplichting om alle doelgroepkinderen te laten deelnemen aan de voorschool. De wet versterkt de regierol van de gemeente in het onderwijsachterstandenbeleid door de verplichting om met de schoolbesturen afspraken te maken over de doorlopende leerlijn naar de vroegschool⁶.

⁶ Aanvullende kwaliteitseisen zijn vastgelegd in het Besluit basisvoorwaarden kwaliteit voorschoolse educatie. De voorwaarden om in aanmerking te komen voor rijksmiddelen zijn opgenomen in het Besluit specifieke uitkeringen gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2011-2014.

In het kader van de OKE-wet zijn verschillende beleidsmaatregelen genomen. De belangrijkste is de extra financiële impuls om alle doelgroepkinderen te kunnen bereiken met VVE-programma's van bewezen kwaliteit⁷. Gemeenten dienen hierbij ook eigen middelen in te zetten⁸. Het geld is bedoeld voor het uitbreiden van de voorschoolse educatie, met name ook het aanbieden van VVE in de kinderopvang. Een andere maatregel om VVE te bevorderen is scholing van leidsters/pedagogisch medewerkers. Het nascholingstraject Vversterk⁹ is daarom verlengd. In 2013 zouden ongeveer 30.000 beroepskrachten die werken met jonge kinderen (zowel leidsters / pedagogisch medewerkers als leerkrachten in kleutergroepen) een nascholingscursus gevolgd moeten hebben.

Sturingsmodel onderwijsachterstandenbeleid en 'knip' in de VVE

Na het aantreden van het Kabinet Balkenende II in 2003 heeft het sturingsmodel van het onderwijsachterstandenbeleid een belangrijke wijziging ondergaan. De minister van onderwijs uit dit kabinet besloot een einde te maken van de regierol van de gemeenten in het onderwijsachterstandenbeleid en bevoegdheden over besteding van middelen grotendeels te verleggen naar de schoolbesturen/de scholen. De gemeenten bleven alleen nog verantwoordelijk voor een deel van het VVE-beleid¹⁰, namelijk het voorschoolse deel. De schoolbesturen werden verantwoordelijk voor het vroegschoolse deel. Het gevolg hiervan was een bestuurlijke 'knip' in het VVE-beleid. Deze aanpassing van het sturingsmodel heeft consequenties gehad voor de lokale organisatie, aansturing en wijze van afleggen van verantwoording.

Agenda 'Focus op vroegschoolse Educatie'

Het wetsvoorstel OKE heeft vooral betrekking op het voorschoolse deel. Voor het vroegschoolse deel is met name de al genoemde Agenda 'Focus op Vroegschoolse Educatie' van de Kwaliteitsagenda 'Scholen voor Morgen' relevant. Het doel van deze Agenda is scholen te ondersteunen bij het vormgeven en ontwikkelen van vroegschoolse educatie binnen hun kwaliteitsbeleid. Maatregelen in dit kader zijn onder meer dat alle besturen van basisscholen die in aanmerking komen voor gewichtengeld de leerlingen in de groepen 1 en 2 vroegschoolse educatie aanbieden. In die groepen moet het voor alle gewichtenleerlingen mogelijk zijn vier dagdelen per week een VVE-programma te volgen, dat wordt verzorgd door leerkrachten die geschoold zijn in VVE. Een andere maatregel is de registratie op leerlingniveau van VVE-deelname en toetsresultaten van leerlingen.

Pilots startgroepen

Op initiatief van het ministerie van OCW zijn, als volgende stap om de doorgaande lijn tussen voorschoolse voorzieningen en de basisschool te versterken en meer winst te halen uit het VVE-beleid, de Pilots startgroepen gestart (looptijd 2012-2015). Binnen de pilots wordt onder meer het kwalificatieniveau van het voorschoolpersoneel verhoogd door naast een beroepskracht op mbo-niveau ook een begeleider voorschoolse educatie op pabo-niveau aan te stellen. Het aanbod, ook het 'voorschoolse' deel, komt onder regie van de schoolleider. De oudercomponent wordt geïntensiveerd via oudercursussen (op gebied van taal, inburgering en opvoedingsondersteuning).

⁷ Overigens is het VVE-beleid op het aspect 'bereik een aantal malen bijgesteld. Werd aanvankelijk gesproken over 'alle kinderen in een achterstandssituatie', in het landelijk beleidskader Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006 werd het bereik nader gespecificeerd (en eigenlijk naar beneden aangepast) en per 2006 op 50% gesteld. Enkele jaren later, bij de start van de nieuwe OAB-periode (2006-2010), werd het doelbereik voor de voorschoolse periode verhoogd tot 70% in 2010. Voordat die datum werd bereikt, werd in 2008 het bereik weer verder opgeschroefd tot 100% in 2011 (CFI, 2008).

⁸ Vastgelegd in het bestuursakkoord 'samen aan de slag', dat Rijk en gemeenten op 4 juni 2007 sloten. Daarin is onder andere afgesproken dat het Rijk en gemeenten samen optrekken in de verbetering en uitbreiding van de voor- en vroegschoolse educatie.

⁹ Zie <http://www.vversterk.nl>

¹⁰ En voor de schakelklassen.

Kwaliteitsagenda kinderopvang

Als relatief recente beleidsmaatregel verscheen begin 2011 een brief van minister Kamp aan de Tweede Kamer met de kwaliteitsagenda kinderopvang: op weg naar verbetering van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang¹¹. Deze agenda is zowel voor de overheid als voor de kinderopvangbranche en overige betrokkenen richtinggevend voor de kinderopvang, voor de gehele kabinetsperiode. De kwaliteitsagenda beschrijft hoe het kabinet de pedagogische kwaliteit wil stimuleren. In 2012 staat versterking van taalbeheersing en interactievaardigheden in de opleiding en implementatie van de 'governancecode' centraal. Deze code regelt het bestuur en toezicht voor kinderopvanginstellingen. In 2013 en 2014 ligt de nadruk op de versterking van de taal- en interactievaardigheden van medewerkers, het meten van kwaliteit en de communicatie daarover met de ouders. Vanwege de oplopende kosten voor kinderopvang de afgelopen jaren ziet minister Kamp zich, in het kader van de bezuinigingen, genoodzaakt om ook een financiële maatregel te nemen, namelijk het koppelen van kinderopvangtoeslag aan het aantal gewerkte uren van de ouder die het minste werkt en het bevroren van de maximum uurtarieven.

Al met al zijn er de volgende speerpunten of ontwikkelingen in het veld van de voorschoolse voorzieningen: het streven naar een volledig bereik van VVE voor kinderen in een achterstandssituatie, het vergroten van de toegankelijkheid van voorzieningen, gecombineerd met het tegengaan van segregatie, kwaliteitsverhoging van de voorzieningen, integratie van de verschillende voorzieningen (peuterspeelzalen kinderdagverblijven) en een verbeterde aansluiting van deze voorzieningen op het eerste jaar van de basisschool. Op verschillende van deze onderwerpen is onderzoek lopend of beschikbaar. Op andere onderwerpen liggen er vragen.

2.2 Onderzoek naar deelname, capaciteit en behoeften

Sinds de start van het VVE-beleid in 2000 zijn in Nederland verschillende onderzoeken uitgevoerd naar (korte termijn)effecten van VVE-programma's op de ontwikkeling van kinderen. Een belangrijke informatiebron wordt gevormd door de zogenaamde cohortonderzoeken, langlopende onderzoeken waarin de prestaties en loopbanen van meerdere groepen kinderen via periodieke metingen worden gevolgd. Inmiddels zijn daarmee uitgebreide databestanden opgebouwd, die informatie bevatten over meerdere groepen leerlingen. Een andere bron wordt gevormd door de quasi-experimentele onderzoeken naar de VVE-programma's. Eerst gaan we in op wat er uit onderzoek bekend is over de deelname aan en het bereik van voor- en voorschoolse educatie en kinderopvang. Vervolgens bespreken we beknopt het onderzoek naar inhoud en effecten van deelname aan de voorzieningen.

Deelname, toegankelijkheid, capaciteit

Om te bepalen in hoeverre gemeenten erin slagen om de doelgroep van VVE daadwerkelijk te bereiken, is het nodig om meer inzicht te krijgen in het bereik van VVE. In Nederland is slechts beperkt onderzoek voorhanden naar de deelname van kinderen aan voorschoolse voorzieningen. Landelijk worden geen systematische statistieken bijgehouden over deelname aan voorzieningen naar achtergrondkenmerken. En er zijn maar weinig gemeenten die de deelname aan VVE registreren. Voor het in beeld brengen van de deelname aan voor- en voorschoolse educatie is de VVE-monitor opgezet (Jepma e.a., 2007; Van der Vegt e.a., 2008; Beekhoven e.a., 2009; 2010 en 2011). In het kader van deze monitor wordt jaarlijks geprobeerd om in een groot aantal gemeenten gegevens over het bereik van VVE te verzamelen. Dat lukt in zekere mate voor de voorschoolse deelname (kleutergroepen), vanwege de registratie van het leerlinggewicht op de basisschool. Dat lukt echter niet goed voor de voorschoolse periode, omdat daar geen leerlinggewicht wordt geregistreerd en gemeenten bepalen zelf welke kinderen zij definiëren als 'doelgroepkinderen'. In de voorschoolse periode bestaat er daarom veel variatie in de definiëring van de VVE-doelgroep binnen

¹¹ Brief van Minister Kamp aan de Tweede kamer, 5-3-2011, KO/2012/2996

gemeenten (Driessen, 2012). Een ander knelpunt bij het bepalen van de deelname betreft de definiëring van het programma, oftewel het aanbod. In het begin waren er strenge richtlijnen ten aanzien van het gebruik van programma's. Onder 'VVE-programma's' werden vooral verstaan de in een samenwerkingsverband van peuterspeelzaal en basisschool uitgevoerde, 'erkende' programma's¹². Met de invoering van de Wet OKE is die strikte definiëring verlaten; er wordt nu gesproken over programma's die een brede ontwikkeling stimuleren. Daarmee wordt formeel gezien ruimte geboden voor de inzet van andere dan het beperkte aanbod aan 'effectieve' programma's. De uitvoerende partijen zijn hierdoor momenteel vrij in hun keuze voor een programma, voor zover het tenminste om een integraal programma gaat, dat wil zeggen een programma dat zowel taal-, reken-, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert. Ook vóór het in werking treden van de Wet OKE echter hielden lang niet alle gemeenten zich aan de richtlijnen. Vaak werden onderdelen van bestaande programma's ingezet of werd gebruik gemaakt van zelf ontwikkeld materiaal (Beekhoven e.a., 2009). Hier komt bij dat het met de invoering van de Wet OKE ook de bedoeling is dat ook kinderdagverblijven een educatief voorschools programma gaan aanbieden.

Voor een nauwkeurige bepaling van het bereik van VVE zou dus zowel nadere informatie nodig zijn over de achtergrondkenmerken van de deelnemende kinderen, als over de uitvoering van educatieve programma's op zowel kinderdagverblijven als peuterspeelzalen (cq. het aanbod). Er zijn al wel enige landelijke gegevens beschikbaar. Zo werd in een analyse op gegevens uit het PRIMA-cohort gevonden dat vrijwel alle kinderen voorafgaand aan de basisschool een voorschoolse voorziening bezochten. Slechts 8% van de kinderen bezocht noch een peuterspeelzaal noch een kinderdagverblijf (Veen, Roeleveld & Heurter, 2010). Deze groep bestaat vooral uit allochtone kinderen met laag-opgeleide ouders. Peuterspeelzalen werden het meest bezocht door kinderen van laagopgeleide autochtone ouders en het minst door kinderen van hoogopgeleide autochtone ouders. Van de allochtone kinderen blijkt dat Turkse kinderen de peuterspeelzaal het vaakst bezochten en kinderen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst het minst vaak. Surinaamse en Antilliaanse kinderen bezochten juist vaker dan Turkse en Marokkaanse kinderen een kinderdagverblijf. Allochtone leerlingen namen vaker dan autochtone leerlingen deel aan een specifiek VVE-programma als Piramide.

Behoeften en keuzes van ouders

Enkele onderzoeken geven zicht op keuzemotieven en behoeften van ouders als het gaat om kinderopvang, zie hiervoor ook hoofdstuk 3 (buitenschoolse opvang en gastouderopvang).

Enkele jaren geleden is, in opdracht van het ministerie van OCW, onderzoek verricht naar de redenen waarom ouders van kinderen uit de VVE-doelgroep hun kinderen al dan niet laten deelnemen aan voorschoolse educatie (Blanken & Van der Vegt, 2007). In de eerste plaats blijken ouders niet zozeer te kiezen voor 'VVE' maar voor een peuterspeelzaal. De gelegenheid om met andere kinderen te spelen vinden ouders het belangrijkste. Verder wordt de peuterspeelzaal gewaardeerd vanwege de voorbereiding op de basisschool (wennen aan een gestructureerde dagindeling, zich aan regels houden e.d.). Hulp bij de taal- en cognitieve ontwikkeling is voor ongeveer de helft van de ouders een belangrijke reden om voor een peuterspeelzaal te kiezen. Ouders zien de peuterspeelzaal niet als opvangvoorziening. Slechts een klein deel van de ouders noemt die functie als reden om voor de peuterspeelzaal te kiezen. Voor autochtone ouders is de peuterspeelzaal iets laagdrempeliger dan voor allochtonen. Daar staat tegenover dat een VVE-aanbod sommige autochtone ouders eerder afschrikt dan dat het als een voordeel wordt gezien. Kosten en onbekendheid met de voorziening zijn belangrijke redenen voor niet-deelname aan de voorziening. In het pre-COOL-onderzoek naar effecten van voorschoolse voorzieningen wordt (in de tweede meting, van het 2-jarigencohort, schooljaar 2011-2012) eveneens, onderzoek gedaan onder ouders, naar redenen voor deelname of niet-deelname aan voorschoolse voorzieningen.

¹² Eerst Kaleidoscoop en Piramide, later Startblokken en Ko-totaal, vervolgens Speelplezier en SPOREN

2.3 Onderzoek naar effecten van voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang

Als het gaat om effecten van voor- en vroegschoolse educatie kan onderscheid worden gemaakt tussen zogenaamde gezins- en centrumgerichte programma's. De centrumgerichte programma's worden aangestipt in relatie tot de ouders (hoofdstuk 5). Onderzoek naar effecten van centrumprogramma's is in Nederland begonnen met het landelijke onderzoek naar de effecten van Kaleidoscoop en Piramide. Deze evaluatie wijst op enkele positieve effecten op de cognitieve en de taalontwikkeling, al verschilt dit per getoetst domein en per programma. Daarnaast is er sprake van 'uitdoving'. Met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er geen of nauwelijks effecten (Schonewille, Kloprogge & Van der Leij, 2000; Roeleveld, 2008; Veen, Roeleveld & Leseman, 2000).

Uit de longitudinale evaluatie van het programma Startblokken/Basisontwikkeling kwam een negatief effect naar voren op het cognitieve domein: de kinderen die aan het programma hadden deelgenomen presteerden iets minder goed dan de kinderen uit de controlesettings. Dit effect werd gevonden ondanks het feit dat er in het algemeen bij de uitvoering van het programma werd voldaan aan de structurele randvoorwaarden, zoals de dubbele bezetting en de intensiteit (deelname van 4 dagdelen). Op het sociaal-emotionele vlak was er wel sprake van een positief effect op de kinderen in peuterspeelzalen en scholen die werkten volgens de aanpak Startblokken-Basisontwikkeling (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006).

Een andere landelijke studie naar effecten van VVE werd uitgevoerd op het PRIMA-cohortbestand (Nap-Kolhoff e.a., 2008). Ook deze studie liet geen effecten zien van voor- en vroegschoolse educatie, in ieder geval niet voor kinderen die de belangrijkste doelgroepen vormen van deze programma's, kinderen met laag opgeleide ouders en een Turkse of Marokkaanse achtergrond. Naast deze drie landelijke evaluaties zijn er lokale (longitudinale) effectonderzoeken uitgevoerd (De Jong-Heeringa, & Bosker, 2008; Veen, Roeleveld & Van Daalen, 2008; Van Schooten & Slegers, 2008)¹³. Ook hieruit komt geen eenduidig beeld naar voren. Al met al zijn de resultaten van het effectonderzoek naar VVE wisselend, soms zijn effecten afwezig, soms zijn er positieve effecten en soms zijn er negatieve effecten. Ter verklaring wijzen onderzoekers onder meer op belang van een goede implementatie van het programma, op het relatief open karakter van sommige programma's, waardoor er veel variatie in uitvoering ontstaat, en op het probleem om in alle opzichten goede vergelijkingsgroepen te vormen. Overigens is ook niet altijd alle benodigde informatie beschikbaar, zoals gegevens over de intensiteit waarmee kinderen aan een programma hebben meegedaan. In een review studie noemen Doolaard en Leseman (2008) het feit dat er in Nederland geen of (zoals in het onderzoek van Nap-Kolhoff e.a. 2008) zelfs negatieve effecten van VVE worden gevonden voor de groepen met de grootste achterstanden opmerkelijk. Dit resultaat achten zij niet in overeenstemming met de resultaten van buitenlandse onderzoeken, die grotere effecten laten zien naarmate de achterstanden ernstiger zijn, al is ook op dit punt de evidentie niet eenduidig (ibid.). Zo laat grootschalig, longitudinaal Engels onderzoek (EPPE) compenserende effecten zien van voorschoolse educatie, die groter zijn bij grotere achterstand Sylva, e.a., 2004; 2007). Het EPPE-onderzoek verschilt methodologisch gezien op een aantal aspecten van tot dan toe in Nederland uitgevoerde effectonderzoek: er was in het Engelse onderzoek sprake van een voormeting van relevante taal- en cognitieve vaardigheden zodat de toegevoegde waarde van verschillende vormen van voorschoolse opvang en educatie kon worden bepaald; er was een preciezere meting op basis van interviews en observaties beschikbaar van belangrijke gezinskenmerken (zoals voorlezen en praten met het kind; het spreken van verschillende talen), zodat dat preciezer de toegevoegde waarde van voorschoolse voorzieningen ten opzicht van gezinsopvoeding kon worden bepaald en de feitelijke deelname aan voorzieningen werd gedetailleerd per kind, op kindniveau dus, bepaald, naar type, intensiteit en kwaliteit van de voorziening waaraan werd deelgenomen (Doolaard en Leseman, 2008). Onder meer deze bevindingen hebben in Nederland geleid tot de start van het pre-COOL-cohortonderzoek in 2009,

¹³ Er zijn enkele meer recente lokale onderzoeken naar VVE, voor zover ons bekend een afgesloten onderzoek naar het VVE-programma Spraakmakend in Groningen (Beekhoven, Jepma, Swart, Duursma & De Glopper (2011) en een onderzoek naar het gebruik van het programma Speelplezier en het Moelejaan-project in Limburg (zie www.fdewb.unimaas.nl/sjoans/publicaties.asp). De in het kader van deze projecten verschenen publicaties konden we echter niet meer in dit onderzoek meenemen.

waarin een cohort kinderen vanaf 2-jarige leeftijd gedurende langere tijd wordt gevolgd, met als doel om effecten van voorschoolse voorzieningen in kaart te brengen. In het pre-COOL-onderzoek wordt geprobeerd om aan de juist genoemde methodologische tekortkomingen tegemoet te komen, door meer inzicht te bieden in uitvoeringskenmerken, procesfactoren nauwkeurig in kaart te brengen en aandacht te besteden aan gezinsfactoren en de specifieke 'voorschoolse geschiedenis' van kinderen.

Van de juist besproken onderzoeken naar effecten van VVE zijn er verschillende waarin de implementatie nauwkeurig, onder meer met behulp van observaties, in kaart is gebracht. Dat geldt onder meer voor het onderzoek naar Kaleidoscoop en Piramide (Reezigt, 1999) en de evaluatie van Startblokken-Basisontwikkeling (Veen e.a., 2008). In beide gevallen echter werden gegevens over de effectiviteit alleen gekoppeld aan het kenmerk 'gebruik van programma vs. geen programma'. Gegevens werden niet geanalyseerd op verschillen in de mate van implementatie van het programma, of andere kwaliteitsverschillen *binnen* en niet zozeer alleen *tussen* de programma's.

Dat is wel gedaan in een recente studie van De Haan, Leseman en Elbers (2011). In een longitudinaal onderzoek in de gemeente Utrecht gingen zij met betrekking tot VVE na wat het effect van de groepssamenstelling was op (ontluikende) taal- en rekenvaardigheid. In het onderzoek vergeleken ze groepen met alleen doelgroepkinderen met groepen met doelgroep- en niet-doelgroepkinderen. Uit de analyses bleek dat de inzet van het VVE-programma (Taalrijk met Puk & Ko) *sec* geen effect had, wat betekent dat er geen verschil was in taal- en rekenvaardigheid tussen kinderen met een VVE-aanbod en kinderen zonder een dergelijk aanbod. Dat er geen effect optrad wijten de onderzoekers aan het feit dat er door de pedagogisch medewerkers te weinig kleine-groepsactiviteiten werden uitgevoerd. Het werken in kleine groepen is echter een van de belangrijke kenmerken van het programma. Pedagogisch medewerkers die werkten zonder VVE-programma slaagden er net zo goed of zelfs beter in om ontwikkelingsstimulerende activiteiten te initiëren en begeleiden dan de pedagogisch medewerkers die het onderzochte programma uitvoerden. De aanwezigheid van een VVE-programma in de peuterspeelzaal of kleutergroep is blijkbaar niet doorslaggevend (zie Inspectie van het Onderwijs, 2010¹⁴).

Er zijn op dit moment twee landelijke onderzoeken waarin de kwaliteit van voorzieningen wordt onderzocht. In het pre-COOL-onderzoek worden structurele en inhoudelijke kenmerken van voorzieningen verzameld, om de kwaliteit van voorzieningen te kunnen relateren aan kindgegevens (effectmeting). Structurele en inhoudelijke kenmerken worden bevraagd met behulp van vragenlijsten voor het personeel in de voorzieningen. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van groepsinteracties worden observaties uitgevoerd, op basis van gestandaardiseerde, internationaal erkende observatie-instrumenten. Met behulp van de CLASS- Classroom Assesment Scoring System; Pianta et al., 2007) wordt gekeken naar hoe leidsters omgaan met kinderen en hen betrekken in activiteiten, naar de mate waarin ze leermogelijkheden bieden binnen activiteiten en routines. Met behulp van de ECERS-E wordt het aanbod en de werkwijze van het personeel op het terrein van geletterdheid en rekenen onderzocht (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart 2008). Resultaten van de eerste meting van het pre-COOL-onderzoek komen binnenkort beschikbaar. De kwaliteit van de pedagogische processen is ook een belangrijke onderzoeksfocus in het onderzoek naar de kwaliteit van de kinderopvang, door het Nederlands Consortium Kinderopvang-onderzoek (NCKO). Het NCKO heeft periodiek kwaliteitsmetingen uitgevoerd in de kinderopvang, onder meer met behulp van de internationaal veel gebruikte ECERS-R. Uit het NCKO-onderzoek komt naar voren dat de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland, naar internationale maatstaven, hooguit gemiddeld is, met veel variatie in kwaliteit tussen de centra. Aanvullende observaties van het leidstergedrag met speciaal voor dit doel ontwikkelde observatieschalen brachten aan het licht dat in basaal pedagogisch opzicht (sensitiviteit,

¹⁴ Sinds een aantal jaren is de onderwijsinspectie belast met de uitvoering van de voor- en voegschoolse educatie, aan de hand van het 'Toezichtskader VVE-bestandsopname'. De VVE-inspectie is inmiddels in ruim 20 gemeenten uitgevoerd. Voor elk van de afzonderlijke gemeenten zijn Inspectierapporten VVE verschenen (www.onderwijsinspectie.nl).

respect voor autonomie, structuur bieden en grenzen stellen) de kinderopvang gemiddeld weliswaar een (magere) voldoende scoort, maar wat betreft het stimuleren van taal- en cognitieve ontwikkeling en het bevorderen van sociale interactie tussen kinderen niet (De Kruif et al., 2007; Vermeer et al., 2005). In het onderzoek van Vermeer et al. werden gegevens vergeleken met resultaten van twee eerdere onderzoeken in vergelijkbare steekproeven van kindercentra (Van IJzendoorn et al., 1996; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2002). Daaruit bleek een neergaande tendens in kwaliteit over de jaren. Volgens de onderzoekers zou deze te maken kunnen hebben met de sterke groei van de sector en met de privatisering ten gevolge van de Wet op de Kinderopvang. Een in 2008 uitgevoerde peiling liet opnieuw een daling van de proceskwaliteit zien (berekend over de vijf in het NCKO-instrument opgenomen ITERS/ECERS-R subschalen) ten opzichte van de voorgaande meting, (De Kruif e.a., 2009). Op dit moment wordt door het NCKO een nieuwe landelijke kwaliteitspeiling voorbereid, uit te voeren in 2013. Over de mogelijke gevolgen van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen op deze gebieden op korte en lange termijn geven deze onderzoeken geen informatie. In een recente studie zijn wel samenhangen bestudeerd tussen de kinderlijke ontwikkeling en de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven (NCKO, 2011). Met behulp van observatieformulieren en vragenlijsten werd bij ouders en leidsters informatie verkregen over het welbevinden van kinderen op 1- en op 2-jarige leeftijd. Met behulp van het NCKO-instrumentarium werd de pedagogische en structurele kwaliteit van de voorzieningen bepaald. Het onderzoek laat zien dat kinderen tussen 1 en 2 jaar zich beter ontwikkelen en een hogere mate van welbevinden hebben als de kinderopvang een hogere pedagogische kwaliteit heeft. Het gaat overigens om een samenhang en geen causaal verband. Ook in enkele andere kinderopvangstudies zijn relaties tussen opvangkwaliteit en welbevinden/ontwikkeling gevonden: lage scores op de ITERS (m.n. voor educatieve kwaliteit) hingen samen met meer negatieve peer-interacties op 15 maanden (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2006a), die op hun beurt agressie op 2-jarige leeftijd voorspelden (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2006b); verbetering van de leidster-kind ratio leidt tot meer welbevinden en meer coöperatief gedrag bij jonge kinderen (De Schipper et al., 2006); meer ontwikkelingsstimulering' door leidsters draagt bij aan de cognitieve ontwikkeling in het eerste levensjaar, bovenop de invloed van ouders (Riksen-Walraven en Albers, 2008). Onder leiding van Riksen-Walraven is een aantal kleinschaliger onderzoeken in kinderopvangcentra uitgevoerd met intensieve observaties en metingen van biologische stress-indicatoren (het stresshormoon cortisol). Lage sensitiviteit van de leidsters, een hoge mate van intrusief gedrag, en gebrek aan vaardigheden om de opvoedingssituatie op een autoritatieve manier te structureren correleerden met hogere stressniveaus bij de kinderen (Van Bakel & Riksen-Walraven, 2002). Wat daarvan de consequenties op langere termijn zijn, is echter (nog) niet nagegaan.

2.4 Recente initiatieven/lopend onderzoek

Kwaliteit en professionalisering

Onder meer de uitkomsten van het NCKO-onderzoek en de weinig overtuigende resultaten uit de onderzoeken naar de effectiviteit van voor- en voerschoolse educatie hebben geleid tot een verhoogde maatschappelijke aandacht voor professionele ontwikkeling van kinderopvangpersoneel en kwaliteitsverbetering van organisaties. Hierbij gaat het zowel om aandacht voor individuele scholing van medewerkers als voor andere vormen van leren, zoals leren op de werkplek, met ondersteuning van personeel (collega's, leidinggevend) uit de eigen organisatie (intervisie, coaching).

Op dit moment worden verschillende onderzoeken gedaan naar scholing en professionalisering. In de eerste plaats een onderzoek van het NCKO naar een door het NCKO ontwikkelde kwaliteitsmonitor met scholingen voor pedagogisch medewerkers en leidinggevend in de kinderdagopvang, met als doel het verbeteren van de pedagogische kwaliteit. Het doel van het onderzoek is het evalueren en bijstellen van de training.

De kwaliteit van de kinderopvang staat ook centraal in een landelijke pilot van het Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK). Het onderzoek is erop gericht om de inzet van de lerende organisatie als concept in de kinderopvang verder te verkennen, te verstevigen en overdraagbaar te maken. Kinderopvangorganisaties konden een projectvoorstel indienen, waaruit door de toepassing van een aantal criteria tien projecten werden geselecteerd. Er wordt een projectbegeleidend onderzoek uitgezet, met als doel om relevante aanpakken en kennis te zoeken en overdraagbaar te maken. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de periode 1 april- half november 2012.

In de komende jaren zullen twee grote landelijke onderzoeken gegevens opleveren over de kwaliteit van de voorzieningen. In de eerste plaats het NCKO-onderzoek waarvan de volgende meting in 2013 wordt verwacht en in de tweede plaats het cohortonderzoek pre-COOL in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en voorscholen, waarin de link wordt gelegd tussen de kwaliteit van de voorzieningen en de ontwikkeling van kinderen op de langere termijn.

Daarnaast is er een groot onderzoek gestart naar de implementatie en de effecten van de Startgroepen voor driejarigen in het basisonderwijs.

2.5 Onderzoeksvragen

Samenvattend hebben zich in de afgelopen jaren in (het beleid betreffende) de opvang en educatie van jonge kinderen een aantal belangrijke ontwikkelingen voorgedaan, waarvan de implicaties nader onderzoek verlangen. We noemen de belangrijkste ontwikkelingen en de hieruit voortvloeiende, mogelijke onderzoeksvragen. Samenvattend hebben zich in de afgelopen jaren in de opvang en educatie van jonge kinderen een aantal belangrijke ontwikkelingen voorgedaan, zoals de ontwikkeling naar nieuwe voorschoolse voorzieningen in het kader van de harmonisatie (en integrale kindcentra), het streven naar een volledig bereik van VVE-voorzieningen voor kinderen in een achterstandssituatie, het vergroten van de toegankelijkheid van voor- en naschoolse opvang en de pilots driejarigen op de basisschool.

Deze ontwikkelingen brengen veranderingen teweeg in de structuur van de voorzieningen en vragen om uitbreiding van menskracht en om meer aanvullende taken op de werkvloer.

Verschillende vragen zijn op dit moment onderwerp van onderzoek, zoals bijvoorbeeld de juist besproken vraag naar het kwaliteitspeil van voorzieningen en naar de afstemming en de doorgaande lijn. Het pre-COOL-onderzoek moet data opleveren die in verder onderzoek gebruikt kunnen worden voor de beantwoording van diverse beleidsvragen.

In het licht van de geschetste ontwikkelingen zijn er de volgende terreinen waarop verder onderzoek zou moeten plaatsvinden.

Evaluatie van de doelstellingen van het harmonisatiebeleid / de OKE-wet

Tegen de achtergrond van de ingezette harmonisatie is een belangrijke vraag of kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en voorschoolse educatie inderdaad meer naar elkaar toegroeien. In het kader van het onderwijsachterstandenbeleid is bovendien belangrijk te weten of de harmonisatie grotere deelname van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid aan voorschoolse voorzieningen tot gevolg heeft. En voorts is het belangrijk om te weten of het beleid heeft geleid tot een grotere diversiteit in de instellingen, dat wil zeggen een grotere mix van kinderen van verschillende etnisch- en sociaal - culturele achtergronden.

Voor wat betreft het eerste punt, de vormgeving van voorzieningen, heeft in 2008 in het kader van het op dat moment juist in gang gezette harmonisatiebeleid (en de motie Hamer - Sterk¹⁵) een beperkt onderzoek

¹⁵ Motie-Hamer/Sterk over het ophogen van de subsidieregeling kinderopvang (Kamerstuk 31200 VIII, nr. 125), ingediend bij debat over voorzieningen voor 0-4-jarigen.

plaatsgevonden naar de stand van zaken van de samenwerking tussen de verschillende voorschoolse voorzieningen (kinderopvang, peuterspeelzalen, voorscholen). Dit onderzoek was onder meer gericht op het in kaart brengen van samenwerkingsvarianten en belemmerende en bevorderende factoren bij de samenwerking te inventariseren. Tevens werden voorbeelden van samenwerkingsvarianten beschreven (Emmelot, Veen, Heurter, Bongers, Roode & Van der Vegt, 2010). In een BOPO-studie, wordt op dit moment, met gebruikmaking van data uit het pre-COOL-onderzoek, nagegaan in hoeverre de voorschoolse voorzieningen de laatste jaren meer inhoudelijk meer naar elkaar toegroeien en elkaars sterke punten overnemen, zodat het stelsel van voorschoolse opvang en educatie er als geheel op vooruit gaat¹⁶. Het lijkt de moeite waard, om de gevolgen van het harmonisatiebeleid voor de vormgeving van de voorzieningen nog nader te bestuderen aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

1. Wat zijn de gevolgen van het harmonisatiebeleid:

- voor het verdwijnen en ontstaan van voorzieningen;
- Wat betekent het eventueel verdwijnen of hervormen van voorzieningen voor verschillende groepen ouders?
- Leidt het harmonisatiebeleid tot geïntegreerde voorzieningen, waarin peuterspeelzalen en kinderdagverblijven inhoudelijk en organisatorisch meer naar elkaar zijn toegegroeid?
- Hoe zien de voorzieningen eruit, naar organisatie, personeel, bezetting, groepsgrootte en populatie?
- Wat zijn de gevolgen voor de aanpak / het pedagogisch – didactisch programma (aanbod, curriculum) in de voorzieningen?

Het tweede punt, of de harmonisatie heeft geleid tot grotere deelname van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid aan voorschoolse voorzieningen en of het beleid heeft geleid tot een grotere diversiteit in de instellingen, is voor zover ons bekend nog niet nader onderzocht.

Uit onderzoek van Driessen (2012) blijkt dat, onder meer als gevolg van de decentralisatie van het onderwijsachterstandenbeleid en de 'knip' in het VVE-beleid in 2006 een grote diversiteit is ontstaan in voor- en vroegschoolse voorzieningen, zowel in doelgroepdefiniëring, als in uitvoering, als in monitoring van het beleid op lokaal niveau. Uit ander recent onderzoek onder gemeenten blijkt dat, mede als gevolg van het vrijlaten van de doelgroepdefiniëring, gemeenten er niet in slagen om een goed beeld te krijgen wie zij met het VVE-beleid bereiken (Veen, Van der Veen en Driessen, 2012). De vraag naar het bereik is mede van belang om te kunnen bepalen wat de opbrengsten en de effecten zijn van het VVE-beleid.

Hieruit vloeien een aantal mogelijke onderzoeksvragen voort. In de eerste plaats de vraag hoe gemeenten de deelname aan voor- en vroegschoolse educatie beter kunnen monitoren.

2. Wat is er voor nodig (instrumenten, procedures, kennis) om op gemeentelijk niveau het VVE-bereik beter te kunnen bepalen wie er aan VVE deelnemen en welke groepen niet worden bereikt die hiervoor gezien hun achtergrond wel in aanmerking zouden komen?

In de tweede plaats is de vraag of het in gang gezette beleid leidt tot integratie van verschillende groepen kinderen. De vraag hierbij is:

3. Wie nemen er deel aan voorschoolse voorzieningen, naar achtergrondkenmerken zoals etnische herkomst en sociaal-economisch milieu? Wordt de populatie in stellingen inderdaad meer gemengd, naar etnische herkomst en sociaal-milieu?

- Welke keuzes van ouders liggen hieraan ten grondslag?

¹⁶ Zie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO), ronde 2009, onderzoekslijn Effecten van beleidsontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid, thema 2: 'Voorschoolse opvang en educatie in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven'.

Vervolgens is de vraag hoe instellingen omgaan met als gevolg van het beleid de mogelijk toegenomen diversiteit in de instellingen. Zijn de instellingen in staat om tegemoet te komen aan de aanvangsverschillen in ontwikkeling die kinderen hebben en zijn zij toegerust om de verschillen in ontwikkelingsniveau en -tempo te kunnen. Hierbij zijn eigenlijk twee vragen van belang.

In de eerste plaats de vraag naar aanvangsverschillen. Als het gaat om voor- en vroegschoolse educatie ligt er nog een vraag uit een eerdere programmeringsstudie op het terrein van onderwijsachterstandenbeleid (Doolaard en Leseman, 2008) om in VVE-programma's meer aandacht te besteden aan de 'absolute beginners', de kinderen die bij intrede in het programma nog vrijwel geen Nederlands spreken en hierdoor mogelijk te weinig van het aanbod kunnen profiteren. Er is nog heel weinig bekend hoe de instellingen omgaan met deze kinderen.

De onderzoeksvraag die geformuleerd kan worden is:

4. *Zijn er instellingen die in hun werkwijze rekening houden met deze groep? Hoe ziet het pedagogisch-didactisch aanbod in deze instellingen eruit en hoe effectief is dit?*

In aansluiting hierop is er onderzoek nodig naar de wijze waarop er wordt omgegaan met de heterogeniteit binnen de groepen. Is men binnen de voorschoolse voorzieningen in staat om differentiatie aan te brengen in het aanbod en de werkwijze, zodanig dat kinderen met verschillende aanvangsverschillen hiervan profiteren? Een vraag hierbij is:

5. *Hoe gaan leidsters/pedagogisch medewerkers om met verschillen in ontwikkelingsniveau van jonge kinderen; zijn zij in staat om hun werkwijze af te stemmen op deze verschillen?*

Ten slotte zijn er vragen die betrekking hebben op de inhoud van het aanbod en met name het professioneel handelen van het personeel en de kwaliteitszorg in organisaties.

Alom wordt geconstateerd dat de huidige opleiding (de brede SPW-opleiding binnen het MBO) te weinig meegeeft voor de eisen die het veranderende werkveld stelt. Oplossingen hiervoor worden gezocht in de richting van een verhoging van het opleidingspeil, aanvullende cursussen en trainingen en alternatieve scholingsvormen zoals coaching en begeleiding op de werkvloer. Hierbij moet ook gedacht worden aan vormen van scholing door middel van collegiale uitwisseling van leerkrachten en peuterleidsters of leidsters/pedagogisch medewerkers van verschillende instellingen. Deskundigheidsbevordering van personeel kan op verschillende manieren plaatsvinden. Er kan individueel en collectief, in teamverband worden geleerd en er kan buiten de organisatie en op de werkplek worden geleerd. De vraag is wat de specifieke kenmerken zijn van de verschillende varianten van professionalisering; wat de sterke en zwakke kanten zijn, aan welke voorwaarden moet worden voldaan.

Mogelijke onderzoeksvragen zijn:

6. *Wat is er nodig om de gewenste kwaliteitsverhoging in voorschoolse voorzieningen te bereiken (kennis, competenties, organisatie) te bereiken? Welke stappen moeten er worden gezet:*

A. *Op het niveau van het personeel (professionaliseringsbeleid)*

- scholing initieel en nascholing (hoe ziet het aanbod -inhoud, vormgeving- eruit en volstaat dit), functies?

B. *Op het niveau van de organisatie (kwaliteitszorg):*

- Hoe kunnen feitelijke en wenselijke kwalificaties van personeel worden benoemd en gekoppeld aan opleiding en scholing?
- Hoe wordt scholing ingezet (welke varianten en volstaat dit)?

- Hoe kan de effectiviteit van het aanbod worden vastgesteld, welk soort van evaluatie is daarvoor nodig)?
- Hoe kunnen de uitkomsten van die evaluatie worden vertaald in verbetering van het aanbod; wat wordt er met de verkregen informatie gedaan?

C. Op het niveau van het aanbod; de pedagogische en didactische kwaliteit van de werkers in de instellingen:

- Treffen we de gewenste pedagogische en didactische kwaliteit ook daadwerkelijk aan?

3 Buitenschoolse opvang en gastouderopvang

In dit hoofdstuk geven we een overzicht over recente beleidsmaatregelen, beleidsadviezen en onderzoeksresultaten op het terrein van buitenschoolse opvang en gastouderopvang voor kinderen van 4 tot 12 jaar. Doel van de rapportage is vooral om –net als in de voorgaande en hierna volgende hoofdstukken- vanuit het overzicht over wat al bekend is, te komen tot het formuleren van interessante, voor veld én beleid relevante onderzoeksvragen. Streven is die vragen zo te formuleren dat ze goed onderzoekbaar zijn.

3.1 Inleiding

Voor onze zoektocht naar literatuur over buitenschoolse opvang en gastouderopvang in Nederland zijn we uitgegaan van de volgende vragen:

- Welke hoofdlijnen zijn herkenbaar in het overheidsbeleid (en adviezen daarover) ten aanzien van buitenschoolse opvang en gastouderopvang?
- Wat is er uit onderzoek bekend over deelname aan en effecten van deze vormen van kinderopvang voor: kinderen, hun ouders en de arbeidsmarkt?
- Wat weten we over de (pedagogische) kwaliteit van de voorzieningen? En wat gebeurt er op het gebied van professionalisering van beroepskrachten en organisaties?
- Welke vormgevingsvragen zijn actueel voor de diverse betrokkenen: onderwijs, ouders en andere opvoeders en overheid?

In deze programmeringsstudie hebben we ons geconcentreerd op de beleidsperiode vanaf de start van het kabinet Balkenende IV in februari 2007. Er is gezocht via google scholar en in diverse bibliotheekbestanden, met name: Picarta en de digitale bibliotheek van de Universiteit van Amsterdam. Ook zijn de publicatieoverzichten van de betrokken ministeries (Ministerie van OCW, Ministerie van SZW, Ministerie van VWS) bekeken evenals de websites van voor dit terrein belangrijke (onderzoeks)instituten zoals: de Onderwijsraad, het Netwerkbureau Kinderopvang, het Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK), de PO-Raad, het Sociaal Cultureel Planbureau, Regioplan, Sardes, NJI, Kohnstamm Instituut, ECO3. Om zicht te krijgen op de veldexpertise zijn vervolgens de dossiers geraadpleegd van het (digitale tijdschrift) Kinderopvangtotaal, van de branchevereniging(en) voor de kinderopvang en van oudervereniging BOiNK.

De gebruikte zoektermen waren, zowel apart als in diverse combinaties:

- Buitenschoolse opvang, naschoolse opvang, gastouders, gastouderopvang, kinderopvang
- Onderzoek, (pedagogische) kwaliteit, effecten, professionalisering, beleid, beleidsadvies
- Integraal traject, integrale kindvoorzieningen, samenwerking kinderopvang en onderwijs, combinatiefuncties
- Dagarrangementen, dagindeling, onderwijstijden, arbeidsparticipatie, ouders, gebouwen

We bespreken hierna achtereenvolgens: de hoofdlijnen in het onderwijsbeleid, de meest actuele beleidsadviezen, en het recente onderzoek op de drie hierboven genoemde thema's: deelname, pedagogische kwaliteit en vormgevingsvraagstukken voor buitenschoolse en gastouderopvang. In de laatste paragraaf formuleren we enkele onderzoeksvragen voor de toekomst.

3.2 Hoofdpijnen in het overheidsbeleid

In hoofdstuk 2 zijn de hoofdpijnen van het overheidsbeleid beschreven voor het hele terrein van deze programmeringsstudie over ontwikkeling, opvang en onderwijs voor 0-12 jarigen. Drie van die hoofdpijnen spelen nadrukkelijk een rol in de ontwikkelingen in de buitenschoolse opvang en gastouderopvang voor 4 tot 12 jarigen: (a) het stimuleren van arbeidsmarktaandeel (van met name moeders) via maatregelen die kinderopvang beter toegankelijk en betaalbaar maken, (b) inspanningen gericht op een goede (pedagogische) kwaliteit van de kinderopvang, (c) het bevorderen van samenwerking tussen kinderopvang, vrije tijdsvoorzieningen en onderwijs met het oog op meer rust in gezinnen én het verbeteren van onderwijskansen voor alle kinderen.

(a) Stimulering van arbeidsdeelname via toegankelijke en betaalbare kinderopvang

In de periode 2005-2007 zijn er enkele wetwijzigingen doorgevoerd met als voornaamste doel het vereenvoudigen van de combinatie van arbeid en zorg en het vergroten van de toegankelijkheid van de kinderopvang.

Met ingang van 2005 is de Wet Kinderopvang in werking getreden waarin de vergoeding van de kosten voor de formele kinderopvang werd verdeeld over werkgevers, overheid en ouders. Formele kinderopvang omvat in de zin van deze wet: kinderdagopvang voor 0 tot 4-jarigen, buitenschoolse opvang en gastouderopvang (mits die plaatsvindt door tussenkomst van een geregistreerd gastouderbureau). In 2007 is de Wet kinderopvang zo aangepast dat een werkgeversbijdrage -voor een derde deel van de kosten van de kinderopvang- verplicht werd gesteld. Dat maakte, vooral voor ouders die eerder geen of geen volledige werkgeversbijdrage ontvingen, registratie bij een gastouderbureau van hun eerder informele oppasmoeders, en oppasoma's en -opa's interessant. *“De uitgekeerde toeslag kon daardoor fors hoger worden dan de belasting die de opa's en oma's zelf over de inkomsten moesten gaan betalen”* (Bos & Huynen, 2010: 26). Bovendien werd bij de herziening van de wet de overheidsbijdrage voor de midden- en hogere inkomens verhoogd.

Inmiddels is in 2010 de Wet Kinderopvang opnieuw aangepast, onder meer vanwege de overschrijding van de budgetten voor de kinderopvang. Het gevolg daarvan is dat de eigen bijdrage van ouders voor deelname aan formele kinderopvang weer omhoog is gegaan. Vanuit het veld van de kinderopvang zijn sindsdien geluiden te horen dat met name ouders met lagere inkomens hun kinderen van de kinderdagopvang of buitenschoolse opvang afhaken om financiële redenen. Ook het Waarborgfonds Kinderopvang signaleert in augustus 2011 dat de bezettingsgraad in de kinderopvang minder sterk groeit dan verwacht, en dat er op sommige plekken in het land zelfs sprake is van vraaguitval (tot wel 8%). De financiële problemen bij de aanbieders zullen naar verwachting van het fonds mogelijk leiden tot verlies aan capaciteit in de kinderopvang in 2012. (Persbericht Waarborgfonds Kinderopvang, 8 augustus 2011). De Miljoenennota 2011 van het kabinet Rutte zet de lijn van een hogere eigen bijdrage van ouders aan de kinderopvang voort.

Een belangrijke impuls voor de buitenschoolse opvang was de wijziging van de Wet op het Primair Onderwijs in 2007 naar aanleiding van de motie Van Aartsen-Bos uit 2005. Sinds 1 augustus 2007 zijn basisscholen in Nederland verplicht te zorgen voor aansluitende opvang tussen 7.30 uur en 18.30 uur als ouders daar om vragen (Wet op het primair onderwijs, artikel 45). Deze wetwijzigingen heeft geleid tot een aanmerkelijke groei van het aantal locaties en kindplaatsen in de buitenschoolse opvang. In de periode 2006-2008 steeg bijvoorbeeld het aantal opvanglocaties in de buitenschoolse opvang van 1075 in 2006, tot 1750 in 2008, en het aantal kindplaatsen van 89.000 tot 144.000 (Bos & Huynen, 2010).

Er is in de afgelopen jaren nogal wat onderzoek uitgevoerd dat beoogt inzicht te krijgen in de effecten van de genomen maatregelen. Het gaat dan om (cijfermatige) gegevens over deelname en toegankelijkheid voor

diverse groepen, om de beschikbare capaciteit (in combinatie met de vraag), en om de effecten op arbeidsparticipatie (van met name moeders). Dat onderzoek wordt verder besproken in paragraaf 4.4.1.

(b) Aandacht voor (pedagogische) kwaliteit en professionalisering

In 2006, bij de behandeling van voorstellen voor de nieuwe Wet op het Primair Onderwijs, is in de Tweede Kamer ook de Motie Koşer-Kaya aangenomen. In die motie wordt aandacht gevraagd voor de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang voor met name de acht-plus-kinderen. De motie verzoekt de regering "... een onderzoek in te stellen naar de aansluiting van de opleiding van leidsters in de BSO en de behoefte van kinderen per leeftijdscategorie, zodat duidelijk wordt welke problemen spelen en wat in de toekomst voorkomen kan worden en om die reden alsnog de aanvraag voor een onderzoek naar de kwaliteit van de BSO (...) te honoreren." (Motie Koşer-Kaya, dd 19 oktober 2006).

Naar aanleiding van deze motie is door het Ministerie van OCW onder andere een reeks van onderzoeken uitgezet: op basis van een inventarisatie van opvattingen over wat in Nederland nu precies verstaan wordt onder 'pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang', is een meetinstrument pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang ontwikkeld waarmee momenteel die pedagogische kwaliteit van de bso in Nederland in kaart gebracht wordt. De betreffende onderzoeken bespreken we hierna in paragraaf 4.4.2.

Tevens stelde het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid veertig miljoen euro ter beschikking voor de periode 2009-2012 met als doel: verbetering van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0 tot 12 jarigen. De belangenorganisaties van werkgevers, werknemers en ouders in de kinderopvang hebben vervolgens plannen ontwikkeld voor een kwaliteitsimpuls. Zij richtten Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) op om de regie te nemen over de uitvoering van die plannen. BKK heeft daarin vier hoofdtaken. Ten eerste beheert BKK een scholingsbudget voor kindercentra voor zowel de dagopvang van 0-4 jarigen, als voor de buitenschoolse opvang. In de tweede plaats draagt BKK zorg voor de ontwikkeling en implementatie van de Pedagogisch kaders kindercentra 0-4 jaar (Singer & Kleerekoper, 2009) en 4-13 jaar (Schreuder, Boogaard, Fukkink & Hoex, 2011). Inmiddels is ook het Pedagogisch kader 'Samen verschillend' (Singer & Van Keulen, te verschijnen) vrijwel afgerond, en is eind 2011 gestart met de ontwikkeling van een Pedagogisch kader voor de gastouderopvang (Boogaard, Hoex, Van Daalen, Gevers e.a., te verschijnen). Ten derde bevordert BKK de samenwerking tussen beroepsonderwijs en praktijk. En ten vierde stimuleert het bureau de professionele ontwikkeling van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang door onder andere aandacht te besteden aan in- en doorstroom, aan combinatiefuncties en loopbaanontwikkeling.

De kwaliteitseisen voor de gastouderopvang zijn de afgelopen jaren aangescherpt. Vanaf januari 2011 geldt als regel dat alleen gastouders en gastouderbureaus die voldoen aan de kwaliteitseisen worden opgenomen in het Landelijk Register Kinderopvang (LKR). Ouders hebben alleen recht op kinderopvangtoeslag wanneer de gastouder en het gastouderbureau zijn geregistreerd in het LKR. Om in aanmerking te komen voor die registratie moeten gastouders ondermeer in bezit zijn van een diploma of certificaat op minimaal MBO-2 niveau. Daarnaast moet de gastouder een geldig EHBO-certificaat hebben dat is gericht op kinderen, bekend zijn met het pedagogisch beleidsplan van het gastouderbureau en daarnaar handelen. Ook zijn er duidelijke regels vastgelegd voor de opvanglocatie en het aantal kinderen dat een gastouder mag opvangen. De Inspectie van het Onderwijs deed in 2010 onderzoek naar de kwaliteit van het gemeentelijk toezicht op de kinderopvang, en naar de kwaliteit van de gastouderbureaus. Dat laatste rapport kreeg de titel mee '...het handhaven waard'. In paragraaf 4.4.2 gaan we verder in op de uitkomsten van dit onderzoek.

(c) Samenwerking en afstemming onderwijs, opvang en vrije tijdsvoorzieningen

In 1996 werd door toenmalig minister Melkert van Sociale Zaken en Werkgelegenheid de 'Commissie Dagindeling: Tijd voor arbeid en zorg' geïnstalleerd. Opdracht voor deze commissie was te komen met voorstellen die bijdragen aan een evenwichtiger verdeling van arbeid en zorgtaken tussen mannen en

vrouwen, en die tevens recht doen aan de belangen van kinderen in verschillende leeftijdsgroepen. Inzet was vooral het oplossen van de praktische, organisatorische problemen die het combineren van betaalde arbeid en zorgtaken lastig maken. *“De commissie moet ideeën ontwikkelen voor een dagindeling die mannen en vrouwen meer ruimte laat om te kiezen voor een evenwichtige combinatie en verdeling van betaalde arbeid en zorgtaken. Verder moet zij creatieve oplossingen aandragen die ertoe leiden dat de tijden van betaalde arbeid, onderwijs, kinder- en buitenschoolse opvang, winkels, voorzieningen, openbaar vervoer en dergelijke beter op elkaar zijn afgestemd. Ook over de afstand tot en de bereikbaarheid van voorzieningen zal de commissie met ideeën komen”* zo meldt het Ministerie van SWZ in haar persbericht van 4 november 1996.

Na een aantal tussenstappen in het beleid zijn uiteindelijk in de periode 2002-2007 in het kader van het project Dagindeling 177 projecten ontwikkeld die combinatie van arbeid en zorg moesten vereenvoudigen. In het rapport 'Naar flexibele tijden tussen 7 en 7' (Policy Productions, 2007) zijn de resultaten van dit project geëvalueerd in opdracht van het Ministerie van OCW en worden aanbevelingen voor de toekomst geformuleerd.

De nota 'De kracht van het gezin' (SZW, 2008) beschrijft de maatregelen die het kabinet Balkenende voor ogen had om Nederland gezinsvriendelijker te maken en om de kracht van gezinnen te versterken. Hierin vinden we voornemens terug die passen in de lijn van kinderopvang en buitenschoolse opvang als randvoorwaarde voor arbeidsparticipatie van met name vrouwen. Voorbeelden van de concrete maatregelen die worden voorgesteld zijn: extra investeringen in de kinderopvang, het kindgebonden budget bovenop de kinderbijslag en armoedebestrijding. Ook is er sprake van: uitbreiding en flexibilisering van ouderschapsverlof en van inspanningen voor gezinsvriendelijke bedrijven (via aangepaste werktijden en mogelijkheden voor thuiswerken).

Maar niet alleen de praktische afstemming van arbeid en zorg, of het bevorderen van arbeidsmarktaandeel van ouders heeft de aandacht van de overheid. De Kwaliteitsagenda PO 2007-2011 van het Ministerie van OCW (Scholen voor morgen, 2007), benoemt het belang van samenwerking tussen scholen en partners buiten de school juist als mogelijkheid om de ontwikkelingskansen van kinderen te stimuleren. *“Tijdens buitenschoolse activiteiten gaat het informele leren gewoon door. Dat kan beter worden onderkend en benut. In het kader van de verlengde schooldag worden ook nu al kinderen met een taalachterstand bijgespijkerd. Maar er kan juist ook aandacht worden besteed aan andere onderwerpen zonder dat dit ten koste gaat van de focus op taal en rekenen. Door middelen beschikbaar te stellen voor combinatiefuncties worden scholen hiervoor beter toegerust. Door personen verantwoordelijk te maken voor het actief verbinden van de sectoren met elkaar, of door functies te creëren waarbij personen in twee of meer sectoren werkzaam zijn, ontstaan duurzame samenwerkingsrelaties en een samenhangend aanbod, en krijgen leraren en schoolleiders meer tijd voor hun kerntaak: lesgeven.”*

De focus in deze Kwaliteitsagenda is vooral die van de brede scholen en de organisatie van verlengde schooldagactiviteiten met het oog op prestaties in de schoolse vaardigheden (taal en rekenen). Er is weinig aandacht voor de rol van kinderopvang. Toch lijkt ook de samenwerking tussen scholen, aanbieders van buitenschoolse activiteiten en buitenschoolse opvang voor de toekomst een belangrijk thema: zowel vanuit het oogpunt van een beter dagarrangement voor ouders en kinderen, als vanuit het verbeteren van de mogelijkheden voor talentontwikkeling van alle kinderen.

De beide perspectieven -dagarrangement en talentontwikkeling- worden gecombineerd in het Experiment onderwijstijden dat in 2011 van start is gegaan, onder auspiciën van zowel het Ministerie van OCW als van SZW. In dit experiment gaat het om veranderingen in de dagarrangementen voor kinderen en hun ouders. Scholen krijgen de ruimte om te experimenteren met het inrichten van hun onderwijstijd op andere manieren dan binnen de huidige wetgeving mogelijk is. Het experiment wordt begeleid door onderzoek dat

zowel effecten op de (prestaties van) leerlingen in beeld brengt, als effecten op de kwaliteit van het onderwijs, het gebruik van kinderopvang en de arbeidsparticipatie van ouders.

3.3 Beleidsadviezen

De verschillende hoofdlijnen in het overheidsbeleid, zoals ze hierboven zijn besproken, vallen in de externe adviezen daarvoor over het algemeen samen.

Ontwikkelingskansen voor kinderen

De insteek in de beleidsadviezen afkomstig van organisaties uit het onderwijs en/of de kinderopvang¹⁷ benadrukken het belang van sluitende dagarrangementen en integrale kindcentra vanuit de visie dat die zowel van belang zijn voor werkende ouders als voor de ontwikkelingskansen van kinderen binnen de huidige maatschappelijke context.

In de afgelopen vijf jaar zijn er in elk geval drie adviezen verschenen van de Onderwijsraad waarin afstemming tussen onderwijs en opvang aan de orde komt. Het gaat dan om de rapporten 'Een vlechtwerk van opvang en onderwijs' uit 2006, 'Een rijk programma voor ieder kind' uit 2008 en 'Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool' uit 2010. Zeker in die laatste twee rapporten ligt een sterk accent op het verbeteren van ontwikkelingskansen voor alle kinderen via een aanbod van educatieve activiteiten, zoals heel duidelijk naar voren komt uit de samenvatting van het laatstgenoemde rapport: *"De omstandigheden waaronder kinderen opgroeien zijn in de afgelopen decennia veranderd. Ouders werken vaak allebei, waardoor kinderen meer gebruikmaken van verschillende vormen van opvang. Daarnaast is ook de thuissituatie veranderd, doordat kinderen opgroeien in kleine gezinnen met maar één of twee kinderen. Mede als gevolg daarvan hebben voorschoolse voorzieningen een pedagogische opdracht gekregen, die vroeger in veel sterkere mate bij de ouders lag. Daarnaast kan een kwalitatief hoogwaardig pedagogisch aanbod voor veel kinderen uit achterstandsgezinnen een belangrijke aanvulling op de thuissituatie betekenen."* (Onderwijsraad, 2010, p7)

Eén van de manieren om een samenhangend aanbod in de sectoren onderwijs, sport, cultuur, opvang en welzijn te bereiken is het creëren van combinatiefuncties (zie ook 'Scholen voor morgen', 2007). De Taskforce Combinatiefuncties geeft in haar advies 'Aan het werk met combinatiefuncties' uit 2008 een aantal handreikingen, modellen en adviezen die zich name richten op de praktische randvoorwaarden daarvoor. Aanleiding voor het adviesrapport was de wens van het toenmalige kabinet om de sociale samenhang in de maatschappij te bevorderen, door onder meer te streven naar afstemming tussen de sectoren onderwijs, sport, cultuur, opvang en welzijn *"om kinderen en jongeren een rijke leeromgeving te bieden met maximale ontplooiingsmogelijkheden. (...) Het kabinet ziet de samenwerking tussen deze sectoren bij uitstek vorm en inhoud krijgen door middel van de realisering van combinatiefuncties."* (Taskforce Combinatiefuncties, 2008: p1).

De adviesnota's van de Taskforce Kinderopvang/Onderwijs (2010) en de Klankbordgroep Integraal Kindcentrum (Studulski, 2010) pleiten beide voor het beleidsmatig aansturen op de inrichting van Integrale Kindcentra waarin kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en scholen samenwerken. Zij onderbouwen hun advies met dezelfde argumentatie als de Onderwijsraad: *"Kinderopvang en onderwijs zijn beide sectoren die te maken hebben met de snelle veranderingen op de arbeidsmarkt en in het gezinsleven. Een groot aantal kinderen wordt in toenemende mate niet alleen thuis, maar ook op school en in de kinderopvang opgevoed. Terecht worden mede daardoor steeds hogere eisen gesteld aan kwaliteit, omvang, beschikbaarheid en*

¹⁷ Zoals: de Onderwijsraad, Initiatiefgroep Andere Tijden in onderwijs en opvang, Taskforce Combinatiefuncties, Taskforce Kinderopvang, Sardes & Klankbordgroep Integraal Kindcentrum, ECO3

toegankelijkheid van de voorzieningen. Vanuit het kind gezien, maar ook vanuit de ouders, pedagogisch medewerkers en leraren, is deze lappendeken aan voorzieningen verre van optimaal. Veel energie en kennis gaan verloren aan vervoer en overdracht, overleg en zoektochten naar de ideale mix. Zo is het moeilijk optimale voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van ieder kind." (Taskforce Kinderopvang/Onderwijs, 2010: p8).

Het project Andere tijden in onderwijs en opvang startte in 2008 als initiatief van het Kinderopvangfonds samen met onderwijsorganisatie VOS/ABB, de branchevereniging voor de kinderopvang MO-Groep en de ouderbelangenvereniging BOinK. Doel van het project is kinderopvang en scholen te ondersteunen die nieuwe modellen ontwikkelen voor andere schooltijden zoals het vijf gelijke dagenmodel, het bioritme model en het 7 tot 7-model of integrale kindcentrum. Tijdens de startconferentie verzorgde onder anderen Jeanette Doornenbal een lezing. Haar standpunt verwoordt ze nog eens in een interview het Magazine Andere Tijden in mei 2010: *"Het agrarische tijdperk zijn we nu voorbij: kinderen hoeven niet meer te helpen met melken en hooien, er is geen warme maaltijd meer tussen de middag, moeders werken vaak buitenshuis en kinderen gaan soms van oppas naar oppas. Ik vind het niet raar dat dan de wens ontstaat om de schooltijden aan te passen. Het is niet alleen een poging om de dagindeling voor de verschillende partijen beter te organiseren, maar ook om de verbrokkelde en soms lege uren van kinderen beter in te vullen. Als we het goed regelen, kunnen onze kinderen veel profijt hebben van nieuwe tijden in onderwijs en samenleving."* Zij vult daarbij wel aan dat de regelmatig opduikende vraag: Zijn andere schooltijden wel goed voor een kind? nog niet vanuit wetenschappelijk onderzoek beantwoord kan worden: de invoering van andere schooltijden is immers nog in de experimenteerfase. Overigens is er wel een Monitor Andere schooltijden beschikbaar (uitgevoerd door Oberon, PO-Raad en Andere Tijden), waarin ontwikkelingen, knelpunten en opbrengsten worden bijgehouden (Oberon, 2011).

In dezelfde lijn als de hiervoor besproken adviesnota's liggen de conclusies vanuit de Expertmeeting Integrale kindcentra in opdracht van ECO3 (Veen e.a., 2010). Doel van de meeting was een bijdrage te leveren aan de discussie over Integrale Kindcentra. De achterliggende gedachte daarbij was dat de verwachtingen over gunstige effecten van Integrale Kindcentra -ofwel: een goede afstemming tussen onderwijs, opvang en vrije tijd van kinderen- weliswaar vrij algemeen gedeeld worden, maar nog niet of nauwelijks met onderzoeksresultaten onderbouwd zijn. Centrale vragen in het gesprek waren: Is een Integraal Kindcentrum goed voor kinderen? Waarop zijn de (positieve) verwachtingen gebaseerd? Wat zijn belangrijke condities en wat zijn mogelijke risico's? Is er relevant onderzoek beschikbaar, welk onderzoek is nog nodig? Eén van de conclusies luidde: *"Effectonderzoek naar Integrale Kindcentra is er niet, daarvoor bestaan ze nog te kort. Er kan wel onderzoek gedaan worden naar voorlopers ervan -de TOM-scholen (Team Op Maat) en er kunnen good practices beschreven worden. Het is interessant om ook buitenlandse literatuur te bestuderen, waarbij de Australische situatie het meest vergelijkbaar is met de Nederlandse context van veel parttime werkende ouders."*

Inmiddels wordt in opdracht van de Ministeries van SZW en OCW een landelijke onderzoek uitgevoerd in het kader van het Experiment flexibele onderwijstijden (Regioplan & VOS/ABB, 2011). Naast inventariserende vragen over de praktische vormgeving van de nieuwe onderwijstijden, effecten op de onderwijskwaliteit (via Inspectiebeoordelingen) en op onderwijs- en opvanguren, gebruik en kosten van kinderopvang en arbeidsparticipatie, wordt in dat onderzoek óók de vraag meegenomen naar *"de beoordeling van de nieuwe onderwijstijden door de verschillende betrokkenen: ouders, kinderen, onderwijspersoneel, kinderopvangpersoneel."* Het gaat voor dit aspect om kwalitatief onderzoek via interviews en webenquêtes over ervaringen van de betrokkenen. De onderzoeksopzet vermeldt dat het, gezien de beperkte groep scholen in het experiment, nog niet mogelijk zal zijn om *effecten* van de andere onderwijstijden op de kwaliteit van het onderwijs vast te stellen. Daarvoor is immers een grotere groep

scholen en een experimenteel onderzoeksdesign noodzakelijk (bron: een ingekorte versie van het onderzoeksplan, Regioplan, 2011, p7. Document verkregen via schriftelijke communicatie met de onderzoekers).

Economische perspectieven

De beleidsadviezen afkomstig van instanties met een economisch perspectief ¹⁸ benadrukken het belang van sluitende dagarrangementen vanuit de visie dat *“slimmer organiseren van tijd en plaats van arbeid en dienstverlening”* een vorm van sociale innovatie is *“die kan bijdragen aan de verhoging van de arbeidsparticipatie om de toekomstige welvaart van Nederlands te waarborgen.”* (SER-Advies, 2011, p4).

Twee belangrijke adviesrapporten zijn: ‘Naar een toekomst die werkt’ (Commissie Bakker, 2008) en het SER-advies ‘Tijden van de samenleving’ (SER, 2011).

De SER concludeert dat er in Nederland sprake is van een ‘deeltijdparadox’: het omgaan met tijds knelpunten wordt momenteel opgelost door deeltijdarbeid. Door deeltijdarbeid lijkt het beter mogelijk werk en privéleven te combineren. Tegelijk neemt deze oplossing de noodzaak weg om de traditionele organisatie van tijden -die de knelpunten veroorzaakt- aan te pakken. (SER, 2011: p3). De SER stelt een aantal strategieën voor om tot oplossingen te komen en richt zich daarvoor zowel op bedrijven en hun medewerkers, als op de overheid en de maatschappelijke omgeving (zoals scholen, kinderopvang, gemeentehuizen, ziekenhuizen etc.). Voor het onderwijs en de kinderopvang luidt de conclusie: *“Belangrijke uitgangspunten voor de raad zijn dat school- en opvangtijden aansluiten op werktijden en dat optimaal gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden van een volledig werkvenster, waarbij ook de woensdag en vrijdag als reguliere werkdagen gelden. Elementen als een eerdere start van de voorziening, regelmaat in schooltijden op alle werkdagen en invoering van een continuooster zijn hierbij behulpzaam. (.....) De implementatie van een eigentijds en sluitend dagarrangement voor 4-12 jarigen beschouwt de raad als een eerste stap in de ontwikkeling naar integrale kindvriendelijke centra voor 0-12 jarigen.”* (SER, 2011, p4)

Samengevat dringt zich hiermee een interessant onderzoeksthema op: in hoeverre kloppen de ‘claims’ dat integrale voorzieningen en/of betere afstemming tussen onderwijs, opvang en vrije tijd van kinderen, zullen leiden tot betere voorwaarden voor de ontwikkeling van (alle) kinderen én tot verhoging van de arbeidsparticipatie van hun ouders? Wat zijn de randvoorwaarden, succes- en risicofactoren daarvoor?

3.4 Overzicht van recent uitgevoerd onderzoek

3.4.1 Onderzoek naar deelname, capaciteit, behoeften en effecten

Deelname, toegankelijkheid, capaciteit

Er ligt behoorlijk wat recent onderzoek over deelname, toegankelijkheid, capaciteit en behoeften aan buitenschoolse opvang en gastouderopvang.

Het zijn met name Regioplan en het CBS die de monitoring uitvoeren van capaciteit, gebruik en kosten van de kinderopvang (Paulussen-Hoogeboom & Dekker, 2011) (Bos en Huynen, 2010). Ook is er inzicht in de prijzen, openingstijden, omvang van contracten en wachtlijsten (Dekker e.a., 2009). Overigens was de Monitor Capaciteit Kinderopvang een driejarig project en het rapport uit 2011 vermeldt dat het gaat om de derde en laatste meting.

De Brancheorganisatie Kinderopvang houdt, vanzelfsprekend, eveneens dit type gegevens bij. Op basis van diverse onderzoeksrapportages heeft de organisatie in juni 2011 haar Factsheet Kinderopvang 2010 gepubliceerd. Daarin is zichtbaar dat in 2010 in totaal 315.000 kinderen van 4 t/m 11 jaar gebruikmaakten van buitenschoolse opvang, een flinke groei ten opzichte van 2009 (276.000 kinderen). In 2010 werden bovendien 75.000 kinderen van 0 t/m 3 jaar, plus nog eens 56.000 kinderen van 4 t/m 11 jaar opgevangen

¹⁸ Zoals: Commissie Bakker, SEO en SER

door een (geregistreerde) gastouder. Voor de gastouderopvang was er sprake van een afname met zo'n 25% ten opzichte van 2010.

“Wachlijsten gegroeid en gekrompen

Voor de kinderopvang zijn de wachlijsten landelijk gezien tussen juni 2009 en september 2010 zo'n 20 procent gestegen (van 25.700 naar 30.800 kinderen), terwijl de capaciteit aan kindplaatsen met 9 procent is toegenomen. In de buitenschoolse opvang is de wachlijstomvang juist gedaald met 14 procent (van 22.900 naar 19.800 kinderen). In deze sector is de capaciteit heel hard gestegen met 20 procent.”
(ITS, 2011)

Waar het in de periode 2008-2010 nog vooral ging over wachtlijstproblematiek en het tekort aan kindplaatsen in de buitenschoolse opvang met rapporttitels als 'Ruimte voor groei in de kinderopvang' (SCP, 2009) en 'Capaciteit BSO op school onvoldoende (Boink, 2009) of 'Wachlijsten en wachttijden buitenschoolse opvang en dagopvang' (de Weerd & Dekker, 2009) zijn de geluiden eind 2011 heel anders. Schatte het SCP in 2009 nog in dat de vraag naar zowel kinderdagopvang als buitenschoolse opvang ongeveer 50% hoger lag dan het toenmalige aanbod aan kindplaatsen, inmiddels is er grote bezorgdheid in de branche over de vraagafname. De belangrijkste oorzaak van die afname is naar verwachting de verlaging van de kinderopvangtoeslagen van de overheid voor ouders. Afgezien van een overzicht van argumenten en een analyse van de financiële gevolgen van het regeringsbeleid voor ouders en de effecten op arbeidsdeelname van Bureau Buitenhok (2011), zijn vanzelfsprekend hierover nog geen feitelijke gegevens bekend. Pas met ingang van januari 2012 zullen de werkelijke effecten van deze maatregelen zichtbaar worden.

Een iets andere invalshoek heeft het SCP-rapport 'Kunnen alle kinderen meedoen?' (Jehoel-Gijsbers, 2009). Het betreft een onderzoek naar armoede en sociale uitsluiting. Er is, via interviews met 2200 kinderen en hun ouders, gekeken naar de maatschappelijke deelname van kinderen van 5-17 jaar. De onderzoeker maakt een vergelijking tussen arme kinderen (onderverdeeld in 'bijstand' 'overig arm' en 'voorheen arm') en niet-arme kinderen (kinderen die wonen in een huishouden met een inkomen van 120% boven het sociaal minimum). Maatschappelijke deelname wordt op drie manieren getypeerd -van een smalle naar een steeds ruimere invulling. De smalle definitie kijkt naar de gangbare vrijetijdsactiviteiten op het gebied van sport en cultuur die veelal via lidmaatschap zijn georganiseerd en waaraan dus kosten zijn verbonden. De tweede definitie gaat uit van vrijetijdsactiviteiten die via wijk- of buurthuis worden georganiseerd, door de gemeente, de buitenschoolse opvang of de (brede) school, op voorwaarde dat het kind minimaal een maal per week deelneemt aan de genoemde activiteit. En de derde definitie neemt ook jeugdactiviteiten die door kerk of moskee worden georganiseerd mee als maatschappelijke deelname, althans als het kind daar minimaal eenmaal per week aan meedoet. Er blijken grote verschillen tussen arme en niet-arme kinderen *“Volgens de eerste (smalle) definitie van maatschappelijke deelname participeert 49% van de bijstandskinderen en 32% van de 'overig arme' kinderen niet; volgens de tweede definitie is dat respectievelijk 44% en 30%; en volgens de derde (meest uitgebreide) definitie gaat het om 39% en 27%. Voor de niet-arme kinderen liggen deze percentages veel lager: respectievelijk op 18%, 17% en 15%.”* Ook de deelname aan buitenschoolse opvang en buitenschoolse activiteiten is in het onderzoek meegenomen, met als conclusie dat de deelname aan buitenschoolse opvang bij kinderen uit arme gezinnen (bijstand en overig arm) zo'n 3% lager ligt dan de gemiddelde deelname over alle groepen (in 2008 was dat 15%). (pg 45). Terwijl verreweg de meeste kinderen op de buitenschoolse opvang daar deelnemen aan een grote diversiteit aan activiteiten zoals tekenen en schilderen, sport, muziek, toneel, dans enzovoort.

Vergelijkbare resultaten zijn overigens gevonden in het onderzoek van Veen e.a. (2008) met de titel 'Wat heb je gedaan vandaag?' In dat onderzoek werd onder andere aan 25 kinderen gevraagd een dagboekje bij

te houden gedurende één schoolweek. De kinderen waren tussen de 4 en 12 jaar (gemiddeld 7,8 jaar). Al is de steekproef van bescheiden omvang, ook daar is zichtbaar dat de kinderen uit hogere sociaal-economische milieus allerlei clubjes en bezigheden hebben na schooltijd -turnen, zwemmen, voetbal, blokfluitles, toneel, en activiteiten via de buitenschoolse opvang- terwijl kinderen uit lagere sociale milieus veel minder deelnemen aan educatieve of sportieve activiteiten in hun vrije tijd.

Behoeften en keuzes van ouders

Er zijn verder enkele onderzoeken die zicht geven op de keuzemotieven en behoeften van ouders als het gaat om kinderopvang. Deels gaat dat onderzoek over de redenen voor ouders om al dan niet gebruik te maken van (een bepaald type) kinderopvang, deels gaat het over de wensen van ouders ten aanzien van de schooltijden.

Kinderopvang, werk en keuzes

Het onderzoek van Portegeijs e.a. uit 2006 heeft als titel: 'Hoe werkt het met kinderen? Moeders over kinderopvang en werk.' In 2004 werden 2000 moeders met kinderen in de leeftijd van 0 tot 12 jaar bevraagd over hun keuzes ten aanzien van kinderopvang en arbeidsparticipatie. Gekeken is in hoeverre opvattingen over kinderopvang, het aanbod en de kosten ervan samenhangen met het gebruik van kinderopvang en de arbeidsdeelname van de moeders. De kern van de conclusies luidt dat het vooral de opvattingen van de moeders zijn over werk en kinderopvang die bepalend zijn. Anno 2005 bleken er - zowel voor, als kort na de invoering van de Wet Kinderopvang in 2005- weinig moeders te zijn die niet of minder werkten dan zij wilden omdat ze geen (formele of informele) opvang konden krijgen of betalen ook al vond men formele opvang wel duur. In 2004/2005 maakte 61% van de huishoudens met kinderen tot en met 12 jaar *geen* gebruik van formele of informele kinderopvang, terwijl in bijna de helft van die huishoudens wel beide ouders werkten: moeders in deeltijd, vaders over het algemeen full time. De onderzoekers vatten de opvattingen van moeders over kinderopvang en werk als volgt samen: *"De meeste moeders hechten veel waarde aan betaalde arbeid. Tegelijkertijd vindt de helft ook dat het voor een baby of peuters het beste is als het alleen door de eigen ouders wordt verzorgd. Bij basisschoolleerlingen meent zelfs driekwart van de moeders dat het het beste is voor het kind als het na schooltijd altijd door de eigen ouders wordt opgevangen."* Als dan toch voor formele of informele kinderopvang wordt gekozen: *"(.....) ...vinden vrijwel alle moeders dat het kind slechts voor maximaal één of twee dagen door anderen kan worden opgevangen."* (Portegeijs e.a., 2006, p107). De slotconclusie is dan ook: *"Formele kinderopvang kan alleen een rol spelen als arbeidsmarktinstrument als het niet uitsluitend als zodanig wordt benaderd, maar als de belangen van de kinderen ook daar op de eerste plaats komen. Net als bij de moeders zelf."* (Portegeijs e.a., 2006, p109).

Ooms, Eggink & Van Gameren (2007) ontwikkelden, op basis van de gegevens uit het onderzoek van Portegeijs e.a., een model voor de relatie tussen de arbeidsparticipatie en kinderopvangbeslissingen van moeders met jonge kinderen en komen tot nog iets genuanceerdere conclusies, zoals: *"De belangrijkste manier om de arbeidsparticipatie van moeders te vergroten, zowel in termen van aantal werkenden als in het totaal aantal gewerkte uren, is het verhogen van het netto-uurloon, bijvoorbeeld door belastingmaatregelen."* Moeders die meer uren gaan werken, tegen een hoger uurloon geval blijken bovendien meer gebruik te gaan maken van formele kinderopvang.

Onderzoekers Kok, Koopmans, Berden en Dosker van het SEO, deden berekenen recentelijk de financiële gevolgen voor de kinderopvang van verschillende bezuinigingsmodellen, in hun rapport 'De waarde van kinderopvang' (Kok e.a., 2011). Zij voerden een maatschappelijke-kosten-batenanalyse uit voor acht beleidsalternatieven verdeeld over vier typen overheidsmaatregelen:

- (a) vermindering van de kinderopvangsubsidies (zoals afschaffing van de kinderopvangtoeslag of de overheidssubsidie voor kinderopvang)
- (b) beperking van andere kindregelingen (zoals de inkomensafhankelijke combinatiekorting of kinderbijslag)
- (c) extra investeringen in de kwaliteit van de kinderopvang' (bijvoorbeeld door het aanbieden van vrij toegankelijke kinderopvang voor kinderen van 2,5 tot 4 jaar, en het toevoegen van een ontwikkelingsgerichte component vergelijkbaar met de voor- en vroegschoolse educatie, maar ook via uitbreiding van het ouderschapsverlof)
- (d) een combinatie van beperking van de kindregelingen en het investeren in de kwaliteit van de kinderopvang.

Samengevat luidt de conclusie *“dat kinderopvang een belangrijke economische meerwaarde voor de samenleving vertegenwoordigt: kinderopvang is veel meer dan een kostenpost.”* Afschaffing van de huidige kinderopvangsubsidies zal leiden tot *“een verlaging van de arbeidsparticipatie van vrouwen en resulteert daarmee in een daling van de totale welvaart. Bovendien wordt in het onderzoek zichtbaar dat gericht investeren in de kwaliteit van de kinderopvang loont. Een kwaliteitsverbetering van medewerkers verhoogt het latere opleidingsniveau van de kinderen, en daarmee hun productie en de totale welvaart.”* (Kok e.a., 2011, iii)

De onderzoekers geven overigens aan dat er een aantal witte vlekken zijn in de kennis, die vragen om meer gericht onderzoek. Dat geldt met name voor de kwaliteitsverbetering in de kinderopvang. De effecten voor de welvaart van Nederland lijken het grootst wanneer met name kinderen in achterstandssituaties van de kwaliteitsverbetering kunnen profiteren, verder zijn er aanwijzingen dat kinderopvang met een hoge kwaliteit de gezondheid van kinderen bevordert, bijdraagt aan vermindering van het aantal doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs en een hoger opleidingsniveau, inkomen en een hogere participatiegraad van burgers.

De onderzoekers geven overigens ook aan dat consistentie van beleid in de tijd een andere belangrijke voorwaarde is voor een economisch positieve waarde van de kinderopvang. De effecten op verhoging van arbeidsparticipatie en de investering van de kinderopvangorganisaties in een goede kwaliteit zullen minder gemakkelijk worden bereikt wanneer betrokkenen onzeker zijn over mogelijke beleidswijzigingen.

Keuze voor gastouderopvang

Van Egten en de Hoog (2007) rapporteren over de opvattingen van ouders van jonge kinderen (0 tot 4 jaar) over verschillende vormen van kinderopvang. Zij bevroegen 40 ouders via open interviews, zowel gebruikers als niet-gebruikers van kinderopvang. Er is gevraagd naar de keuzemotieven, wensen en persoonlijke ervaringen met diverse soorten kinderopvang, zowel de formele als informele vormen. Achterliggende vraag was: Hoe kan het dat relatief nog zo weinig gebruik wordt gemaakt van gastouderopvang, terwijl die juist goed lijkt aan te sluiten bij de wensen en behoeften van Nederlandse ouders? En hoe kan de gastouderopvang beter inspelen op de wensen van ouders?

Op basis van de gesprekken, komen Van Egten en De Hoog tot een indeling in drie typen ouders. De eerste groep ouders: *“blijkt vooral te hechten aan een professionele vorm van opvang (met gekwalificeerde leidsters, veiligheidseisen en dergelijke). Deze ouders kiezen meestal voor het kinderdagverblijf.”* Vrijwel alle ouders hebben bovenaan hun wensenlijstje staan: *“een warme, gezellige omgeving en persoonlijke aandacht voor het kind”* bovenaan het wensenlijstje. Bij de tweede groep ouders geeft deze wens de doorslag. Zij kiezen om deze reden voor de informele opvang. De derde groep ouders zoekt naar een combinatie van huiselijkheid, persoonlijke aandacht, en toch enige kwaliteitscontrole (door overheid en gastouderbureau), en vinden die terug in de gastouderopvang. Het zijn met name onbekendheid met gastouderopvang en de twijfels bij ouders over de professionaliteit van gastouders, die maken dat ouders minder snel kiezen voor het gebruikmaken van deze vorm van kinderopvang, aldus de onderzoekers, in 2007.

Vergelijkbare conclusies trok eerder ook Faulk (2006) in haar Masterthesis 'Een vertrouwd adres' naar opvattingen van Turkse en Marokkaanse ouders over kinderopvang. Zij interviewde 22 Turkse en Marokkaanse gebruikers en niet-gebruikers van kinderopvang. Turkse en Marokkaanse ouders hebben vooral vertrouwen in opvang door familie, en maken daarom veel gebruik van informele kinderopvang. Zij wantrouwen de formele kinderopvang, zoals kinderdagverblijf, buitenschoolse opvang en gastouderopvang, en veronderstellen bovendien hoge kosten, en te weinig diversiteit in groepssamenstelling en culturele achtergrond van de leidsters.

Wensen ten aanzien van de schooltijden

Het Sociaal Cultureel Planbureau (Cloïn, Schols & Van den Broek, 2010) bracht in kaart welke tijdsdruk en tijdsknelpunten Nederlanders tussen 20 en 65 jaar ervaren. Achtergrond van de vraag is de wens van de overheid om burgers zoveel mogelijk te stimuleren tot maatschappelijke participatie en actieve deelname aan de arbeidsmarkt. Een van de onderzoeksvragen had betrekking op voorwaarden voor meer arbeidsdeelname van ouders. Uit het onderzoek komt naar voren dat ouders het sterkst geneigd zijn oplossingen te zoeken voor de tijdsknelpunten die zij ervaren in het aanpassen van de eigen (werk)tijden. Nieuwe schooltijden, zoals voor brede scholen of een continurooster (of een 7.00 - 19.00 uur-model) "kunnen op enig enthousiasme rekenen." (Cloïn e.a, 2009: p9), en ouders blijken niet of nauwelijks behoefte te tonen aan opvang buiten kantooruren, en nauwelijks aan ruimere tijden en flexibelere opvang. De auteurs geven wel aan dat ouders van wie de kinderen naar een school gaan met andere dan de klassieke schooltijden, daarover erg tevreden blijken te zijn. Zij concluderen uiteindelijk dat de overheid het gedrag van de burger ook als veranderbaar zou kunnen beschouwen. Het bieden van veranderde omstandigheden, ook zonder dat mensen zelf aangeven er de noodzaak toe te voelen, kan wellicht een proces van sociale acceptatie en gewenning in gang zetten, zoals dat bijvoorbeeld ook is gebeurd bij de kinderopvang, al is er geen garantie dat het gewenste effect ook daadwerkelijk zal optreden.

De belangenvereniging van ouders in de kinderopvang heeft begin 2011 een uitgebreide enquête uitgevoerd onder een zo breed mogelijke groep ouders (De Haan, 2011). Opdrachtgever was de projectgroep 'Andere tijden'. Ook hier was de insteek: inventarisatie van de behoeften van ouders. De doelgroep voor dit onderzoek bestond uit ouders met nog-niet-schoolgaande kinderen. De vraag ging over hun wensen ten aanzien van de schooltijden. In totaal ontvingen de onderzoekers respons van bijna 1600 ouders. De enquête geeft een iets ander beeld dan het onderzoek van het SCP. Van de ouders van jonge kinderen gaf namelijk 55% aan dat zij behoefte hebben aan andere schooltijden, waarbij zij voornamelijk het 'gelijke dagenmodel' voor ogen hebben. Een ruime meerderheid zou kiezen voor een school die dit model hanteert. Voor zo'n 33% van de ouders geldt zelfs dat hun voorkeur uitgaat naar het 'hele dagen model' ofwel een integraal kindcentrum. Van de ouders die nu al voorzien dat zij gebruik gaan maken van buitenschoolse opvang voor hun kind, is maar liefst 87% voorstander van nieuwe schooltijden.

In een Factsheet van mei 2011, rapporteert Oberon, namens de projectgroep Andere Tijden en de PO-Raad, de resultaten van een nulmeting voor de invoering van nieuwe schooltijden op Nederlandse basisscholen. Daarin zijn al enkele trends te herkennen, concluderen de onderzoekers. Met als belangrijkste:

- nieuwe schooltijden zijn populair (15% van de scholen is er al toe overgegaan, nog eens 11% is van plan dat de komende jaren te gaan doen, en ruim de helft ziet het als mogelijkheid op de langere termijn)
- de aandacht verschuift van continurooster naar 5-gelijke-dagen-model (47% van de scholen die komende jaren zullen overgaan op nieuwe schooltijden kiest voor dit model)
- scholen die al zijn overgestapt ervaren daarbij weinig echte knelpunten (al is draagvlak onder personeel en ouders vooraf wel een belangrijk aandachtspunt), en zien als resultaten een

verbetering in de rust en regelmaat in de schooldag, en daardoor meer mogelijkheden voor het effectiever benutten van de onderwijstijd.(Oberon, 2011).

Driessen, Claassen en Smit (2010) voerden een uitgebreide literatuurstudie uit naar de effecten van variatie in schooltijden voor leerlingen in het basisonderwijs. Doel was een overzicht te maken van wat er uit de internationale literatuur (VS, België, Frankrijk, GB, Zweden, Noorwegen en Nederland) bekend is over de effecten van variatie in de besteding van tijd aan onderwijs, opvang en vrije tijd op de verschillende betrokkenen (kinderen, ouders, schoolbestuur, -directie en leraren, bestuur en leidsters van opvanginstellingen en begeleiders/trainers vanuit sport- of cultuurinstellingen).

De onderzoekers constateren dat er weliswaar veel over het onderwerp wordt gepubliceerd, maar dat daar relatief weinig effectonderzoek bij is dat voldoet aan methodologische standaarden. Het meeste van het beschikbare effectonderzoek heeft betrekking op de VS, en op cognitieve leeropbrengsten bij met name taal- en rekenen. Er is nauwelijks onderzoek gedaan naar effecten voor andere betrokkenen, en helemaal geen onderzoek waarin ook de instellingen voor vrijetijdsaanbod voor kinderen zijn meegenomen. Een groot deel van het effectonderzoek dat er is, kampt met methodologische problemen waardoor de uitkomsten met enige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

De onderzoekers richtten zich onder andere op: effecten van naschoolse opvang, brede scholen, bioritme, een evenwichtige verdeling van vakanties over de schoolkalender, uitbreiding van het aantal schooldagen, eerder starten met onderwijs en schakelklassen. Voor dit hoofdstuk over buitenschoolse opvang en gastouderopvang is de meest relevante conclusie dat in de VS relatief veel onderzoek is gedaan naar de effecten van naschoolse programma's, en dat daarvan meestal licht-positieve effecten te zien zijn. In de naschoolse programma's gaat het om een combinatie van onderwijs, ontspanning en culturele activiteiten. Het positieve effect lijkt niet alleen gevolg van 'meer tijd', maar is medeafhankelijk van: een inhoudelijke link met het reguliere onderwijsaanbod, gekwalificeerde begeleiders en een meer individuele benadering. Verder is er geen onderzoek gevonden dat ingaat op de relatie tussen het bioritme van kinderen en hun functioneren en leerprestaties. Er is wel onderzoek waarin men suggereert dat er bepaalde tijden van de dag zijn waarop de attentie en concentratie van kinderen het sterkst is, en dat dit dus ook de beste leertijden zouden kunnen zijn. Daarbij geeft men echter meteen aan dat daarbij andere factoren, zoals de didactische kwaliteit van de leerkracht en een gunstige leeromgeving, minstens een even grote rol spelen. In hun slotconclusie vatten Driessen cs als hun belangrijkste aanbeveling samen *“dat er nauwelijks harde conclusies getrokken kunnen worden over echt harde effecten van variatie in de inrichting van tijd en dat er daarom vooral dringend behoefte is aan goed opgezet effectenonderzoek.”* (Driessen e.a., 2010: p84).

Samengevat is er inmiddels behoorlijk wat bekend over deelname aan buitenschoolse opvang en gastouderopvang als het gaat om cijfers en achtergrondgegevens van ouders zoals sociaal milieu en etnische herkomst. Ook ligt er onderzoek dat inzicht biedt in opvattingen van ouders over de mate waarin zij deelname aan kinderopvang wenselijk en prettig vinden, over motieven om te kiezen voor gastouderopvang dan wel buitenschoolse of informele opvang, over effecten van beschikbaarheid, kosten en kwaliteit van kinderopvang op de arbeidsparticipatie van ouders en van de kinderen later. Er is zicht op verschillen in deelname van kinderen aan opvang en andere activiteiten buiten school, en op de wensen van werkende ouders ten aanzien van de schooltijden.

Er is echter alle reden om de ontwikkelingen te blijven volgen: beleid verandert, schooltijden veranderen, opvattingen van ouders veranderen en op een aantal aspecten is nog onvoldoende zicht. Vooral de verschillen in deelname van diverse maatschappelijke groepen, de effecten van kwalitatief goede kinderopvang op de maatschappelijke kansen voor kinderen, evenals effecten van veranderde schooltijden en de arbeidsparticipatie van moeders gerelateerd aan kinderopvang en onderwijstijden, blijven de komende jaren een relevant onderzoeksterrein.

3.4.2 Onderzoek naar pedagogische kwaliteit en professionalisering

Naar de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang en gastouderopvang is nog maar mondjesmaat wetenschappelijk onderzoek gedaan in de Nederlandse context, hieronder een korte samenvatting van de meest recente studies.

Inventarisatiestudies pedagogische kwaliteit buitenschoolse opvang

Er is in de eerste plaats onderzoek beschikbaar met als focus een definiëring van het begrip zelf: Wat houdt dat eigenlijk in 'pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang'? Wat is wenselijk volgens wie en waarom? Voor de buitenschoolse opvang zijn er drie grote inventariserende onderzoeken uitgevoerd naar de vraag welke pedagogische kwaliteiten voor de buitenschoolse opvang wenselijk zouden zijn, zoals de studie van Klaassen (2007), het onderzoek 'Liefst zoals thuis' van Gilsing (2007), en 'Chillen, skaten, gamen' (Boogaard, Fukkink en Felix (2008).

Kwaliteitsmeting

Er is in de tweede plaats onderzoek dat de pedagogische kwaliteit in kaart brengt. Op basis van de laatstgenoemde inventarisatiestudie is daarvoor een meetinstrument 'pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang' ontwikkeld (Boogaard, Fukkink e.a., 2009). Dat instrument wordt momenteel ingezet in de uitvoering van een landelijke kwaliteitspeiling. Hetzelfde instrument vormt de basis voor het ontwikkelen van een Kwaliteitsmonitor bso waarmee bso-locaties ook hun eigen pedagogische kwaliteiten kunnen gaan monitoren. De resultaten van beide delen van het onderzoek zullen in de loop van 2012 worden opgeleverd (beide studies: Boogaard, Van Daalen e.a., te verschijnen). De resultaten zullen iets zeggen over de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang in Nederland in relatie tot de door een brede groep betrokkenen, en op basis van internationale literatuur 'gewenste pedagogische kwaliteit'. Over de effecten van een betere of mindere kwaliteit op de ontwikkeling van kinderen is daarmee echter nog niets gezegd.

Interacties en groepsfunctioneren

Er is in de derde plaats onderzoek dat inzoomt op specifieke aspecten van pedagogische kwaliteit. Zo is er een lopend promotieonderzoek dat zich richt op de (kwaliteit van de) interacties tussen leiding en kinderen in de buitenschoolse opvang (Van der Schaaf e.a., 2010 en 2011). Deze studie wordt uitgevoerd vanuit het lectoraat Integraal Jeugdbeleid (Hanzehogeschool Groningen) en het Center for Language and Cognition van de Rijksuniversiteit Groningen. Een eerste pilotonderzoek laat zien dat er mogelijk sprake is van samenhang tussen enerzijds de visie van de bso (aanbodgericht of ontwikkelingsgericht) en anderzijds de aard van de interacties tussen leiding en kinderen en tussen kinderen onderling. *"De kinderen op de aanbodgerichte bso leren gedragsregels en dus gehoorzamen, terwijl de kinderen in de ontwikkelingsgerichte bso leren nadenken over een voorliggend probleem en dus leren redeneren."* In een vervolg van dit onderzoek zal worden nagegaan hoe dergelijke verschillen in de aard van interacties samenhangen met wat kinderen leren. (Van der Schaaf, 2011: 99)

Waar het gaat over 'groepsfunctioneren' als belangrijk aspect van pedagogische kwaliteit constateerden onderzoekers Aarts en Riksen-Walraven dat in de Nederlandse kinderopvang het functioneren van 'de groep' weliswaar als relevant wordt gezien voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen, maar dat het ontbreekt aan een heldere en wetenschappelijk onderbouwde definiëring van het begrip 'groepsfunctioneren'.

In het tijdschrift *Pedagogiek* (nr 2, 2010) presenteren zij daarvoor een conceptueel kader. Op basis van literatuurstudie komen Aarts en Riksen-Walraven tot een definitie van 'groepsfunctioneren' met twee hoofddimensies: cohesie en emotioneel klimaat. Zij constateren dat er aanwijzingen zijn *"dat groepsfunctioneren van invloed kan zijn op zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling van kinderen,"* maar zij signaleren tevens dat tot nu toe vooral wordt gekeken naar de interactie tussen pedagogisch medewerker en kinderen en/of naar peer-interacties, en weinig naar het functioneren van 'de

groep': "Er is maar weinig onderzoek dat betrekking heeft op het functioneren van kinderopvanggroepen. Er is nog weinig bekend over welke factoren het groepsfunctioneren beïnvloeden en wat het effect ervan is op de ontwikkeling van kinderen. Om te weten op welke manier het groepsfunctioneren kan worden bevorderd, is nader onderzoek nodig." (Aarts & Riksen-Walraven, 2010: p133). Voor dergelijk onderzoek is het in de eerste plaats nodig om een theoretisch-gefundeerd meetinstrument met goede psychometrische eigenschappen te ontwikkelen waarmee de kwaliteit van het groepsfunctioneren in de kinderopvang bepaald kan worden. Met het in het artikel gepresenteerde conceptuele model hopen de onderzoekers daarvoor een belangrijk startpunt te hebben gegeven.

Pedagogische kwaliteit gastouderopvang

Ten vierde is er (dissertatie)onderzoek beschikbaar over de gastouderopvang. Speerpunt in dat onderzoek is de relatie tussen enerzijds de pedagogische kwaliteit en anderzijds het welbevinden van kinderen (Groeneveld e.a. 2010a, 2010b, 2011 en 2011-accepted). Het onderzoek van Groeneveld toont onder andere aan dat in de gastouderopvang in sterkere mate sprake is van sensitiviteit van de verzorger, en in mindere mate van omgevingslawaaï. Voor beide factoren geldt dat ze gunstig zijn voor het welbevinden van -vooral- jonge kinderen.

Voor de buitenschoolse opvang zou een dergelijk onderzoek ook interessant en relevant zijn, vanzelfsprekend, maar dat is in de Nederlandse context nog niet gedaan.

Professionalisering

Voor beide vormen van kinderopvang, de buitenschoolse opvang en de gastouderopvang, vinden veel professionaliseringsactiviteiten plaats. Het Bureau Kwaliteit Kinderopvang speelt daarin een centrale rol (zoals al in 3.2 geschetst). Er is echter geen onderzoek bekend dat specifiek focust op professionalisering in de buitenschoolse opvang en er zijn maar mondjesmaat gegevens verzameld over professionalisering in de gastouderopvang. Roode & Westerbeek (2009) inventariseerden de scholingswensen en -behoeften in de gastouderopvang en laten zien dat de groep gastouders erg divers is als het gaat om opleidingsniveau, leeftijd en beroepsambities. Zij concluderen dat het scholingsaanbod van gastouderbureaus niet goed is afgestemd op die diversiteit. Er is zowel behoefte aan toegankelijke cursussen voor gastouders op MBO2-niveau als aan scholing voor hoger opgeleide gastouders. Groeneveld (2010) meldt overigens in haar onderzoek geen verschil te vinden tussen het gemiddelde opleidingsniveau van enerzijds gastouders en anderzijds pedagogisch medewerkers in kindercentra.

Vervolgonderzoek op dit gebied zou wenselijk en interessant zijn, onder andere naar de samenhang tussen kwaliteit van de buitenschoolse opvang enerzijds en welbevinden en ontwikkeling van kinderen anderzijds. Zodra daarop meer zicht is, zullen vervolgens ook onderzoeksvragen naar voren komen gericht op vormen van professionalisering en de effectiviteit daarvan.

3.4.3 Vormgevingsvraagstukken

De buitenschoolse opvang is een tamelijk recente van kinderopvang die in de periode 2000-2011 een flinke groei heeft doorgemaakt. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er wordt nagedacht over vormgevingsvraagstukken. Het hoofdthema daarin is de samenwerking met de school en met educatieve en vrijetijdsvoorzieningen voor kinderen. Daarbij spelen zowel pedagogische afstemming, als de inrichting van gebouwen die de doorgaande lijn voor kinderen en ouders bevorderen een rol. Ook wordt nagedacht over diversiteit in de buitenschoolse opvang. Het gaat overigens bij de meerderheid van deze publicaties om voorbeeldbeschrijvingen en adviezen, onderzoek naar gevolgen of naar effecten van de afstemming zijn er -begrijpelijkerwijs- nog niet of nauwelijks.

Dagarrangementen

Bij het Nederlands Jeugdinstituut zijn twee publicaties verschenen die handvatten bieden voor de inrichting van 'dagarrangementen' in de praktijk. De eerste publicatie ging vooral in op de organisatorische kanten daarvan (Schreuder, Valkesteijn en Hajer, 2005). De tweede gaat in op de inhoudelijke mogelijkheden van dagarrangementen en de pedagogisch-didactische samenhang (Schreuder, Valkesteijn & Mewissen, 2008). In het boek worden, op basis van literatuuronderzoek, telefonische interviews, observaties van kinderen en vijf voorbeeldscholen ideeën uiteengezet over het in praktijk brengen van pedagogische en educatieve samenhang tussen onderwijs, opvang en andere voorzieningen voor kinderen. Ook is er aandacht voor zorgleerlingen, gezonde ontwikkeling, schooltijden en biologisch ritme. De onderliggende verwachting is dat samenwerking in het belang is van het welbevinden van kinderen, dat er efficiënter kan worden gewerkt, een completer beeld van het kind ontstaat en een gemeenschappelijke uitstraling naar ouders. In hoeverre deze resultaten ook daadwerkelijk bereikt worden, en wat daarvoor de voorwaarden zijn, is nog niet onderzocht.

Een nieuw visiedocument is inmiddels in de maak. In opdracht van het Kinderopvangfonds, schrijft Jeanette Doornenbal een 'Pedagogische basis van het kindcentrum'. Ook hiervan is de bedoeling vooral de praktijk handvatten te bieden bij het ontwikkelen van een gezamenlijke pedagogische visie. (Doornenbal, te verschijnen 2012).

Ook publicaties over de inrichting van de brede school (zie bijvoorbeeld Doornenbal, 2007) bevatten vaak ideeën over onderwijsarrangementen waarin een rol is weggelegd voor de buitenschoolse opvang en aanbieders van educatieve activiteiten voor kinderen. Het voert echter te ver om in dit hoofdstuk ook de hele bredeschooldiscussie te bespreken.

Gebouwen

De samenwerking tussen onderwijs, opvang en vrije tijdsvoorzieningen, betekent ook dat er een nieuwe visie nodig is op huisvesting van die voorzieningen. In opdracht van de PO-Raad en het Netwerkbureau Kinderopvang voerde Rebel Group Advisory in 2010 onderzoek uit naar de kwaliteit van de huidige gebouwen voor kinderen, de kwaliteit van de processen om te komen tot gebouwen voor kinderen, en de kwaliteit en samenhang van wetten, budgetten en beleid. Het onderzoek leidde tot tien heldere conclusies, die zich het best laten samenvatten als 'het huidige systeem is ineffectief en belemmert een goede samenwerking van scholen en kinderopvang': de procedures zijn inefficiënt, de processen kostbaar en langdurig, het resultaat is weliswaar bruikbare maar geen echt goede gebouwen. De studie resulteert in twaalf ontwerpeisen die bijdragen aan een oplossing. Kernpunt van het advies is: stel 'de gebruiker' centraal en breng alle geldstromen samen bij de leerling, van het Ministerie van OCW rechtstreeks naar de instelling. In aansluiting op ondermeer dit onderzoek geeft Sardes een Special uitgegeven over 'Gebouwen voor kinderen' (Studulski e.a., 2011) waarin deskundigen vanuit verschillende invalshoeken (kinderopvang, pedagogiek, bouwkundigen en beleidsmakers) hun visie geven op functies en eisen aan gebouwen voor kinderen in de toekomst. Vooral de clustering van verschillende voorzieningen voor kinderen, de langere aanwezigheid van kinderen in een gebouw en de wijkfunctie worden besproken.

Doelstellingen

Een actuele trend in de buitenschoolse opvang is de ontwikkeling van profielen: sport-bso's, natuurbso's, en kunst-bso's zijn de meest bekende voorbeelden. Daarnaast zijn er bso's die zich richten op specifieke doelgroepen zoals kinderen met 'probleemgedrag' (bso-plus) of 10+ers die de gewone bso te kinderachtig vinden (tienerinloop). (Schreuder e.a., 2011; Westerbeek e.a., 2007). Eind 2009 waren er bijvoorbeeld al 150 sportbso's in Nederland volgens het Netwerkbureau Kinderopvang (2010).

Dit type keuzes in de inhoudelijke vormgeving vormt wel meteen aanleiding tot praktijkvragen. Ten eerste ligt er de vraag hoe de bso's kunnen inspelen op de diversiteit in de behoeften en achtergronden van kinderen. Timmerhuis & Westerbeek (...) publiceerden bijvoorbeeld een artikel onder de titel "Kinderen met

opvallend gedrag in de BSO: samen of apart?”. En in het voorjaar van 2012 zal het Pedagogisch kader kindercentra en diversiteit (Singer en Van Keulen) verschijnen dat pedagogisch medewerkers en management handvatten zou moeten bieden voor het omgaan met verschillen.

Ten tweede roept de ontwikkeling van verschillende profielen de vraag op naar de educatieve rol van de buitenschoolse opvang in de toekomst. Een onderwerp dat ook centraal stond tijdens één van de Expertmeetings van ECO3 in 2011.

3.5 Onderzoeksvragen

In deze paragraaf vatten we de stand van zaken graag samen in enkele onderzoeksvragen die nog openliggen. Enkele andere interessante vragen zijn inmiddels al onderwerp van onderzoek, zoals bijvoorbeeld de vraag over gevolgen en effecten van veranderingen in de schooltijden voor scholen, kinderen en ouders die centraal staan in het ‘Experiment flexibele onderwijstijden’ dat momenteel wordt uitgevoerd door Regioplan in samenwerking met VOS/ABB. Ook is er lopend onderzoek naar de effecten van veranderde dagarrangementen (inclusief weekendscholen en verlengde leertijd) voor het bestrijden van onderwijsachterstanden (door TIER).

Daarnaast zien wij nog een aantal relevante onderzoeksvragen op het gebied van buitenschoolse opvang en gastouderopvang voor de nabije toekomst.

Buitenschoolse opvang is er in de eerste plaats vanwege het feit dat ouders goede opvang voor hun kind wensen op de tijden dat zij betaalde arbeid verrichten (of een opleiding volgen). Daarnaast worden er nogal eens ideeën uitgesproken over de mogelijke opbrengsten van buitenschoolse opvang voor de kinderen zelf. Een belangrijk issue in dit licht is bijvoorbeeld: buitenschoolse opvang draagt bij aan de sociale ontwikkeling van kinderen. De vraag is: waar komen die ideeën eigenlijk vandaan?

Heel kritisch beschouwd zou je kunnen denken: er is een maatschappelijke behoefte aan meer uren betaalde arbeid door ouders. In Nederland zijn ouders –meer dan in andere landen- ervan overtuigd dat kinderen toch het beste thuis, door hun ouders, kunnen worden opgevangen en opgevoed. Wanneer nu ouders erop (kunnen) vertrouwen dat kinderopvang kwalitatief goed is, en bovendien een positieve bijdrage levert aan de ontwikkelingskansen van hun kind, vinden zullen zij het minder bezwaarlijk vinden (meer) gebruik te maken van de kinderopvang, en dus meer gaan werken.... Anderzijds zijn er ook weldegelijk positieve ervaringen van ouders en kinderen met de kinderopvang, en is dat ook logisch wanneer er sprake is van een professionele kwaliteit.

Wij stellen daarom voor om in kaart te brengen welke ontwikkelingskansen betrokkenen zoal zien in het buitenschoolse aanbod voor kinderen (op grond waarvan), om vervolgens na te gaan op welke manier daaraan vormgegeven wordt (of kan worden). Als derde stap kan dan – op wat langere termijn- worden nagegaan op de verwachte positieve effecten ook werkelijk optreden. Alle vier de onderzoeksthema's die we hieronder formuleren, komen voort uit deze basale vraag.

1. Welke ontwikkelingskansen (en/of -doelstellingen) zijn er voor het buitenschoolse aanbod voor kinderen?

- Wat verwachten we van de kinderopvang, wat van deelname aan sport- en culturele activiteiten, wat van brede schoolprogramma's?
- Op welke gebieden verwachten we effecten? (cognitieve ontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling, socialisatie etc.)
- Waarop zijn die verwachtingen gebaseerd, en (hoe) zou je ze kunnen meten?

Zie hiervoor ook het Advies van de Onderwijsraad in 'Een rijk programma voor elk kind' (2008)

“De raad pleit voor een rijk programma voor nul- tot twaalfjarigen dat aandacht besteedt aan alle vijf ontwikkelingsterreinen: de cognitieve ontwikkeling (waaronder de taalontwikkeling), de sociaal-emotionele ontwikkeling, de morele ontwikkeling, de motorische ontwikkeling en de culturele ontwikkeling. Ook zal er ruimte moeten zijn voor ontspanning en recreatie. Een programma bovendien dat in de praktijk doorgaans niet door één instelling of voorziening zal worden aangeboden. Dit pleidooi lijkt op het eerste gezicht misschien weinig vernieuwend, maar dit voorstel heeft veel consequenties: voor de positionering en taakverdeling van pedagogische voorzieningen; voor de wijze waarop de voorzieningen samenwerken (waaronder met ouders); en voor de opleidingen van personeel. In de volgende paragraaf wordt eerst ingegaan op de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om realisering van het beoogde programma mogelijk te maken.

6.2 Drie voorwaarden: versterken pedagogische identiteit, lokale uitwerking en inrichten overzichtelijke organisatie

De inhoud van het programma dient nader te worden uitgewerkt. Er zijn al wel de nodige bouwstenen voorhanden, maar er is nog geen programma voor *alle* ontwikkelingsdomeinen en voor de *gehele* leeftijdsgroep van nul- tot twaalfjarigen. Voor de algemene kinderopvang voor de leeftijdsgroep van nul tot vier jaar biedt het in ontwikkeling zijnde landelijke curriculum kinderopvang goede aanknopingspunten. Verder vormen de huidige, erkende vve-programma's bedoeld voor de leeftijdsgroep van tweeënehalf tot zes jaar bruikbare bouwstenen. Voor de basisschoolleeftijd zijn er de kerndoelen, maar die geven vooral aanknopingspunten voor een programma gericht op de cognitieve ontwikkeling. De andere ontwikkelingsdomeinen komen hierin beknopter aan bod. Daarnaast kan te rade worden gegaan bij de universele rechten van het kind. In paragraaf 6.3 (eerste aanbeveling) wordt specifiek ingegaan op de inhoud van het programma.

De uitwerking van het programma kan vervolgens als kader dienen voor instellingen in de praktijk. Aan de hand van de algemene programmabeschrijving kan vervolgens door verschillende instellingen per wijk of regio worden nagegaan hoe voor de verschillende leeftijdsgroepen zo'n rijk programma kan worden gerealiseerd (zie ook de tweede voorwaarde). Op deze wijze kan de programmabeschrijving tevens bijdragen aan het verbeteren van overgangen tussen voorzieningen, bijvoorbeeld tussen kinderopvangcentrum en onderbouw basisschool, of tussen basisschool en naschoolse opvang. Er bestaat immers een duidelijk algemeen kader (het programma), aan de hand waarvan de betrokkenen afspraken over afstemming kunnen maken.”

Uit: Onderwijsraad (2008). Een rijk programma voor ieder kind (p83-84)

2. Wat zijn de effecten van pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang op het welbevinden en/of op ontwikkeling van kinderen?

- Het onderzoek van Driessen e.a.(2010: p83) laat zien dat in de VS licht-positieve effecten worden geconstateerd van naschoolse programma's, onder bepaalde voorwaarden.
- Groeneveld (2010 en 2011) heeft voor gastouderopvang onderzoek gedaan naar de samenhang tussen pedagogische kwaliteit van de geboden opvang en het welbevinden van kinderen.
- In 2012 komen onderzoeksresultaten beschikbaar over de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland (Boogaard & Van Daalen e.a., te verschijnen 2012). Het gebruikte instrument is geschikt om in te zetten in onderzoek naar de relatie tussen pedagogische kwaliteit enerzijds en welbevinden en ontwikkeling van kinderen anderzijds.

- Voor het meten van welbevinden en van diverse aspecten van ontwikkeling zijn instrumenten nodig. Enkele instrumenten zijn er al, enkele andere zullen ze nog moeten worden ontwikkeld (en/of toegespitst op het gebruik ervan in de buitenschoolse opvang en/of de Nederlandse context) en eventueel gevalideerd.

3. *Wat zijn de effecten van goede (pedagogische) kwaliteit van de gastouderopvang op de ontwikkeling van kinderen van 0 tot 4 jaar?*

- Hierbij gaat het om een vervolg op het dissertatieonderzoek van Groeneveld (2011). Dat houdt in dat een vergelijking wordt gemaakt tussen kinderen die worden opgevangen door een gastouder, en kinderen die de kinderdagopvang bezoeken, bijvoorbeeld op een aantal ontwikkelingsaspecten (motorisch, sociaal, taal etc.). In beide typen opvang wordt bovendien gekeken naar de pedagogische kwaliteit, en het welbevinden van de kinderen. Ook voor deze studie lijkt een promotietraject het meest adequaat..

En op langere termijn, mocht er werkelijk sprake zijn van het ontstaan van ‘integrale kindcentra’ als beleid:

4. *Welke doelstellingen en welke pedagogische verwachtingen hebben diverse betrokkenen van de inrichting van ‘integrale kindcentra’? Aan welke condities moet een integraal kindcentrum voldoen om daaraan te voldoen?*

- Wat zijn de verwachtingen van pedagogen, economen, ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers etc.?
- Wat zijn risico's of mogelijk negatieve effecten, en hoe zijn ze te voorkomen?
- Wat zijn eventuele positieve effecten, en wat zijn de condities die nodig zijn om ze te bereiken?

4 Zorgkinderen in de buitenschoolse opvang

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk sluit aan op hoofdstuk 3: Buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Hier gaan we in op de situatie van 'zorgkinderen' in de buitenschoolse opvang. 'Zorgkinderen' zijn kinderen die extra zorg en aandacht nodig hebben, bijvoorbeeld door een lichamelijke of verstandelijke beperking, of vanwege een ontwikkelings- of gedragsprobleem. Ook kinderen met een moeilijke thuissituatie kunnen, al dan niet tijdelijk, zorgkinderen zijn. Men spreekt ook wel van 'kwetsbare kinderen' of 'kinderen met specifieke behoeften'. Een deel van hen maakt gebruik van het speciaal onderwijs (SO) of van het speciaal basisonderwijs (SBO). Hier geldt de verplichting om buitenschoolse opvang te regelen tot nu toe (januari 2012) nog niet. Voor deze zorgkinderen kunnen ouders dus niet vanzelfsprekend aanspraak maken op bso. Er zijn overigens wel scholen voor SO en SBO die zelf bso aanbieden voor hun leerlingen. Een publicatie van Sardes/CED-Groep (Westerbeek, Duijnhouwer, Greven & Rietveld, 2007) laat zien dat tot dan toe de behoefte van ouders om voor hun kind een plaats te krijgen in een bso veel groter is dan het aanbod. We komen daarop terug. Een ander deel van de zorgkinderen zit met een zogeheten 'rugzakje' in het reguliere onderwijs. De ouders van deze kinderen kunnen de school wél aanspreken op de verplichting bso te regelen. Omdat reguliere basisscholen steeds meer zorgkinderen binnen hun poorten krijgen, met name in het kader van 'passend onderwijs', stijgt de vraag naar bso ook langs deze weg.

4.2 Beleid

In hoofdstuk 1 werden vijf beleidsmatige hoofdlijnen genoemd. Hiervan zijn voor zorgkinderen in de buitenschoolse opvang met name van belang: de toegenomen aandacht voor de pedagogische kwaliteit, en het streven naar meer samenhang en samenwerking tussen voorzieningen.

4.2.1 Toegenomen aandacht voor kwaliteit van voorzieningen, inclusief kwaliteit van beroepskrachten

Zoals beschreven in hoofdstuk 3 heeft opvang van kinderen van oudsher een economische functie, namelijk om het mogelijk te maken dat ouders (en vooral moeders) arbeid en zorg gemakkelijker kunnen combineren. Echter, naarmate meer kinderen vaker worden opgevangen, komt de sociaal-maatschappelijke en de pedagogische functie van opvang meer op de voorgrond. En daarmee wordt ook de kwaliteit, en met name de pedagogische kwaliteit, van groter belang dan voorheen.

In januari 2009 kwam het Landelijk Pedagogisch Kader 0 tot 4 jaar (Singer & Kleerekoper, 2009) tot stand en in april 2011 het Landelijk Pedagogisch Kader 4 tot 13 jaar (Schreuder, Boogaard, Fukink & Hoex, 2011). Nu is als verdieping daarvan in ontwikkeling het Pedagogisch kader 0-13 jaar *'Samen Verschillend. Diversiteit in de praktijk van de kinderopvang'* (zie <http://www.kinderopvangsamenverschillend.nl/>). Dit kader wordt, net zoals de andere twee, geschreven in samenwerking tussen onderzoekers en deskundigen uit het veld. Het is helemaal gericht op het omgaan met verschillen tussen kinderen in de opvang.

Een citaat uit de inleiding door de auteurs geeft goed aan waar het om gaat:

"In het project staan het creëren van gezamenlijkheid én het omgaan met diversiteit centraal. Door opvang en opvoeding in de kinderopvang komen kinderen al heel jong in contact met mensen buiten hun familiekring met deels andere waarden, normen en gewoontes. Hoe kunnen kinderopvangorganisaties een veilig en welkom klimaat combineren met het omgaan met

verschillen? Deze verschillen zijn er op velerlei gebied, zoals cultuur, sociaal milieu, familieachtergrond, opvoedingsstijl, sekse, taal, fysieke en geestelijke gezondheid of beperkingen."

De nieuwe rol van opvang wordt als volgt geformuleerd:

' (...) Kinderopvang als ontmoetingsplaats, als actieve gemeenschap die bijdraagt aan de participatie van ouders en kinderen, aan het welbevinden van gezinnen, aan leefbaarheid in de wijk.

Kinderopvang als ontmoetingsplaats in de buurt, waar ouders terecht kunnen als zij behoefte hebben aan opvoedingsondersteuning en waar kinderen vaardigheden kunnen ontwikkelen die bijdragen aan burgerschapsvorming. Toegankelijkheid, gelijke kansen en verbondenheid staan daarbij centraal. (...)'

Met het project wil men bereiken dat er bewustwording ontstaat bij alle betrokkenen van vraagstukken rond diversiteit in de kinderopvang; dat de motivatie versterkt wordt om op creatieve manieren om te gaan met verschillen; dat de kennis met betrekking tot diversiteit in al zijn aspecten wordt vergroot; en dat er voorbeelden komen van hoe er aan diversiteit gewerkt kan worden.

Eén van de aspecten van diversiteit is het gegeven dat er 'kwetsbare kinderen' zijn. Hoofdstuk 7 van het kader, dat nog in wording is, heeft deze kinderen tot onderwerp. Het hoofdstuk zal deskundigheid uit de praktijk, en uit beleid en theorie beschikbaar maken voor alle pedagogisch medewerkers in de praktijk van de opvang.

Een belangrijk onderdeel van kwaliteit dat we hier apart vermelden, is de kwaliteit van het team in de opvang, en met name van de pedagogisch medewerkers. Deze kwaliteit is onderdeel van de boven genoemde pedagogische kaders.

Ook in het Advies van de Onderwijsraad (juli 2008): 'Een rijk programma voor ieder kind', komt de kwaliteit van de pedagogisch medewerkers aan de orde. Met name aanbeveling 4: 'naar een ideale opleidingsmix voor het werken met kinderen', is hier van belang. De raad pleit voor een algehele verhoging van het opleidingsniveau van iedereen die in het onderwijs en de opvang werkt, maar erkent ook de expertise van de bestaande opleidingen en opgeleiden. Een gegeven is dat de meeste pedagogisch medewerkers in de kinderopvang mbo-opgeleid zijn. De raad is vóór invoering van de eis dat per locatie voor kinderopvang (inclusief buitenschoolse opvang) minimaal één pedagogisch werker werkzaam is met een opleiding pedagogische academie of een afgeronde hbo-opleiding pedagogiek of ontwikkelings-psychologie. Deze medewerker zou dan naast uitvoerend werk de functie van pedagogisch supervisor moeten hebben en daadwerkelijk op de locatie aanwezig moeten zijn om met de teamleden en de kinderen te werken. Zo'n medewerker zou met name behulpzaam kunnen zijn bij het omgaan met zorgkinderen.

4.2.2 Het streven naar meer samenhang en samenwerking tussen voorzieningen

In hoofdstuk 1 noemden we verschillende beleidsstukken die betrekking hebben op het streven naar meer samenhang en samenwerking tussen voorzieningen. Het gaat om de Wet OKE (2010), inclusief het onderdeel 'harmonisatie'; de Lokale Educatieve Agenda (sinds 2007); de brief aan de Tweede Kamer van de toenmalige minister Rouvoet van Jeugd en Gezin (19 mei 2010) over 'Samenwerken voor de jeugd' en 'Voortgang projecten Jeugd en Gezin'19; de 'Beleidsagenda Jeugd en Gezin' (2011); en stukken betreffende de Brede School20 en 'Integrale Kindcentra'.

Voor de bso is deze lijn duidelijk relevant. In het veld zijn ook al initiatieven in uitvoering waarin de opvang een schakel is in een netwerk van voorzieningen. In paragraaf 4.3 bespreken we in dat verband onder andere een publicatie van Van den Berg en Rodenburg (2010): 'Kinderopvang, schakel in de jeugdketen'.

Voor de bso zijn ook de overheidsplannen voor een nieuw jeugdstelsel relevant, zoals die zijn aangekondigd in het regeerakkoord van het kabinet Rutte. Hierin staat onder andere dat alle taken van de jeugdzorg gefaseerd zullen worden overgeheveld naar de gemeenten. Van Yperen en Van Westering

¹⁹ Brief aan de kamer, JZ/LJ-3002070, 19 mei 2010.

²⁰ Ministerie van OCW, vergaderjaar 2010-2011, nr 130.

(Nederlands Jeugd instituut, maart 2011) geven in de publicatie 'Pijlers voor nieuw jeugdbeleid' hun visie op de overheidsplannen. Ze beargumenteren dat er méér aandacht moet komen voor veilig en evenwichtig opgroeien in de directe omgeving van kinderen: in het gezin, de buurt, de school, de opvang en vrijetijdsvoorzieningen. Deze auteurs zijn positief over de voorziene spilfunctie voor het Centrum voor Jeugd en Gezin, dat "(...) moet uitgroeien tot een 'pedagogische huisartsenpost' waar jeugdigen en ouders advies en lichte hulp kunnen krijgen en doorverwezen worden naar gespecialiseerde hulp." (Zie ook Van Yperen & Van Woudenberg, mei 2011).

Een versterking van de pedagogische leefomgeving van jeugdigen wordt ook bepleit in het advies van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 15 april 2011) betreffende de koers die voor de jeugdzorg uitgezet is. In het 'Briefadvies. Bevrijdend kader voor de jeugdzorg' stelt de raad dat de jeugdzorg meer gericht moet zijn op het versterken van sociale netwerken en op het inzetten van ervaren beroepskrachten. Als de jeugdzorg van de provinciale verantwoordelijkheid overgaat naar de gemeentelijke is dat hét moment voor een andere aanpak. Het advies bevat een aantal aanbevelingen die van belang zijn voor de bso. Zo is een aanbeveling dat de Centra voor Jeugd en Gezin hulpvragen niet zelf moeten oppakken, maar moeten zorgen dat bestaande organisaties zoals school, opvang en sportvereniging samenwerken om de sociale omgeving van kwetsbare gezinnen te versterken. Hulp vanuit buurt, familie of school kan veel beter benut worden om opvoedvragen op te vangen. Verder pleit de RMO ervoor om goede beroepskrachten te behouden voor de praktijk, door meer in hen te investeren en hun deskundigheid te bevorderen.

4.2.3 Rol voor de opvang

Als we proberen de verschillende beleidslijnen te overzien, concluderen we dat de opvang een rol kan spelen in de contacten met: de school en de leerkrachten van de kinderen die de opvang bezoeken; de ouders; de centra voor jeugd en gezin; jeugdzorg; andere instellingen (zoals sportclubs, de bibliotheek); de gemeente. Het gaat in al deze contacten dan met name om het *vroeg signaleren* van kleine vragen en problemen, die met 'lichte opvoedhulp' of lichte andere hulp zouden kunnen worden opgelost, om ernstiger problemen te voorkómen. *Preventie* is het sleutelwoord. De lichte hulp zou zoveel mogelijk in en rondom de school georganiseerd moeten worden. En het is juist de bso waar veel schoolgaande kinderen komen, en die ook meestal in de buurt van de school gevestigd is.

De lijnen zijn extra kort als de bso is opgenomen in het verband van een Brede School, waar in het ideale geval allerlei voorzieningen voor de jeugd bij elkaar gehuisvest zijn: school, kinderopvang, buitenschoolse opvang, buurtwerk, cultuur en sport. De laatste stand van zaken is dat Brede Scholen vorm krijgen in 'integrale kindcentra'. (Zie voor de meest recente kennis over de Brede School, vanuit praktijk, beleid en theorie, de publicatie van Valkestijn, Bakker & Westering, 2010).

Contact met de ouders vanuit de bso past in het kader van het door minister Rouvoet (in het vorige kabinet) ingezette gezinsbeleid, dat als motto heeft: 'één gezin, één plan'. Onderdeel van dit beleid is samenwerking tussen professionals, en daar horen ook beroepskrachten uit de bso bij. Het ouders informeel wijzen op het bestaan van een Centrum voor Jeugd en Gezin, als herkenbaar inlooppunt in de buurt, is al een voorbeeld van een dergelijke samenwerking, die een lichte vorm van opvoedingsondersteuning tot resultaat kan hebben. Ook kunnen we hier denken aan het wijzen op een Zorg- en Adviesteam (ZAT) of een Bureau Jeugdzorg. Dit zijn alle mogelijkheden die een plaats hebben in een betere *toeleiding naar de zorg* voor kinderen, ouders of gezinnen die dat nodig hebben.

Waar vroeger signalering, preventie van verergering van problemen, betere toeleiding naar geëigende zorg van belang zijn voor 'gewone' kinderen in de bso, is dat des te sterker het geval voor 'zorgkinderen' in de bso. We hebben geen beleid gevonden dat speciaal gericht is op 'zorgkinderen'. Wel zijn voor deze groep in het veld veel initiatieven te vinden.

4.3 Veldexpertise en onderzoek

De grens tussen veldexpertise en onderzoek is in het kader van buitenschoolse opvang voor zorgkinderen niet scherp te trekken. Er zijn diverse auteurs die een gedegen inventarisatie hebben gemaakt van praktijkervaringen en van initiatieven in het veld, en de resultaten overzichtelijk hebben gepresenteerd in een publicatie. We bespreken deze publicaties in deze paragraaf, in volgorde van verschijnen.

Het Nederlands Jeugdinstituut (Nji) is al sinds 2007 bezig met het project 'Knap lastig!', in opdracht van de Landelijke Oudervereniging Balans (met financiering van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid). De uitgave 'Tis knap lastig!' is hiervan de neerslag, en is inmiddels verschenen in een vierde druk (2010). Project en boek richten zich op een pedagogische aanpak van kinderen in de bso die als 'lastig' worden ervaren. Dat lastige gedrag kan 'gewoon lastig gedrag' zijn of probleemgedrag dat samenhangt met specifieke stoornissen. Vaak hebben de pedagogisch medewerkers wel enige theoretische kennis over kinderen met dergelijke stoornissen, maar hebben zij behoefte aan praktische adviezen voor het in de praktijk omgaan met de verschillende soorten 'lastigheid'.

Het boek wil voorzien in deze lacune, en gaat daarbij uit van de vier opvoedingsdoelen uit de Wet kinderopvang: het bieden van fysieke en emotionele veiligheid; het bevorderen van persoonlijke competentie van kinderen; het bevorderen van sociale competentie van kinderen; en socialisatie door overdracht van waarden en normen.

In zeven hoofdstukken staat praktische informatie en advies voor een passende pedagogische aanpak voor alle kinderen in een groep, met aanpassingen voor de 'lastige' kinderen. Er is daarbij veel aandacht voor het contact met ouders en met leerkrachten, en de bijlagen bieden extra achtergrondinformatie en werkmateriaal²¹.

Een onderzoeksverslag dat bij deze veldbevindingen aansluit is dat van Westerbeek, Duijnhouwer, Greven & Rietveld (2007, vanuit Sardes en CED-Groep). Zij deden een studie naar buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking, die wij hier 'zorgkinderen' noemen. De auteurs verzamelden op verschillende manieren informatie: via vragenlijsten aan ouders, beschrijvingen van praktijksituaties, en expertmeetings met experts uit alle belangrijke geledingen.

Uit het ouderonderzoek blijkt dat de behoefte aan bso voor zorgkinderen groter is dan het aanbod. De grootste groep ouders wil hun kind het liefst op een 'gewone' bso in de buurt, een andere grote groep ouders geeft de voorkeur aan gespecialiseerde opvang met personeel dat kennis heeft van de problematiek waarmee hun kind te kampen heeft. De ouders vinden het belangrijk dat hun kind in de vrije tijd met andere kinderen kan omgaan en zich sociaal kan ontwikkelen. Een extra reden kan zijn dat bso de belasting die een zorgkind met zich meebrengt voor een aantal uren per week kan verlichten.

De auteurs schetsen praktijksituaties als goede voorbeelden van bso voor zorgkinderen: een aantal is uitgebreid en een aantal kort beschreven. Er blijken nog niet zo veel, maar wel navolgenswaardige voorbeelden te zijn van reguliere bso's die zorgkinderen opnemen. Het gaat dan vaak om een beperkt aantal van deze kinderen, zodat het functioneren van de groep niet in het gedrang komt. Ook zijn er goede voorbeelden van speciale bso's met speciaal gekwalificeerd personeel. Een tussenvorm die werd aangetroffen is de bso-met-een-plus, waar speciale aandacht en begeleiding is voor zorgkinderen door gekwalificeerd personeel, in kleinere groepen en met meer structuur dan in een bso voor alleen reguliere kinderen. Ook komt voor dat een bso een reguliere en een speciale groep heeft, en dat er een 'open deurbeleid' is, zodat kinderen uit de verschillende groepen met elkaar kunnen spelen, maar ook kunnen terugvallen op hun eigen, veilige groep.

²¹ Het Nji biedt een opleiding aan tot trainer; zo'n trainer kan vervolgens bso-teams begeleiden. Ook zijn er incompany cursussen voor bso-teams, om te leren werken met het materiaal.

Voor de expertmeetings schetsten de onderzoekers drie scenario's voor buitenschoolse opvang van zorgkinderen, waarop de experts konden reageren met het noemen van voor- en nadelen. De drie scenario's waren: 1. een speciale (homogene) bso gekoppeld aan de school voor S(B)O (Speciaal (Basis)Onderwijs); 2. een speciale (homogene) bso in de wijk waar het kind woont; 3. Speciale plaatsen in een reguliere bso, waar een aantal zorgkinderen geïntegreerd wordt opgevangen met kinderen uit het reguliere onderwijs (soms in een beperkt aantal plaatsen, soms in een aparte groep). De door de experts genoemde voor- en nadelen hangen onder andere samen met de aard van de beperking van het kind, de fysieke mogelijkheden van de bso en de bereikbaarheid ervan, de gekwalificeerdheid van het personeel. De financiering, bijvoorbeeld van het vervoer, is voor ouders vaak een knelpunt. Eén conclusie is dat, ten tijde van het verschijnen van het rapport van Westerbeek et al, het bso-aanbod voor zorgkinderen te gering is, door te weinig plaatsen binnen de reguliere bso's, en door te weinig speciale bso's. Bovendien is er te weinig informatie voor ouders over de mogelijkheden die er wél zijn. Een andere conclusie is dat maatwerk nodig is, want: "(...) de passende vorm van bso is afhankelijk van het individuele kind." Veel hangt af van het soort beperking. Zo geeft slechthorendheid andere problemen en oplossingen dan een gedragsstoornis. Een aparte onderzoeksvraag was of er een verplichting zou moeten zijn om bso voor zorgkinderen te regelen, vanuit de gedachte dat zorgkinderen (en hun ouders) net zoveel recht hebben op bso als reguliere kinderen. Bij een positief antwoord hoort dan de vraag bij wie die verplichting zou moeten liggen: bij de scholen voor S(B)O, bij de gemeente, of bij de verwijzende reguliere school? Daarover leveren de respondenten in dit onderzoek geen eensluidend antwoord, maar wel geven zij allerlei overwegingen die pleiten vóór of tegen een dergelijke verplichting.

Een andere studie die licht werpt op het onderwerp van zorgkinderen in de bso is de 'Masterproef' die Delange (2008) deed voor haar studie Pedagogische Wetenschappen (Orthopedagogiek, Universiteit Gent). Zij doet verslag van een exploratief onderzoek naar inclusie in een buitenschoolse opvang in Vlaanderen. Het gaat hier dus om opvang van zorgkinderen in reguliere bso-groepen. Delange onderzocht, naast literatuur, ervaringen van begeleiders in deze inclusieve opvang, door middel van participerende observaties, focusgroepen en interviews. Ze concludeert op basis van haar gegevens dat een goed vertrekpunt is: 'gewoon waar het kan, speciaal als het moet'. Dit sluit aan bij een eerdere bevinding, van Balledux en Jongepier (2002), dat veel ouders kiezen voor opvang van hun zorgkind die 'zo gewoon mogelijk' is. Delange geeft aan dat begeleidsters (in Nederland noemen wij hen 'pedagogisch medewerkers') gewone taken hebben, die al veel van de nodige ondersteuning geven aan 'normale' én aan zorgkinderen. Zo is voor alle kinderen van belang dat ze een prettige plaats hebben in de groep, en dat er samenwerking is met de ouders, zodat de opvang zo goed mogelijk aansluit op de situatie thuis. Een bevinding is dat zorgkinderen niet zozeer nieuwe taken van de begeleidsters vragen, maar vooral een zorgvuldige manier van uitvoeren van hun gewone taken. Goed kijken en luisteren zijn belangrijk om de behoeften van alle kinderen goed te kunnen inschatten. (Hier verwijst Delange ook naar Jongepier, 1999; 1991.) De begeleidsters gaan zo al doende meer denken vanuit een inclusiemodel. Voor zowel de zorg- als de 'normale' kinderen, biedt het omgaan met elkaar gelegenheid tot een verrijking in het beeld dat ze van zichzelf en van anderen hebben. Overigens vindt Delange ook aspecten die een inclusieve opvang bemoeilijken. Zij noemt hier onder andere: onvoldoende personeel en middelen; onvoldoende ondersteuning van begeleidsters door leidinggevenden of door begeleidsters onderling; letterlijk of figuurlijk onvoldoende ruimte voor zorgkinderen; een gebrek aan samenwerking met andere instanties, als extra informatie over een kind wenselijk maar moeilijk verkrijgbaar is. Aanbevolen wordt om de ondersteuning van de begeleidsters serieus te nemen, door goede aansturing en werkbegeleiding, teamoverleg en scholing. De teamleden hoeven niet deskundig te zijn op het gebied van alle zorgbehoeften, maar moeten leren zien wanneer een situatie hun eigen kennis en vaardigheden te boven gaat en zij hulp nodig hebben.

De publicatie van Van Dijk (2009) ('BSO met een plus, Buitenschoolse opvang voor zorgkinderen'²²) richt zich expliciet op zorgkinderen in de bso, en geeft zicht op de expertise die er op dit gebied al beschikbaar is.

Om te beginnen formuleert zij als essentieel uitgangspunt voor het werken met zorgkinderen in de bso: zoveel mogelijk uitgaan van de mogelijkheden van het kind, in plaats van uitgaan van de beperkingen en onmogelijkheden. Vervolgens wordt nuttige informatie gegeven over: beleid en randvoorwaarden voor het starten met een bso plus; de opvang en aanpassingen die het opnemen van zorgkinderen vraagt van de organisatie; de plaatsing van kinderen van wie al tevoren bekend is dat het zorgkinderen zijn; het constateren dat een kind dat regulier geplaatst is toch op een gegeven moment een zorgkind blijkt te zijn; de samenwerking met andere organisaties; communicatie met ouders; en financieringsmogelijkheden. Bovendien bevat deze publicatie praktijkbeschrijvingen van vijf bso's die zorgkinderen opvangen. Ook zijn diverse nuttige instrumenten opgenomen als bijlagen, waaronder een checklist om de huidige situatie van een bso in beeld te brengen; een handvat voor een kennismakings- of plaatsingsgesprek met ouders van een zorgkind; en een stappenplan als hulpmiddel bij het signaleren van opvallend gedrag of stagnatie in de ontwikkeling van een kind.

Ook stelt van Dijk de kwestie aan de orde of zorgkinderen geïntegreerd of apart moeten worden opgevangen. De variatie die in de praktijk wordt gevonden wijst op de oplossing die we al uit het onderwijs kennen: 'samen waar het kan, apart waar het nodig is'. (Ook zagen we deze oplossing al in Westerbeek et al., 2007, en in Delange, 2008). Zo zijn er bso's waar de zorgkinderen:

- samen met de kinderen die geen extra zorg nodig hebben in één groep zitten;
- in een aparte groep zitten;
- deels samen met andere kinderen in één groep zitten en deels apart;
- in een bso zitten die gekoppeld is aan hun SBO-school.

Er zijn dus verschillende soorten bso waarin zorg- en 'gewone' kinderen in een bepaalde combinatie worden opgevangen. Zo'n tussenvorm wordt wel bso-met-een-plus genoemd.

Geïntegreerde opvang heeft vaak de voorkeur van organisaties omdat kinderen op die manier leren omgaan met kinderen die 'anders' zijn. Als de problematiek van de zorgkinderen of hun aantal te groot is om binnen een reguliere groep op te vangen, komt een aparte groep in beeld. Die is meestal kleiner, vaak bemensd met speciaal gekwalificeerd personeel, en met een structuur en aanpak speciaal gericht op de zorgkinderen. Deze krijgen dan meer aandacht en hoeven niet te concurreren met de 'gewone' kinderen. Een voordeel van een bso gekoppeld aan een SBO school is dat de bso gebruik kan maken van de op de school beschikbare deskundigheid en dat er afstemming kan plaatsvinden over de pedagogische aanpak. Dit kan de kinderen meer veiligheid en rust bieden.

Van Dijk stelt ook de taak van de pedagogisch medewerkers aan de orde. De pedagogisch medewerkers moeten in elke bso het welzijn en de ontwikkeling van alle kinderen volgen, en dat geldt dus ook voor het welzijn en de ontwikkeling van de zorgkinderen, of deze nu in een reguliere of in een aparte groep zitten. (Zie ook Delange, 2008.) Opvallend gedrag, tekenen van zich niet prettig voelen, dreigende achterstanden moeten worden gesignaleerd. Daarbij is essentieel dat de pedagogisch medewerkers hun grenzen bewaken in wat zij aankunnen. Als zij de nodige zorg niet (meer) kunnen, willen of mogen geven, moeten zij en hun leidinggevenden, in samenspraak met de ouders, verdere hulp zoeken. Soms is die te vinden binnen de zorgstructuur van de eigen organisatie, en soms moet worden doorverwezen naar hulp vanuit een geëigende instantie, zoals een Centrum voor Jeugd en Gezin, een Zorg Advies Team, een medisch kinderdagverblijf, of Bureau Jeugdzorg.

Een laatste publicatie die we hier bespreken is die van Van den Berg en Rodenburg (2010): 'Kinderopvang, schakel in de jeugdketen'. De auteurs beschrijven de ervaringen van acht kinderopvangorganisaties in Noord Nederland die 'koploper' waren in hun rol van partner in de jeugdketen. Het ging hier om het

²² Een uitgave van JSO expertisecentrum voor jeugd, samenleving en opvoeding

doorbreken van verouderende opvattingen over kinderopvang, peuterspeelzalen en onderwijs. Het is immers niet langer zo dat kinderopvang zich alleen bezighoudt met opvang, of opvang van alleen kinderen waar niets mee aan de hand is, dat peuterspeelzalen uitsluitend een voorziening zijn voor de zogenoemde doelgroepkinderen, en dat alleen onderwijs gericht is op de ontwikkeling van kinderen. Met name is het zo dat overal zorgkinderen voorkomen, en dat overal gewerkt wordt aan de ontwikkeling en pedagogische ondersteuning van alle kinderen.

De resultaten van dit project waren positief. De medewerkers (het middenmanagement) van de deelnemende organisaties werden zich meer bewust van hun positie en de rol die zij kunnen spelen in de eigen regio, in relatie tot de andere relevante instanties zoals het onderwijs, de gemeente, de zorg en het sociaal-cultureel werk. Deze andere instanties werden zich op hun beurt meer bewust van de plaats van de kinderopvang. Ook de deskundigheidsbevordering van de medewerkers was een belangrijk onderdeel van de positieve resultaten.

4.4 Perspectieven van waaruit de opvang van zorgkinderen in de bso bekeken kan worden

Voor het formuleren van onderzoeksvragen is het goed om verschillende perspectieven te onderscheiden van waaruit gekeken kan worden naar de opvang van zorgkinderen in de bso. We noemen hier, op basis van de besproken literatuur, vier perspectieven met voor elk een aantal vragen. We gebruiken daarbij de indeling in 'zorgkinderen' en 'gewone' kinderen, al is dat onderscheid lang niet altijd heel strikt te maken.

Perspectief 1: vanuit zorgkinderen en hun ouders

- Krijgen de kinderen de gespecialiseerde ondersteuning die ze nodig hebben (vooral als het gaat om diverse kinderen met heel verschillende problematiek)?
- Voelen zij zich op hun gemak in de bso? Hebben ze voldoende contacten en aansluiting met, en acceptatie door de 'gewone' bso-kinderen? Zorgkinderen voelen zich vaak minder omdat zij niet alles kunnen dat 'gewone' kinderen kunnen.
- Is het contact met de 'gewone' kinderen een verrijking die kansen biedt voor het verdere leven?
- Krijgen zij kansen zich individueel te ontwikkelen op sociaal-cognitief (enzovoorts) terrein?
- Is er voldoende aansluiting bij de S(B)O-school wat betreft doorgaande pedagogische lijn en afstemming met de leerkrachten?
- Is er tijd, geld, gelegenheid om contact te hebben met de ouders over het omgaan van hun kinderen met 'gewone' kinderen?
- Zijn de kosten voor de bso te financieren, via indicaties enzovoorts?
- Is het vervoer te regelen en te betalen?
- Gaat de bso ten koste van contacten in de buurt?
- Gaat de bso ten koste van contacten met broertjes en zusjes?

Perspectief 2: vanuit 'gewone' kinderen en hun ouders

- Krijgen de kinderen voldoende aandacht van de pedagogisch medewerkers op de bso? Gaat er niet teveel aandacht naar de zorgkinderen?
- Worden zij niet gehinderd door de aanwezigheid van zorgkinderen (als die bijvoorbeeld hun werkjes stukmaken)?
- Voelen zij zich op hun gemak in de bso? Hebben ze voldoende contacten en aansluiting met de zorgkinderen? Gaan ze niet over tot pestgedrag, of naäap-gedrag?
- Is het contact met de zorgkinderen een verrijking die kansen biedt voor het verdere leven?
- Krijgen zij kansen zich individueel te ontwikkelen op sociaal-cognitief (enzovoorts) terrein?
- Is er tijd, geld, gelegenheid om contact te hebben met de ouders over het omgaan van hun kinderen met zorgkinderen?

Perspectief 3: vanuit het management en de pedagogisch medewerkers

- Is er een visie op wat kinderen, en speciaal zorgkinderen, nodig hebben op de bso? Bijvoorbeeld meer uitgaan van overeenkomsten tussen kinderen dan verschillen?
- Wordt deze visie gedragen door het hele team, de hele organisatie?
- Zijn er voldoende medewerkers en is er voldoende tijd beschikbaar voor begeleiding van alle kinderen in niet te grote groepen?
- Hebben de medewerkers de nodige opleiding en deskundigheid?
- Zijn er mogelijkheden voor extra ondersteuning vanuit bijvoorbeeld een stichting die expertise heeft op het gebied van de beperkingen?
- Als die mogelijkheden er zijn, is er dan tijd en geld om de deskundigheid te onderhouden?
- Is er voldoende tijd voor contact met de ouders?
- Is er tijd, geld, gelegenheid voor opvoedondersteuning voor de ouders indien wenselijk?
- Brengen de medewerkers het op altijd zo intensief te moeten werken?
- Is de bso qua ruimte, materialen en hulpmiddelen geschikt voor de opvang van alle kinderen?
- Is het mogelijk om een goed evenwicht te vinden tussen structuur en veiligheid aan de ene kant, en de vrijheid van vrije tijd op de bso aan de andere kant?

Perspectief 4: vanuit de samenleving

- Leren de 'gewone' en de zorgkinderen met elkaar omgaan en leren ze elkaar waarderen?
- Wordt er zo toegewerkt naar een ongedeelde samenleving waarin mensen niet schrikken als ze als kind of volwassene een ander met een beperking tegenkomen?
- Hoe is de kosten-baten analyse?
- Hoe worden de kosten verdeeld?

4.5 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die we op basis van bovenstaande perspectieven formuleren is de volgende.

Waar ervaren bso-organisaties de belangrijkste knelpunten? Liggen die bijvoorbeeld vooral in verschillen tussen wat de samenleving van de opvang verwacht en wat de ouders verwachten? In verschillen tussen wat 'gewone' kinderen nodig hebben en wat 'zorgkinderen' nodig hebben? In verschillen tussen wat nodig is voor alle kinderen en wat de bso-organisatie en de pedagogisch medewerkers kunnen bieden?

Geïnterviewd kan worden welke knelpunten in de bso-praktijk worden ervaren, welke oplossingen daarvoor gevonden worden, en hoe andere bso-organisaties deze oplossingen kunnen integreren in hun eigen beleid en praktijk.

5 De relatie tussen ouders en school / voorschoolse voorzieningen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we onderzoek op het terrein van de relatie tussen ouders en school of voorschoolse voorzieningen. Over dit onderwerp is veel onderzoek beschikbaar en het is dan ook niet mogelijk om al het onderzoek dat de afgelopen tien jaar gedaan is uitputtend te bespreken.

We kiezen daarom een aantal invalshoeken voor het onderzoek naar de relatie tussen ouders en school, om vervolgens aan te geven binnen welk van deze invalshoeken (aanvullend) onderzoek nodig of gewenst is. We hebben er hierbij bewust voor gekozen om ons te beperken tot onderzoek in relatie tot het onderwijs en het aanpalende terrein van de opvoedingsondersteuning laten liggen.

5.2 Hoofdpijnen in het overheidsbeleid

In het beleid rondom 0-12 jarigen komen ouders de afgelopen jaren nadrukkelijk naar voren. In het Kabinet Balkenende IV was jeugd- en gezinsbeleid een van de speerpunten. Dit leidde in 2007 tot de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (WMO), die gemeenten verplicht tot het geven van opvoedingsondersteuning aan gezinnen. Van gemeenten wordt verwacht dat ze vijf functies vervullen in de opvoed- en gezinsondersteuning: 1. ouders informatie en advies geven over opvoeden en opgroeien; 2. problemen van jeugdigen en hun opvoeders (bijvoorbeeld een ontwikkelingsachterstand, schooluitval of een begin van jeugdcriminaliteit) zo vroeg mogelijk signaleren; 3. lichte pedagogische hulp aanbieden voor kleine problemen; 4. toeleiden naar hulpaanbod bij zwaardere problemen; en 5. zorg coördineren op lokaal niveau. Een belangrijke rol is hierbij weggelegd voor de Centra voor Jeugd en Gezin en het Opvoedbureau. Om samenhang te brengen in het jeugdbeleid was er een minister voor Jeugd en Gezin met een eigen programmaministerie. Het beleid werd verder uitgewerkt in de notitie *De kracht van het gezin 2008 (Nota gezinsbeleid, programma ministerie Jeugd en Gezin)* en het beleidsprogramma van het programmaministerie *Samenwerken voor de jeugd (2010)*, de opvolger van *Alle kansen voor alle kinderen (2007)*. Ook het huidige kabinet hecht veel waarde aan opvoedingsondersteuning en het gezin. In de *Beleidsagenda Jeugd en Gezin* van 2011 is veel aandacht voor opvoeding en opvoedingsondersteuning. Belangrijke onderdelen van dit plan zijn onder meer het beschikbaar komen van opvoedingsondersteuning voor alle gezinnen, een gerichte benadering van allochtone gezinnen met een grote culturele afstand tot de Nederlandse samenleving vanuit gemeentelijke voorzieningen zoals Centra voor Jeugd en gezin en brede scholen.

In het beleid van het Ministerie van OCW hebben ouders lange tijd een bescheiden rol gespeeld (Leseman en Doolaard, 2008). Hoewel voldoende bekend was over de invloed van de thuissituatie, het milieu waarin een kind opgroeit, op de onderwijsprestaties van kinderen (zie ook 2.1), is er toch weinig specifiek beleid gericht op ouders geweest in het kader van het bestrijden van onderwijsachterstanden. Zo wordt in de Hoofdpijnenbrief toekomstig onderwijsachterstandenbeleid (Ministerie van OCW, 2003) alleen gerefereerd aan de verantwoordelijkheid van de school om te voorzien in de informatievoorziening aan ouders. In juni 2004 is er in *Koers PO* meer aandacht voor de sociale context van de school. Het belang van de samenwerking tussen ouders en school wordt hier benadrukt. In het najaar van 2004 wordt een concrete maatregel genomen die er toe moet leiden dat de positie van ouders in de school wordt versterkt: de

verantwoordelijkheid van ouders in het bestuur en medezeggenschap van scholen in het primair en voortgezet onderwijs wordt gewaarborgd. In 2005 ondertekent de minister met betrokken ouder- en onderwijsorganisaties een intentieverklaring over ouderbetrokkenheid, waarin opnieuw verwezen wordt naar het belang van een goede relatie tussen ouders en de school. Concreet wordt met deze intentieverklaring een werkgroep ouderbetrokkenheid, het project Platform Allochtone Ouders en Onderwijs (Forum) en een databank met materialen voor ouders, leerkrachten en scholen opgezet. In 2006 en 2007 worden het belang en de intenties bevestigd onder andere in het *Manifest versterking ouderbetrokkenheid op school* en in de kwaliteitsagenda *Scholen voor morgen* (Ministerie van OCW, 2007a). In het manifest verbinden ouder- en onderwijsorganisaties zich tot een aantal activiteiten om de ouderbetrokkenheid op school daadwerkelijk te versterken. Het initiatief voor het ondernemen van activiteiten voor het vergroten van ouderbetrokkenheid ligt dus bij de eigen organisaties, het ministerie stimuleert en faciliteert. In de stand van zaken brief *Brede scholen bieden kansen (2010)* tenslotte wordt het voornemen benadrukt om ouders te betrekken bij het onderwijs en de leeractiviteiten van hun kinderen. Hierin wordt de mogelijke rol van de brede school als opvangmogelijkheid en als ontmoetingspunt voor ouders (als opvoeders) in de wijk verder uitgewerkt. Specifiek op het terrein van voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang zijn er *de Wet OKE* en *de beleidsnota Harmonisatie en uitbreiding VVE aanbod* (OCW 2008) waarin ouders een rol spelen. De OKE-wet moet financiële drempels om deel te nemen aan voorschoolse educatie wegnemen door een aanpassing in de ouderbijdrage. Via de brief *Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie (2008)*²³ wil het kabinet bereiken dat ouders niet alleen hun kinderen naar de voorschool brengen, maar ook gestimuleerd worden om de eigen taalvaardigheid te verbeteren en hiermee hun ontwikkelingskansen te vergroten. Men acht een koppeling tussen de taalontwikkeling van kinderen en die van ouders gewenst.

5.3 Overzicht van uitgevoerd onderzoek

5.3.1 Onderzoek naar de relatie tussen gezinskenmerken en schoolprestaties en naar succesvol oudergedrag

Het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van een ongunstige thuissituatie van kinderen vormt al gedurende een halve eeuw een speerpunt van het lokale en landelijke onderwijsbeleid. In relatie tot dit beleid is veel onderzoek verricht naar de relatie tussen onderwijsprestaties van leerlingen en kenmerken van hun thuissituatie. Hierbij wordt de kloof tussen onderwijs en thuismilieu gezien als één van de belangrijkste oorzaken van onderwijsachterstanden en de wederzijdse betrokkenheid van school en ouders als één van de manieren om deze kloof zo goed mogelijk te overbruggen. In onderzoek naar de relatie tussen het sociaal milieu van kinderen en schoolprestaties wordt het verband tussen de sociale herkomst - vooral het ouderlijk opleidingsniveau - en de onderwijsprestaties van kinderen onderzocht. Een belangrijke bevinding is dat er reeds bij aanvang van het formele onderwijs verschillen bestaan in ontwikkelingsgegevens en leerprestaties tussen leerlingen uit verschillende sociale milieus. Werd eerst vooral gekeken naar sociaal-maatschappelijke verschillen tussen verschillende groepen, in de jaren '80 van de vorige eeuw werd hier in toenemende mate ook de etniciteit van de leerlingen bij betrokken²⁴. Het onderzoek naar de relatie tussen etnische herkomst en schoolprestaties wijst systematisch op een achterstand van allochtone kinderen ten opzichte van de autochtone kinderen. Allochtone leerlingen halen lagere prestaties op toetsen, stromen door naar lagere vormen van voortgezet onderwijs, verlaten vaker het onderwijs zonder diploma, blijven vaker zitten en worden vaker doorverwezen naar het speciaal onderwijs. De mate van achterstand verschilt voor de verschillende etnische groepen die doorgaans worden onderscheiden. Evenals bij de autochtone achterstandsléerlingen worden de onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen veelal eveneens

²³ Kamerstukken II 2007/08, 31 322, nr. 24

²⁴ In het kader van het onderwijsachterstandenbeleid wordt vanaf het schooljaar 1998/89 in het basisonderwijs en vanaf het schooljaar 1989/90 in het voortgezet onderwijs cohortonderzoek uitgevoerd. Tot 2005 ging het om het LEO- en het PRIMA-cohortonderzoek in het basisonderwijs en het PRIAM-VO en VOCL in het voortgezet onderwijs. Daarna zijn deze cohorten geïntegreerd voortgezet onder de naam COOL5-18.

verklaard uit de sociaaleconomische status van het gezin, met name het lage opleidingsniveau van de ouders. Recente gegevens laten echter zien dat allochtone leerlingen er in slagen om in de loop van het basisonderwijs een deel van hun achterstand in te lopen. Autochtone achterstandsleerlingen (met name de leerlingen met zeer laag opgeleide ouders) halen geen achterstand in maar raken -relatief gezien- verder achterop (Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen, Meijer, 2011).

Bevindingen uit het onderzoek naar schoolloopbanen en onderwijsachterstanden leiden tot de vraag welke factoren in het ouderlijk milieu bepalend zijn voor verschillen in schoolprestaties. Is er, met andere woorden, meer of minder succesvol oudergedrag te definiëren? Onderzoek binnen gezinnen laat zien dat er verschillen zijn in de mate waarin sprake is van een ondersteunend thuisclimaat voor (jonge) kinderen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat er sociaal-milieu-gebonden verschillen zijn in informele leerervaringen die ouders kinderen bieden, in hun dagelijkse routines, zoals zich aankleden, boodschappen doen en tafeldekken. Ouders uit hogere milieus verrijken deze routines door het voeren van stimulerende discussies en het bieden van rijke, uitdagende leerervaringen en scheppen zo een ondersteunend thuisclimaat dat bevorderend is voor de taal- en cognitieve ontwikkeling van kinderen (Henderson & Mapp, 2002; Foster et al., 2005). In Nederland is relatief weinig onderzoek naar de mate van thuisstimulering van jonge kinderen en de invloed hiervan op de kinderlijke ontwikkeling (Veen, Roeleveld en Heurter, 2010). In een recent onderzoek (Leseman, Mayo, Scheele & Van der Heyden, 2009; Scheele, Leseman & Mayo, 2010) werd expliciet gekeken naar de stimulering van academische taalvaardigheid in gezinnen. Academische taal kan omschreven worden als het soort taalgebruik dat nodig is om op een efficiënte manier over cognitief complexe onderwerpen te kunnen praten. Kenmerkend voor dit type taalgebruik is onder meer een rijk taalgebruik, het gebruik van complexe zinsstructuren, een relatief hoge informatiedichtheid, en het gebruik van expliciete plaats- en tijdsaanwijzingen (in tegenstelling tot het gebruik van verwijzwoorden, in combinatie met wijzen). Uit het onderzoek komen belangrijke verschillen naar voren tussen verschillende groepen ouders in de mate waarin zij dit type taal gebruiken en hiermee, de mate waarin zij hun kinderen voorbereiden op de 'schooltaal' die het onderwijs vraagt. De onderzoekers vonden onder meer een positieve relatie tussen de vroege academische taalvaardigheid van kinderen en hun prestaties in groep 4 op de CITO toets voor spelling en technisch lezen. Een belangrijke bevinding hierbij is dat de academische taalvaardigheid ook daadwerkelijk iets toevoegt aan de woordenschat van kinderen. Daarnaast is onderzoek gedaan naar de mate waarin ouders verschillen in het aanbieden van de meer expliciete leeractiviteiten, zoals gezamenlijk lezen en voorlezen, museumbezoek, deelname aan culturele activiteiten, leerzame uitstapjes ed. Uit recente analyses op de gegevens uit COOL-5-18 blijkt dat ouders van kinderen in de kleuterperiode meer samen met de kinderen lezen en er meer wordt voorgelezen naarmate het onderwijsniveau van de ouders stijgt. Door allochtone ouders wordt er iets minder (voor)gelezen dan door autochtone. Opvallend hierbij is dat allochtone ouders iets vaker dan autochtone ouders, een bibliotheek bezoeken. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat er bij allochtone ouders minder vaak Nederlandse boeken in huis zijn, zodat daarvoor vaker een beroep op de bibliotheek moet worden gedaan (Veen, Roeleveld en Heurter, 2010).

5.3.2 Onderzoek naar het effect van programma's en projecten met een min of meer uitgesproken oudercomponent

Naast studies die op zoek gaan naar 'spontaan' succesvol oudergedrag zijn er studies naar het effect van programma's en projecten met een min of meer uitgesproken oudercomponent. Vooral in internationale literatuur zijn veel voorbeelden te vinden van onderzoek dat aantoont dat dergelijke programma's 'werken'. In Nederland hebben deze bevindingen jaren geleden onder meer geleid tot de introductie van een reeks van gezinstimulerende programma's, zoals bijvoorbeeld het programma Opstap. Opstap is een van de weinige programma's waarvan de effecten zijn gemeten in een longitudinale studie. Het betrof een quasi-experimentele longitudinale studie bij ruim 300 Turkse en Marokkaanse migrantengezinnen, waarvan er tweehonderd meededen aan het programma en ruim honderd aan het onderzoek deelnamen als

controlegroep. De kinderen werden bij de start (in de kleutergroep van het basisonderwijs) en bij het einde van het programma getest en ook enige tijd daarna (follow-up). Uit het onderzoek naar Opstap blijkt dat het programma aantoonbare effecten had voor beide groepen, al waren de effecten op toetsen en leerkrachtbeoordelingen voor de Turkse groep wat sterker. Voor beide groepen echter gold dat er sprake was van een betere doorstroming naar groep 3. Dit effect (minder zittenblijven) werd opnieuw gevonden zelfs zes jaar na het beëindigen van het van het programma, aan het einde van de basisschool (Van Tuijl en Siebes, 2006). Lange termijn effecten van Opstap werden ook gevonden in een andere studie, waarin deelnemers aan Opstap en Opstap opnieuw werden vergeleken met niet-deelnemers (Van der Veen, Veen en Koopman, 2004). In deze studie werd eveneens gekeken naar effectmaten als schoolprestaties op taal en rekenen, vertraging in loopbanen en Cito-scores en v.o.-adviezen. Het meest opmerkelijk in dit onderzoek waren de effecten op met name de rekenprestaties in groep 8. De uitkomsten uit beide onderzoeken zijn interessant omdat tot dan toe dergelijke middellange termijn effecten vooral gevonden werden bij programma's uitgevoerd in scholen of kinderopvangvoorzieningen, door professionele werkers (zoals de programma's High/Scope Perry Preschool (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993) en Abecedarian (Campbell & Ramey, 1995)). Bovendien was dergelijk longitudinaal onderzoek naar de werking van een ouderprogramma nieuw voor Nederland. De Opstaponderzoeken tonen aan dat een betere schoolse ontwikkeling van kinderen ook via extra steun aan hun ouders bereikt kan worden.

Naast Opstap zijn in Nederland andere landelijke gezinsstimulerende programma's met een gelijksoortige opzet onderzocht op effectiviteit, Instapje (voor dreumesen), Opstapje (voor peuters) en Overstap (voor beginnende lezers, groep 3 en 4) en het leespromotieproject Boekenpret. Globaal samengevat wijzen de programma's op positieve effecten op onder meer de taalontwikkeling van kinderen en algemeen schoolsucces (tegenaan van zittenblijven). Attituden en gedragingen van ouders en de kwaliteit van ouder-kindinteracties lijken door de programma's positief beïnvloed te kunnen worden. Geconstateerd moet echter worden dat er nog weinig inzicht is in de factoren die van belang zijn voor de effectiviteit van gezinsgerichte programma's (Veen, Vergeer, Van Oenen, Glaudé, Breetvelt, 2007; Van Steensel, et al. 2011) en dat verder onderzoek naar de effectiviteit en de werkzame bestanddelen noodzakelijk is. Met het oog hierop is onlangs onderzoek geëntameerd naar de werking en de effectiviteit van het gezinsprogramma 'VVE thuis'. In VVE-thuis wordt aansluiting gezocht bij bestaande centrumgerichte VVE-programma's, Piramide, Kaleidoscoop, Ko-Totaal en Startblokken & Basisontwikkeling. Het Nji zorgt voor de inhoudelijke uitwerking en de landelijke verspreiding van VVE thuis. Het aan de uitvoering gekoppelde evaluatieonderzoek is gericht op het beantwoorden van de vraag of peuters en kleuters die aan VVE Thuis deelnemen sterker vooruit gaan in hun talige, geletterde, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling dan kinderen die niet aan het programma deelnemen. Nieuw ten opzichte van eerdere gezinsstimuleringsprogramma's is een ICT-component (voor zowel de kinderen als de ouders). In het onderzoek wordt tevens nagegaan in hoeverre de intensivering met ICT bijdraagt aan de kwaliteit van de uitvoering van activiteiten zoals die in VVE Thuis (peuters) worden aangeboden en aan de effectiviteit van het programma. De start van het onderzoek is schooljaar 2011-12 en heeft een geplande looptijd van 5 jaar.

5.3.3 Onderzoek naar ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

Al met al is het aantal *effectstudies* op het terrein van gezinsprogramma's en ouders in Nederland beperkt. Naar het onderwerp ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie zijn in Nederland diverse literatuurstudies en meta-analyses gedaan (o.a. Smit & Driessen, 2002; Menheere & Hooge, 2010; Smit, Sluiter & Driessen, 2006; Van der Schaaf & Van den Berg, 2009; Van Daalen & Peetsma, 2006; Kalthoff & Pennings, 2007; Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007; Hubbard, Van Tilborg & Vedder, 2002; Cijvat & Voskens, 2009).

Ouderbetrokkenheid of ouderparticipatie zijn echter tamelijk brede en daardoor vage begrippen.

Gevoelsmatig zullen de meeste mensen ermee instemmen dat ouders betrokken zijn of moeten worden bij het reilen en zeilen van de school. Maar wat houden de begrippen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie eigenlijk in? In de literatuur wordt er een hele reeks van activiteiten onder gerangschikt, variërend van interesse in de verrichtingen van de eigen kinderen op school tot daadwerkelijke participatie in activiteiten

op school, of lidmaatschap van een of meer formele organen van de school. Over het algemeen wordt het in het kader van ouderbetrokkenheid of ouderparticipatie van belang geacht dat ouders zich op school laten zien, al was het alleen maar omdat scholen van de 'zichtbare' ouders meer verwachten (Lareau, 1987; Veen & Van Erp, 1997), resp. deze kinderen beter behandelen (Stevenson & Baken, 1987, p. 129). Er lijkt echter sprake van een kip-ei-kwestie: de ouders van de beter presterende kinderen komen makkelijker naar school. Het is niet gezegd dat deze kinderen beter presteren omdat de ouders betrokken zijn (Dauber en Epstein, 1993, p.55). Blok (2005) voerde een literatuurverkenning uit naar ouderparticipatie in het primair en voortgezet onderwijs. Uit dit onderzoek komen de volgende factoren naar voren die van invloed zijn op ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid.

Competentiegevoelens bij ouders

Vooraf bij allochtone ouders en bij ouders met een laag opleidingsniveau wordt actieve participatie van ouders gehinderd door onzekerheid en verlegenheid (Seefeldt ea, 1999; Levine, 2002; Cullingford en Morrison, 1999; Bassler ea, 1992, voor een deel veroorzaakt door taal- en opleidingsachterstand (Pena, 2000; Veen & Van Erp, 1995).

Verwachtingen, aspiraties en kennis van ouders

Verwachtingen en aspiraties van ouders wordt in een groot aantal publicaties genoemd als belangrijke verklarende factor voor de participatie van ouders. Hierbij gaat het vooral om de verwachtingen over de leerprestaties van hun kinderen. Vooral ter verklaring van mindere participatie door allochtone en laag inkomen ouders wordt geconstateerd dat er sprake is van hoge verwachtingen en aspiraties in combinatie met een gebrek aan kennis over het onderwijs (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken, 1992; Gelauff - Hanzon en Hoek, 1996; Veen & van Erp, 1990; Driessen en Smit, 2000; Smit, Driessen en Doesborgh, 2005).

Opvattingen van de school

Gegevens wijzen op soms stereotiepe beelden over ouders en vooral over allochtone en laaggeschoolde ouders, namelijk als niet geïnteresseerd en niet in staat tot actieve participatie (Pond, 2001; Huss-Keeler, 1997; Smrekar en Cohen-Vogel, 2001). Bovendien is er soms, zonder dat de school zich dat realiseert, sprake van culturele dominantie op scholen (Pena, 2000).

Competenties van leerkrachten

Niet alle leerkrachten lijken zich competent te voelen in de omgang met ouders (Klaassen, 2002). Ten aanzien van hoger opgeleide ouders zijn docenten mogelijk bang om hun rol als deskundige te verliezen. Ten aanzien van lager opgeleide (allochtone) ouders staan mogelijk andere factoren een goede relatie met ouders in de weg, zoals communicatieproblemen met allochtone ouders (Booijnk, 2007). Misinterpretaties, agitatie en sluimerende conflicten, onder meer als gevolg van onvoldoende kennis van elkaars culturele denkbeelden kunnen leiden tot een breuk met de school (Doolaard en Leseman, 2008). Op dit moment vindt een onderzoek plaats naar interventies voor leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs om door middel van verbeterde communicatieve vaardigheden hun ondersteuning aan ouders te verbeteren. De interventies moeten (via een beter contact met de ouders) leiden tot een verbetering van de leerprestaties van de leerlingen (Beukers, Ritzen en Pieters, 2011).

Sociaal netwerk van ouders

Als ouders kunnen overleggen over onderwijs en opvoedingszaken met andere ouders zou dat een gunstig effect op de participatie van ouders kunnen hebben. Met name in het kader van onderwijsachterstanden wordt er dan ook veel aan gedaan om ouders bij de school van hun kind te betrekken door de inzet van personen (oa. contactouders), het creëren van plekken (oa. ouderkamers) en het kiezen van op ouders afgestemde activiteiten (themaochtenden, opvoedingsondersteuning, taalcurssussen, ed. zie ook Smit,

Driessen, Van Cuijk & De Wit, 2008). Op het belang van adequate strategieën om ouders bij de school te betrekken wordt in onderzoek veelvuldig gewezen maar naar het succes van afzonderlijke strategieën om ouders bij de school te betrekken is weinig onderzoek gedaan. In 2007 werden twee onderzoeken uitgevoerd naar ervaringen met huisbezoeken (Veen, 2007; Veen & Van Daalen, 2007). Beide onderzoeken vonden plaats in de startfase en de bevindingen leken positief. Het project rond huisbezoeken versterkt het contact tussen ouders en school, biedt scholen inzicht in de leef- en gezinssituatie en verlaagt de drempel voor ouders om contact met school te leggen. Beide projecten waren op het moment van onderzoek echter nog niet uitgekristalliseerd, zodat niet gesproken kan worden van een welomschreven interventie of strategie. In beide gevallen zijn de projecten om financiële redenen stopgezet waardoor opbrengsten op de langere termijn niet onderzocht konden worden.

De verschillende literatuurstudies laten, samenvattend elementen zien die belangrijk zijn in het bereiken van een goede relatie tussen ouders en school: 1. Het is belangrijk dat de school de gezinscultuur erkent en waardeert en 2. de school zou moeten proberen om aan die cultuur nieuwe rollen (thuis en op school) voor ouders toe te voegen.

In dit verband wordt ook wel gesproken over 'educatief partnerschap'. Partnerschap is op te vatten als een proces waarin de betrokkenen er op uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het bevorderen van de prestaties en het welbevinden van leerlingen (Smit e.a., 2005). Een voorbeeld van een dergelijk project, waarbij gestimuleerd wordt dat de ouders en de school doelbewust samenwerken aan de verbetering van de leervordering van kinderen is het voorleesproject Overstap. Overstap is een landelijk ondersteuningsprogramma voor groep 3 van de basisschool. Het betreft ouders bij het leren lezen van hun kinderen en biedt hun de mogelijkheid om thuis ondersteunende activiteiten uit te voeren. Het project werd medio de jaren '90 van de vorige eeuw ontwikkeld in het kader van onderwijsachterstandbestrijding. In dat kader werd het onder meer aangeboden op scholen in Bos en Lommer in Amsterdam, binnen project Capabel. Omdat een groot deel van de deelnemende ouders geen Nederlands sprak werden buurtmoeders ingeschakeld die de activiteit in de eigen taal ondersteunden. Overstap maakte deel uit van de evaluatie van project Capabel, waarin onder meer deelnemers aan de activiteit Overstap werden vergeleken met leerlingen die hieraan niet deelnamen. In een tussenrapportage werden taal- en rekenprestaties onderzocht van groepen leerlingen voor en na deelname aan de activiteit. Hieruit kwam in eerste instantie naar voren dat het programma effect leek te sorteren. Gevonden werd dat de taalscores van de Turkse en Marokkaanse Overstap-deelnemers tussen groep 2 en 4 meer waren toegenomen dan de scores van de niet-deelnemers (Van der Veen, Koopman & Veen, 2002). Enkele jaren later, bij een nieuwe meting van een volgende deelnemersgroep werden echter niet opnieuw aanwijzingen gevonden dat het programma Overstap werkt (Veen, Van der Veen & Koopman, 2007). Van recenter datum is, ook op het vlak van leesstimulering, de interventie 'Samenwerken aan leren lezen' (Blok & Kranenburg, 2011). Aan de interventie is een kleinschalig onderzoek gekoppeld, dat gericht is op het ontwikkelen en uitproberen van een protocol voor de samenwerking tussen ouders en school bij het leren lezen in de leerjaren 4 tot en met 6. Bij de uitvoering van het onderzoek is de aandacht gericht op een specifieke groep ouders, namelijk ouders van leerlingen die met lezen beduidend achterop zijn geraakt. De ouders kregen enkele hulpmiddelen om te gebruiken bij de leeshulp aan hun kinderen. De ouderhulp werd in de schoolvakantie gegeven op een ongedwongen manier en met materialen die weinig aan school doen denken. Inmiddels zijn de resultaten van een kleinschalige proef op een school met een beperkt aantal leerlingen beschikbaar. De resultaten zijn bemoedigend. Van op één na alle participerende leerlingen gingen de leesresultaten vooruit. Dat was meer dan verwacht. Het doel was namelijk het tegengaan van zogenoemde vakantieterugval. Uit vervolgonderzoek zou moeten blijken of de ervaringen op andere scholen ook zo positief zijn. De onderzoekers vragen zich verder af of ouders ook kunnen worden ingezet op andere domeinen, zoals leren spellen en leren rekenen.

5.3.4 *Relatie van de school met de omgeving, onderzoek naar de brede school*

Veel scholen zoeken de laatste jaren steun in de omgeving van de school en het gezin om ondersteunende gezinsactiviteiten uit te voeren. Hierdoor wordt de relatie ouders-school verbreed naar de relatie met andere instellingen. Scholen die ouderbetrokkenheid belangrijk vinden als onderdeel van een samenhangend pakket activiteiten, dat verbetering van de onderwijskansen van achterstandsleerlingen tot doel heeft, en die daartoe nieuwe vormen van activering van ouders toepassen zijn mogelijk succesvoller in het bereiken van ouders. Deze gedachte ligt ook ten grondslag aan de brede school.

Naar de effectiviteit van brede scholen is in Nederland nog weinig onderzoek verricht. Een van de eerste onderzoeken is het effectonderzoek naar de Groningse Vensterschool (Kruiter, 2002). De doelen ten aanzien van de ouders lagen op het gebied van het verbeteren van het opvoedingsmilieu en het pedagogisch handelen van de ouders. Om een geschikt aanbod voor ouders en kinderen tot stand te brengen werkten scholen onder meer samen met instellingen op het gebied van jeugdgezondheidszorg, jeugdwerkzorg, peuterspeelzalen, recreatieve instellingen, buurtcentra en sportverenigingen. In het onderzoek werden aan de Vensterschoolactiviteiten deelnemende kinderen en hun ouders vergeleken met kinderen die hier niet aan deelnamen. De onderzoeksgegevens laten op de eindmeting enige verbetering zien in de opvoedingssituatie in de gezinnen ten opzichte van de beginmeting, alsmede een vermindering van (overigens bij aanvang niet zeer dramatische) gedragsproblemen bij de kinderen. De onderzoekers kunnen eventuele veranderingen echter niet toeschrijven aan de deelname aan de Vensterschoolactiviteiten, onder meer door het ontbreken van een goede controlegroep en leemten in de data.

In 2009 is in opdracht van het Ministerie van OCW een effectonderzoek naar de brede school gestart. Het onderzoek is erop gericht het maatschappelijk rendement van brede scholen te laten zien.

Dit onderzoek, met een looptijd van 4 jaar, wordt uitgevoerd door een onderzoeksconsortium van ITS, Sardes en Oberon. Resultaten van dit onderzoek zijn nog niet gerapporteerd.

Een onlangs afgeronde studie die is gericht op het vaststellen van effecten van een samenhangend pakket aan maatregelen voor ouders en kinderen in achterstandssituaties is het onderzoek naar project Capabel in het Amsterdamse stadsdeel Bos en Lommer. Dit project is in 1991 gestart met als doel om de onderwijs- en ontwikkelingskansen van met name allochtone doelgroepen in het stadsdeel Bos en Lommer in Amsterdam te bevorderen. De bedoeling van het longitudinale project Capabel was om in een periode van 18 jaar rondom de scholen een traject op te bouwen van op elkaar aansluitende voorzieningen voor ouders en kinderen in de leeftijd van 0-18 jaar. Hierin vonden bestaande projecten en activiteiten onder de verantwoordelijkheid van de aanwezige instellingen een plaats maar daarnaast was er steeds de mogelijkheid een nieuw aanbod vorm te geven wanneer bleek dat het bestaande aanbod de doelgroep niet voldoende bereikte. De rol van Capabel hierin was initiërend en voorwaardenscheppend. Belangrijke spil in dit aanbod van ontwikkelingsstimulerende en onderwijsondersteunende programma's waren, naast de scholen, de consultatiebureaus, de peuterspeelzalen, culturele en welzijnsinstellingen, migrantenorganisaties en het jeugd- en jongerenwerk. Bij de opzet van activiteiten en strategieën domineerden niet de instrumentele belangen van de scholen en de instellingen, maar de behoeften, wensen en mogelijkheden van de ouders en de kinderen uit het stadsdeel. Om hieraan tegemoet te komen werden onder meer paraprofessionals en beroepskrachten ingezet die de culturen kenden en de eigen talen spraken. Op deze wijze ontstond een aanbod dat niet zozeer was vormgegeven voor maar vooral door de ouders. De uiteindelijke doelen van het project waren geformuleerd in termen van verbetering van schoolprestaties en vermindering van onderwijsachterstand. Via een aan het project gekoppeld evaluatieonderzoek werd nagegaan in hoeverre de projectdoelstellingen werden bereikt (Veen, Van der Veen & Koopman, 2011). Hiertoe werden onder meer schoolprestatiegegevens verzameld en in verband gebracht met op individueel niveau geregistreerde gegevens over deelname aan de geboden activiteiten en maatregelen. Het Capabelonderzoek heeft aan de ene kant laten zien dat het mogelijk is om via een langdurig, adequaat en samenhangend pakket aan cultuursensitieve activiteiten en strategieën laagopgeleide, allochtone ('moeilijk bereikbare') ouders meer bij de school te betrekken en op de scholen een meer ouderondersteunend klimaat te realiseren. Aan de andere kant toont het onderzoek onder meer

de vele problemen waarmee de evaluatie van een dergelijk complexe, longitudinale interventie op het terrein van (zeer laag opgeleide, allochtone) ouders en schoolloopbanen te maken heeft.

5.4 Richting van nieuw onderzoek

Het onderzoek op het terrein van de relatie ouders-school gaat in hoofdzaak over de wijze waarop scholen een bijdrage kunnen leveren aan het vergroten van het onderwijsondersteunend gedrag van ouders (interventies) en over de structuren en organisatievormen die nodig zijn om een goede relatie tussen ouders en school te bevorderen (het bevorderen van een goede onderlinge relatie). Grondiger dan we in deze beknopte review hebben kunnen doen zou verder onderzoek moeten plaatsvinden naar succesvolle initiatieven en strategieën die bijdragen aan het vergroten van het onderwijsondersteunend gedrag van ouders en die zorgen voor een betere relatie tussen ouders en school.

In dit onderzoek kunnen interessante, perspectiefvolle initiatieven worden betrokken zoals huisbezoeken, nieuwe manieren van werken met (scholing van) ouders, maar ook initiatieven die zich richten op het vergroten van competenties van leerkrachten in de omgang met ouders.

Mogelijke onderzoeksvragen:

1. **Welke interventies dragen bij aan een beter onderwijsondersteunend gedrag van ouders? Wat is bekend over de effectiviteit van deze interventies?**
2. **Wat zijn perspectiefvolle strategieën die kunnen zorgen voor een betere relatie tussen ouders en school?**
 - Leiden betere communicatieve vaardigheden van leerkrachten (bijvoorbeeld over hoe een leerkracht goede gesprekken voert met ouders) ertoe dat ouders zich beter gehoord en begrepen voelen? (In feite vraagt deze vraag dus naar de mogelijkheden binnen scholen en schoolteams om het ouderondersteunend gedrag van scholen en leerkrachten te vergroten).

6 Doorgaande lijn

6.1 Inleiding

Het begrip 'doorgaande lijn', ook wel 'doorlopende leerlijn' of 'doorlopende ontwikkelingslijn' betreft de ontwikkeling van leerlingen in de tijd en het onderwijs daarbij. In literatuur over de voor- en vroegschoolse educatie wordt het begrip 'doorlopende ontwikkelingslijn' gebruikt voor de aansluiting van de voorschoolse aanpak in peuterspeelzaal en kinderopvang op de aanpak in het vroegschoolse deel in de kleutergroepen en de aansluiting daarop in het vervolg van het basisonderwijs (Doolaard & Leseman, 2008). Maar het begrip 'doorgaande lijn' wordt ook gebruikt voor doorlopende leerlijnen en aansluiting van niveaus binnen de hele onderwijsketen.

Het begrip 'doorgaande lijn' (of variaties daarop, zoals hierboven bedoeld) kan dus verschillende niveaus betreffen: de inhoud van curriculum (het programmatische niveau), maar ook het organisatorische niveau (onder meer warme en koude overdracht, bijvoorbeeld van kinderopvang naar basisonderwijs) en het pedagogische en didactische niveau (pedagogische visie en didactische aanpak binnen kinderopvang, de peuterspeelzaal en de basisschool en eventuele afstemming tussen de verschillende organisaties).

Aangenomen wordt (o.a. in de beleidsnota Scholen voor morgen, 2007, zie hieronder) dat een doorlopende leerlijn bijdraagt aan de effectiviteit van de voor- en vroegschoolse opvang. Volgens Leenders & Elenbaas (2007) is doorgaande ontwikkeling van belang voor een gunstig ontwikkelingsverloop, met name voor kwetsbare kinderen. De leerlijn zou continuïteit in het leerproces moeten brengen (programmatisch niveau). Vroegtijdige signalering, adequaat preventief handelen, zorgvuldig overdragen van gegevens vanaf de peuterperiode zou de doorgaande ontwikkeling bevorderen (organisatorisch niveau) en daarmee ook de ontwikkeling van kinderen.

Hieronder bespreken we eerst in hoeverre het beleid gericht is op verschillende aspecten van de doorgaande lijn, zoals hierboven bedoeld.

6.2 Beleid

In twee beleidsnota's sinds 2006 wordt aandacht besteed aan de 'doorgaande lijn':

Scholen voor morgen, 2007 en *Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie, 2008*.

Scholen voor morgen (bijlage bij Kwaliteitsagenda PO, 2007) is gericht op het verbeteren van het primair onderwijs met nadruk op taal en rekenen. In *Scholen voor morgen* is zowel aandacht besteed aan de afstemming en focus op de doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen tussen voor- en vroegschoolse educatie als aan de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen en referentieniveaus voor de hele onderwijsketen. Per 1 augustus 2010 is in de wet vastgelegd dat de referentieniveaus - voor taal en rekenen - het uitgangspunt voor het onderwijsaanbod moeten vormen. De referentieniveaus zijn inmiddels op papier gerealiseerd²⁵. Momenteel wordt door het GION onderzoek uitgevoerd, gericht op het vaststellen van de niveaus die leerlingen uit groep 4 en 5 moeten halen en hoe leerkrachten deze referentieniveaus kunnen gebruiken in de klas. Daar is in de praktijk nog veel onduidelijkheid over.

²⁵ Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

In het beleid van het vorige kabinet (Balkenende IV) is als een van de optimale condities voor het achterstandenbeleid gesteld: 'Het is van belang dat er sprake is van een doorlopende leerlijn van het voorschoolse naar het vroegschoolse aanbod. Dat draagt bij aan de effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie.' Doelstellingen op dit terrein zijn echter niet geformuleerd. En in de notities over de voortgang van de Kwaliteitsagenda PO (2009 en 2010) komt dit aandachtspunt niet voor.

In de nota *Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie* (2008) wordt aangekondigd dat met de VNG, besturen- en schoolleiderorganisaties gewerkt wordt aan de totstandkoming van een agenda 'Focus op vroegschoolse educatie', bedoeld om te zorgen voor een goede doorlopende leerlijn om aldus te voorkomen dat de effecten van VVE in het basisonderwijs uitdoven.

In het beleid is dus aandacht voor het veronderstelde belang van een doorgaande lijn, met name ook tussen voorschoolse en vroegschoolse educatie. De nieuwe wetgeving op het onderwijsachterstandenbeleid in 2006 bracht echter een belangrijke beleidswijziging voor VVE met zich mee, die niet gunstig lijkt voor de realisering van de doorgaande lijn. De verantwoordelijkheid voor VVE werd opgedeeld over gemeente en schoolbestuur. Sindsdien dragen de gemeenten de verantwoordelijkheid voor het voorschoolse deel van de VVE en zijn de schoolbesturen verantwoordelijk voor het vroegschoolse deel. Scholen moeten de VVE-activiteiten in de vroegschoolse periode sindsdien zelf betalen uit de middelen die zij rechtstreeks van het rijk ontvangen voor de bestrijding van onderwijsachterstanden. Gemeenten kunnen dus niet meer als voorheen via financiële bepalingen en regelgeving invloed uitoefenen op de realisering van de VVE-condities in de scholen. Daar waar juist gestreefd werd naar continuïteit is door een wijziging in de financieringsstructuur een breuk gekomen, die wel bekend staat als de 'knip' in het VVE-beleid.

Gezamenlijk dragen schoolbesturen en gemeenten wel de *verantwoordelijkheid* voor de doorgaande lijn van VVE. Dit betekent dat schoolbesturen afspraken moeten maken met de gemeente en andere bij VVE betrokken partijen, zoals peuterspeelzalen en de kinderopvang, over onderwerpen als de overdracht van de voorschoolse instelling naar de basisschool, het registreren van opbrengsten en het overnemen van gegevens uit de voorschoolse registratiesystemen (voorschoolse toetsen).

De 'knip' maakt de samenwerking die nodig is voor de doorgaande lijn binnen de VVE er niet eenvoudiger op. Anderzijds is er met ingang van het schooljaar 2011-2012 een subsidieregeling in het leven geroepen voor een landelijke proef waarbij peuters van 2 en 3 jaar met een (taal)achterstand zich binnen de leeromgeving van de basisschool kunnen ontwikkelen. Deze peuters krijgen de kans om minimaal 5 dagdelen per week (12,5 uur) voorschoolse educatie te krijgen en zich spelenderwijs te ontwikkelen. Doel van de proef is om de prestaties van deze jonge kinderen vroegtijdig en spelenderwijs te verbeteren, zodat ze een vliegende start kunnen maken op het moment dat ze naar de basisschool gaan. Deze proef is een gevolg van een advies van de Onderwijsraad (Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool, 2010). Uit lopend onderzoek naar de effecten van een doorlopende leerlijn²⁶ blijkt dat er binnen besturen, welzijnskoepels, VVE-coördinatoren en andere bij de VVE betrokkenen) onduidelijkheid is over het beleid, vanwege tegengestelde beleidsbewegingen (integraal aanbod versus nulgroepen in basisscholen).

6.3 Veldexpertise

Binnen de KPC-groep is expertise ontwikkeld op het terrein van de doorgaande lijn, zowel binnen de basisschool als voor wat betreft de aansluiting tussen voorschool/kindcentrum en vroegschool/basisschool. Volgens Leenders & Elenbaas (2007) is doorgaande ontwikkeling van belang voor een gunstig ontwikkelingsverloop, met name voor kwetsbare kinderen. Doorgaande ontwikkeling realiseer je door vroegtijdige signalering, adequaat preventief handelen en zorgvuldig overdragen van gegevens vanaf de

²⁶ Uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut. Onderzoek binnen het BOPO-programma *Effecten van beleidsontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid*, thema 3.

peuterperiode. De leerlijn moet continuïteit in het leerproces brengen. Er zijn volgens hen twee soorten leerlijnen, die 'doorlopend' dienen te zijn:

- Leerstoflijnen (de vertaalslag van onderwijsdoelen naar inhoud en aanbod per ontwikkelingsdomein, bijv. taal, rekenen, etc): hierbij gaat het om een programmatische doorgaande lijn;
- Kenmerken en mogelijkheden van leerlingen (interesses, leerstijlen, vaardigheden, begripsvermogen, kennis, etc) die een individuele leerlijn zouden moeten bepalen.

Voor een gunstig ontwikkelingsverloop zou dus zowel een doorgaande lijn in het programma nodig zijn, als op leerlingniveau (een pedagogisch-didactisch doorgaande lijn).

Veeke et al. (2009) stellen dat bij het realiseren van een doorgaande lijn van 0 tot 13 jaar verschillende partners noodzakelijk en complementair aan elkaar zijn: kinderopvang, buitenschoolse opvang, basisonderwijs, gemeenten, ouders. Om een doorgaande lijn te kunnen realiseren is een door alle partijen gedragen pedagogische visie van belang, volgens Veeke. Daarvan is meestal geen sprake. Kennis van de wereld van het jonge kind blijkt bij de professionals vaak beperkt te zijn, wat het daadwerkelijk realiseren van een pedagogische en educatieve doorgaande lijn voor kinderen lastig maakt. Volgens Veeke moeten professionals voor het realiseren van een doorgaande lijn gericht op optimale ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen over de juiste competenties beschikken en moet er op allerlei niveaus besloten worden over onder meer samenwerking en geschikte dagarrangementen, afhankelijk van de gezamenlijke visie op de doorgaande lijn (zowel qua programma, pedagogisch- didactische aanpak als organisatie) en rekening houdend met de wet OKE. Dat brengt spanningsvelden met zich mee, onder meer vanwege verschillende kernwaarden van de samenwerkingspartners (bijv. onderwijsconcept basisschool en pedagogisch kader kindcentrum).

Om een pedagogische en educatieve doorgaande lijn te realiseren, moet er dus nog veel gebeuren: afstemming tussen alle betrokkenen, kennis en vaardigheden van de professionals vergroten, tot afspraken komen. Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen zijn op papier gerealiseerd door de vaststelling van referentieniveaus (zie 7.2), maar bekend is dat scholen hier nog niet erg uit de voeten kunnen. Het GION voert onderzoek uit dat zich richt op hoe leerkrachten deze referentieniveaus kunnen gebruiken in de klas.

6.4 Onderzoek

Op het gebied van 'de doorgaande lijn' is nog niet veel onderzoek verricht. Het onderzoek dat er is uitgevoerd, betreft de aansluiting tussen voor- en voerschool en doorlopende leerlijnen tot en met groep 8. Het onderzoek richt zich vooral op een programmatische en organisatorische doorgaande lijn. Hieronder bespreken we kort het uitgevoerde en lopende onderzoek.

Uit een meta-analyse van de eerste opbrengsten van de kwaliteitsagenda PO (Van Vijfeijken et al, 2010) blijkt dat een doorlopende leerlijn in de zin van het aanbieden van *alle* lesstof van groep 1 t/m 8 een positieve relatie heeft met leerresultaten (onderzoek van onderwijsinspectie). Het belang van een doorlopende leerlijn wordt in veel onderzoeken genoemd en in de praktijk wordt er ook aan gewerkt (bijvoorbeeld in de taalpilots van het Projectbureau Kwaliteit, zie www.taalpilots.nl). Effecten zijn (nog) niet onderzocht. Implementatie bij bijvoorbeeld de taalpilots is wel onderzocht, zo blijkt uit genoemde meta-analyse: slechts de helft van de activiteiten rond de doorlopende leerlijn wordt in de praktijk daadwerkelijk ingepland.

In een aantal onderzoeken is gekeken naar de *aansluiting tussen voerschool en voerschool*. Uit een reviewstudie van Van der Vegt, Studulski & Kloprogge (2007) komt naar voren dat het voerschoolse stelsel in Nederland niet gunstig is voor de doorgaande lijn - programmatisch, pedagogisch didactisch en organisatorisch - van voerschools naar voerschools. Door het bestaan van verschillende organisaties is signalering, preventie, doorverwijzing, de bespreking van de ontwikkeling van het kind, het creëren van doorgaande lijnen en zorgnetwerken, voortdurend een extra taak van de instellingen. Daar komt bij dat niet

alle instellingen daar makkelijk aan meewerken, omdat men bang is privacy te schenden, of omdat men niet wil en de privacy als argument gebruikt. Een (programmatische) doorgaande lijn van voorschools naar vroegschool is van belang om de gunstige effecten van voorschoolse voorzieningen te laten beklijven, zo wordt gesteld. In veel gemeenten zijn er wel 'koppels' tussen speelzalen en basisscholen, maar de samenwerking is tamelijk vrijblijvend. Peuterspeelzalen en basisscholen gebruiken lang niet altijd hetzelfde VVE-programma. Een doorgaande lijn van kinderopvang naar basisschool komt tot nu toe erg weinig voor. Dat is ook een logisch gevolg van het gevoerde onderwijsachterstandenbeleid dat zich op de voor- en vroegschool in peuterspeelzaal en basisschool richtte²⁷, van de historische situatie dat kinderopvang en basisschool doorgaans niet samenwerken en van de vrije schoolkeuze van ouders. De reviewstudie van Van der Vegt, Studulski & Kloprogge (2007) betreft niet de eventuele effecten van een doorgaande lijn. Ook uit Elenbaas-Van Ommen, Maas, m.m.v. Beek (2009, interviews met actoren binnen gemeenten) blijkt dat er programmatisch niet in alle onderzochte gemeenten sprake van een doorgaande lijn tussen voor- en vroegschool. Van afstemming in pedagogisch beleid tussen voorschool (of kinderdagverblijf) en vroegschool is helemaal geen sprake, volgens hen door dominantie van de basisschool. Wel is er sprake van een doorgaande lijn in organisatorische zin (overdracht), maar ook deze vorm van afstemming is volgens betrokkenen nog niet optimaal.

Ook uit Kalthoff & Pennings (2007) die zich eveneens baseren op interviews met gemeenteambtenaren, blijkt dat er in sommige situaties sprake is van een organisatorische doorgaande lijn (overleg en overdracht). Dat is vooral het geval wanneer speelzaal en basisschool in één gebouw zitten. Inhoudelijk gezien (programmatisch) is er vaak geen sprake van een doorgaande lijn: kinderen krijgen lang niet altijd hetzelfde VVE-programma op speelzaal en basisschool. Dat komt doordat hier geen beleid op is in gemeenten, vanwege het gebrek aan sturingsmogelijkheden.

Veen, A. & Van Daalen, M. (2009) constateren dat de kloof tussen voor- en vroegschool sinds de 'knip' (waardoor per 1 augustus 2006 gemeenten verantwoordelijk zijn voor het voorschoolse deel van de VVE) in elk geval niet kleiner is geworden. De doorgaande lijn (programmatisch en organisatorisch voor wat betreft de overdracht van informatie over de kinderen tussen de leidsters in het voorschoolse en de leerkrachten in het vroegschoolse deel) bleek bijna overal (10 cases) voor verbetering vatbaar. Ook hier is de conclusie: het overleg dat nodig is om afstemming te realiseren tussen peuterspeelzalen (welzijn) en scholen (onderwijs) komt -zonder gemeentelijke sturing- niet goed van de grond.

Onderzoek onder schoolbesturen naar de samenwerking en doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie (Veen, Van Daalen & Heurter, 2010) laat zien dat een groot deel van de scholen samenwerking heeft met voorschoolse voorzieningen (op scholen met een hoog percentage gewichtenleerlingen is dit zelfs 100%). De samenwerking houdt vaak in: gebruik van hetzelfde VVE-programma. Ook is er dan sprake van een doorlopend kind-volgsysteem of een andere wijze van overdracht van kindgegevens. Ook op pedagogisch-didactisch gebied is er volgens de schoolbesturen sprake van een doorgaande lijn, maar dan *binnen basisscholen*, vooral op die met gewichtenleerlingen: d.w.z. op veel scholen zit er continuïteit in het programma tussen de kleutergroepen en de groepen 3 en verder.

Momenteel wordt in het kader van het BOPO-programma *Effecten van beleidsontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid* onderzoek uitgevoerd op het gebied van de doorgaande lijn. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut en betreft:

1. de aansluiting tussen de voorschoolse educatie (op peuterspeelzaal of in de kinderopvang) en de vroegschoolse educatie op de basisschool en
2. de overgang in de basisschool zelf van kleutergroepen naar groep 3 en verder.

In het onderzoek wordt de aansluiting onderzocht, worden de manieren van overdracht in kaart gebracht en wordt gekeken of er een effect is van varianten in de aansluiting.

²⁷ Met het in werking treden van de Wet OKE per 1 augustus 2010 wordt harmonisatie van het voorschoolse stelsel van kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en voor- en vroegschoolse educatie beoogd, zie Emmelot, Veen, Heurter, Bongers, De Roode & Van der Vegt, 2010).

6.5 Onderzoeksvragen

Uit bespiegelingen over en onderzoek naar 'de doorgaande lijn' (zie 7.3 en 7.4) blijkt dat er op verschillende manieren invulling gegeven wordt aan het begrip 'doorgaande lijn' of 'doorlopende leerlijn/ontwikkelingslijn':

- Programmatisch (leerstoflijnen, inhoud)
- Organisatorisch (daaronder wordt onder meer overdracht, bijvoorbeeld van kinderopvang naar basisschool begrepen).
- Pedagogisch didactisch (zowel visie/pedagogisch concept als rekening houden met interesses en mogelijkheden van individuele leerlingen).

Het onderzoek op het terrein 'doorgaande lijn' richt zich met name op programmatische en organisatorische aansluiting. Pedagogisch-didactische aansluiting (en de wenselijkheid daarvan) wordt nu ook in het BOPO-onderzoek onderzocht.

Het voorschoolse stelsel in Nederland en de 'knip' in het VVE-beleid worden niet gunstig geacht voor de doorgaande lijn - programmatisch, pedagogisch, didactisch en organisatorisch - van voorschool naar vroegschool. Binnen de basisschool is een doorgaande lijn in programmatische zin (doorlopende leerlijnen), organisatorische (o.a. kindvolgsysteem) en pedagogisch-didactische zin makkelijker te realiseren.

Over het algemeen wordt aangenomen dat een doorgaande lijn gunstig en zelfs noodzakelijk is voor een optimale ontwikkeling van leerlingen. Of dit werkelijk zo is en of dit voor zowel het programmatische als het organisatorische, pedagogische en didactische niveau geldt, is niet goed geargumenteed.

Programmatische aansluiting in het taalonderwijs ligt wel voor de hand, maar dient goed beargumenteerd te worden. Te denken valt aan een onderbouwing vanuit theorie over taalaanbod (thema's en taaldomeinen die in verschillende ontwikkelingsstadia aan bod kunnen komen). Ook is theorie over de ontwikkeling van kinderen van belang om te kunnen vaststellen of een doorgaande lijn in pedagogische of didactische zin wel wenselijk is. Leenders & Elenbaas (2007) vinden dat een doorlopende leerlijn betekent: aansluiten bij de kenmerken en mogelijkheden (karakter, interesses, kennis, leerstijl en natuurlijk ook leeftijd) van individuele leerlingen. Als het kind het uitgangspunt is, dan moet de vraag gesteld worden in hoeverre en op welke wijze er continuïteit moet en kan zijn op pedagogisch en didactisch gebied gezien de verschillende ontwikkelingsstadia van kinderen en in hoeverre dat gebeurt, met name bij de overgang van voorschool en kinderopvang naar (vroegschoolse educatie binnen) de basisschool.

Relevante onderzoeksvragen betreffen gezien het bovenstaande de vraag naar het belang en de wenselijkheid van een (programmatische, organisatorische, didactische en pedagogische) doorgaande lijn van peuterspeelzaal en kinderopvang naar de vroegschoolse periode in de basisschool en de effecten daarvan. Deze vragen worden in het hier bovengenoemde BOPO-onderzoek gesteld. Het is aan te bevelen om eerst de uitkomsten van dit onderzoek af te wachten alvorens zinvolle vervolgvragen te stellen. We formuleren dus voorlopig geen onderzoeksvragen op het terrein van 'de doorgaande lijn'.

7 Samenvatting onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen uit de voorgaande hoofdstukken per onderwerp samenvattend gepresenteerd.

7.1 Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 2 Voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang

1. **Wat zijn de gevolgen van het harmonisatiebeleid:**
 - voor het verdwijnen en ontstaan van voorzieningen;
 - Wat betekent het eventueel verdwijnen of hervormen van voorzieningen voor verschillende groepen ouders?
 - Leidt het harmonisatiebeleid tot geïntegreerde voorzieningen, waarin peuterspeelzalen en kinderdagverblijven inhoudelijk en organisatorisch meer naar elkaar zijn toegegroeid?
 - Hoe zien de voorzieningen eruit, naar organisatie, personeel, bezetting, groeps grootte en populatie?
 - Wat zijn de gevolgen voor de aanpak / het pedagogisch – didactisch programma (aanbod, curriculum) in de voorzieningen?
2. **Wat zijn de gevolgen van het harmonisatiebeleid:**
 - voor het verdwijnen en ontstaan van voorzieningen;
 - Wat betekent het eventueel verdwijnen of hervormen van voorzieningen voor verschillende groepen ouders?
 - Leidt het harmonisatiebeleid tot geïntegreerde voorzieningen, waarin peuterspeelzalen en kinderdagverblijven inhoudelijk en organisatorisch meer naar elkaar zijn toegegroeid?
 - Hoe zien de voorzieningen eruit, naar organisatie, personeel, bezetting, groeps grootte en populatie?
 - Wat zijn de gevolgen voor de aanpak / het pedagogisch – didactisch programma (aanbod, curriculum) in de voorzieningen?
3. ***Wat is er voor nodig (instrumenten, procedures, kennis) om op gemeentelijk niveau het VVE-bereik beter te kunnen bepalen wie er aan VVE deelnemen en welke groepen niet worden bereikt die hiervoor gezien hun achtergrond wel in aanmerking zouden komen?***
4. ***Wie nemen er deel aan voorschoolse voorzieningen, naar achtergrondkenmerken zoals etnische herkomst en sociaal-economisch milieu? Wordt de populatie in stellingen inderdaad meer gemengd, naar etnische herkomst en sociaal-milieu? Welke keuzes van ouders liggen hieraan ten grondslag?***
5. ***Zijn er instellingen die in hun werkwijze rekening houden met deze groep? Hoe ziet het pedagogisch-didactisch aanbod in deze instellingen eruit en hoe effectief is dit?***
6. ***Hoe gaan leidsters/pedagogisch medewerkers om met verschillen in ontwikkelingsniveau van jonge kinderen; zijn zij in staat om hun werkwijze af te stemmen op deze verschillen?***
7. ***Wat is er nodig om de gewenste kwaliteitsverhoging in voorschoolse voorzieningen te bereiken (kennis, competenties, organisatie) te bereiken? Welke stappen moeten er worden gezet?***

A. Op het niveau van het personeel (professionaliseringsbeleid)

- scholing initieel en nascholing (hoe ziet het aanbod -inhoud, vormgeving- eruit en volstaat dit), functies?

B. Op het niveau van de organisatie (kwaliteitszorg):

- Hoe kunnen feitelijke en wenselijke kwalificaties van personeel worden benoemd en gekoppeld aan opleiding en scholing?
- Hoe wordt scholing ingezet (welke varianten en volstaat dit)?
- Hoe kan de effectiviteit van het aanbod worden vastgesteld, welk soort van evaluatie is daarvoor nodig?
- Hoe kunnen de uitkomsten van die evaluatie worden vertaald in verbetering van het aanbod; wat wordt er met de verkregen informatie gedaan?

C. Op het niveau van het aanbod; de pedagogische en didactische kwaliteit van de werkers in de instellingen:

- Treffen we de gewenste pedagogische en didactische kwaliteit ook daadwerkelijk aan?

7.2 Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 3 Buitenschoolse opvang en gastouderopvang

1. Welke ontwikkelingskansen (en/of -doelstellingen) zijn er voor het buitenschoolse aanbod voor kinderen?

- Wat verwachten we van de kinderopvang, wat van deelname aan sport- en culturele activiteiten, wat van brede schoolprogramma's?
- Op welke gebieden verwachten we effecten? (cognitieve ontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling, socialisatie etc.)
- Waarop zijn die verwachtingen gebaseerd, en (hoe) zou je ze kunnen meten?

2. Wat zijn de effecten van pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang op het welbevinden en/of op ontwikkeling van kinderen?

- Het onderzoek van Driessen e.a.(2010: p83) laat zien dat in de VS licht-positieve effecten worden geconstateerd van naschoolse programma's, onder bepaalde voorwaarden.
- Groeneveld (2010 en 2011) heeft voor gastouderopvang onderzoek gedaan naar de samenhang tussen pedagogische kwaliteit van de geboden opvang en het welbevinden van kinderen.
- In 2012 komen onderzoeksresultaten beschikbaar over de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland (Boogaard & Van Daalen e.a., te verschijnen 2012). Het gebruikte instrument is geschikt om in te zetten in onderzoek naar de relatie tussen pedagogische kwaliteit enerzijds en welbevinden en ontwikkeling van kinderen anderzijds.
- Voor het meten van welbevinden en van diverse aspecten van ontwikkeling zijn instrumenten nodig. Enkele instrumenten zijn er al, enkele andere zullen ze nog moeten worden ontwikkeld (en/of toegespitst op het gebruik ervan in de buitenschoolse opvang en/of de Nederlandse context) en eventueel gevalideerd.

3. Wat zijn de effecten van goede (pedagogische) kwaliteit van de gastouderopvang op de ontwikkeling van kinderen van 0 tot 4 jaar?

- Hierbij gaat het om een vervolgonderzoek van Groeneveld (2011). Dat houdt in dat een vergelijking wordt gemaakt tussen kinderen die worden opgevangen door een gastouder, en kinderen die de kinderdagopvang bezoeken, bijvoorbeeld op een aantal ontwikkelingsaspecten

(motorisch, sociaal, taal etc.). In beide typen opvang wordt bovendien gekeken naar de pedagogische kwaliteit, en het welbevinden van de kinderen. Ook voor deze studie lijkt een promotietraject het meest adequaat..

En op langere termijn, mocht er werkelijk sprake zijn van het ontstaan van 'integrale kindcentra' als beleid:

4. Welke doelstellingen en welke pedagogische verwachtingen hebben diverse betrokkenen van de inrichting van 'integrale kindcentra'? Aan welke condities moet een integraal kindcentrum voldoen om daaraan te voldoen?

- Wat zijn de verwachtingen van pedagogen, economen, ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers etc.?
- Wat zijn risico's of mogelijk negatieve effecten, en hoe zijn ze te voorkomen?
- Wat zijn eventuele positieve effecten, en wat zijn de condities die nodig zijn om ze te bereiken?

7.3 Onderzoeksvraag bij hoofdstuk 4 Zorgkinderen in de buitenschoolse opvang

Er zijn diverse vormen van buitenschoolse opvang: voor alleen 'gewone' kinderen, alleen 'zorgkinderen', of voor een gemengde groep. Het onderscheid tussen 'gewone' kinderen en 'zorgkinderen' is lang niet altijd strikt te maken. 'Gewone' kinderen vragen de 'gewone' zorg, terwijl 'zorgkinderen' extra zorg en aandacht nodig hebben vanwege bijvoorbeeld een lichamelijke of verstandelijke beperking, of vanwege een ontwikkelings- of gedragsprobleem. Ook kinderen met een moeilijke thuissituatie kunnen, al dan niet tijdelijk, zorgkinderen zijn.

Er zijn verschillende perspectieven van waaruit men kan kijken naar de opvang van 'zorgkinderen' in de buitenschoolse opvang. Er is het perspectief van de 'zorgkinderen' en hun ouders, dat van 'gewone' kinderen en hun ouders, dat van het management en de pedagogisch medewerkers, en tenslotte het perspectief van de samenleving.

De onderzoeksvraag die we op basis van bovenstaande perspectieven formuleren is de volgende.

Waar ervaren bso-organisaties de belangrijkste knelpunten in de opvang van 'zorgkinderen'? Liggen die bijvoorbeeld vooral in verschillen tussen wat de samenleving van de opvang verwacht en wat de ouders verwachten? In verschillen tussen wat 'gewone' kinderen nodig hebben en wat 'zorgkinderen' nodig hebben? In verschillen tussen wat nodig is voor alle kinderen en wat de bso-organisatie en de pedagogisch medewerkers kunnen bieden? Geïnterviewd kan worden welke knelpunten in de bso-praktijk worden ervaren, welke oplossingen daarvoor gevonden worden, en hoe andere bso-organisaties deze oplossingen kunnen integreren in hun eigen beleid en praktijk.

7.4 Onderzoeksvragen bij hoofdstuk 5 De relatie tussen ouders en school en voorschoolse voorzieningen

1. **Welke interventies dragen bij aan een beter onderwijsondersteunend gedrag van ouders? Wat is bekend over de effectiviteit van deze interventies?**
2. **Wat zijn perspectiefvolle strategieën die kunnen zorgen voor een betere relatie tussen ouders en school?**
 - Leiden betere communicatieve vaardigheden van leerkrachten (bijvoorbeeld over hoe een leerkracht goede gesprekken voert met ouders) ertoe dat ouders zich beter gehoord en begrepen voelen? (In feite vraagt deze vraag dus naar de mogelijkheden binnen scholen en schoolteams om het ouderondersteunend gedrag van scholen en leerkrachten te vergroten).

Literatuurlijst

- Allen, J., Coenen, J., & Velden, R. van der (2007). *Afgestudeerden van het hoger onderwijs in Nederland in vergelijking met andere landen. Resultaten van het REFLEX Project*. Zoetermeer: Universiteit Maastricht - Research centrum voor Onderwijs en arbeidsmarkt.
- Alta, S., Burgert, J., & Toorn, H. van (2001). *Eindrapport praktijkgericht onderzoek ouderparticipatie: Inventarisatie van belemmerende factoren, methodieken en voorwaarden voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie onder minderheden in het basisonderwijs*. Den Haag: B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies.
- Bakel, H.J.A. Van & Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). Quality of infant-parent attachment as reflected in infant interactive behaviour during instructional tasks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 387-394.
- Ballex, M., & Jongepier, N. (2002). *Samen naar de BSO. Kinderen met een verstandelijke handicap in de buitenschoolse opvang*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).
- Bassler, O.C., Brissie, J.S., & Hoover-Dempsey, K.V. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research*, 85(5).
- Beeck, S. op de (2006). *Kunnen vroegschoolse educatie en opvoedingsondersteuning de onderwijskansen van allochtone kinderen verbeteren?* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Berg, A. van den, & Rodenburg, E.M. (2010). *Kinderopvang, schakel in de jeugdketen*. Groningen: Centrum voor Maatschappelijke Ontwikkeling (CMO).
- Beukers, R., Ritzen, H., & Pieters, J. (2011). *Projectplan ouderbetrokkenheid*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/OCT en Universiteit Twente.
- Blanken, M. den & Vegt, A.L. van der (2007). *Voorschoolse educatie: waarom wel, waarom niet? Overwegingen van ouders om hun kinderen al dan niet te laten deelnemen aan VVE-programma's*. Utrecht: Sardes
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 35-47.
- Blok, H., & Kranenburg, D. (2011). Samen werken aan leren lezen; ouders als didactische partners. *Jeugd in School en Wereld*, 95(5), 18-21.
- Blok, H., & Peetsma, T. (2006). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid Deelrapport 2: De positie van ouders in de samenwerkingsverbanden WSNS*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- BOink (2009). *Capaciteit BSO op school onvoldoende*. Utrecht: Belangenvereniging van ouders in de kinderopvang (BOink).
- Boogaard, M. (2010). Opvoedingsmilieu. De buitenschoolse opvang. *HJK De wereld van het jonge kind*, 37 (6), 36-39.
- Boogaard, M., Fukkink, R., & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen: opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. SCO-rapport 787. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., & Fukkink, R. (m.m.v. Schreuder, L., Veen, A., Felix, C., Hagen, I. ten, Schouten, N., & Trienekens, N.) (2009). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang: de ontwikkeling van een meetinstrument*. Rapport 821. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Schreuder, L., & Fukkink, R. (2009). *Meetinstrument pedagogisch kwaliteiten buitenschoolse opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bos, W., & Huynen, B. (2010). Gebruik en kosten van kinderopvang, 2006-2008. *Sociaaleconomische trends, 3e kwartaal 2010*, 25-32. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CPS).
- Broekhof, K., & Vaessen, K. (2006). *De Schakelklas. Ouderbetrokkenheid*. Utrecht: Sardes.

- Bronneman-Helmers, H.M., m.m.v. Taes, C.G.J. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Buitenhok, E. (2011). *Kritisch over de kinderopvang: feiten en fictie*. Utrecht: Buitenhok management & consult.
- Bussemaker, J., & Dijkma, S.A.M. (2009). *Voortgang Impuls brede scholen, sport en cultuur*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport en Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772.
- Centraal Planbureau Notitie (2008). *Een analyse van de groei van de formele kinderopvang in het recente verleden en in de nabije toekomst*. Verkregen op 14 april 2011 van <http://www.cpb.nl/publicatie/een-analyse-van-de-groei-van-de-formele-kinderopvang-het-recente-verleden-en-de-nabije-to>.
- Cijvat, I., & Voskens, C. (2009). *Een onderzoek naar de rol van ouders in het primair onderwijs. Deel 1 literatuuronderzoek*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Cloin, M., Schols, M., & Broek, A. van den (2010). *Tijd op orde? Een analyse van de tijdsorde vanuit het perspectief van de burger*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Commissie Arbeidsparticipatie (2008). *Naar een toekomst die werkt*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en Commissie Arbeidsparticipatie. [\[http://docs.minszw.nl/pdf/129/2008/129_2008_3_11930.pdf\]](http://docs.minszw.nl/pdf/129/2008/129_2008_3_11930.pdf).
- Cox, H., Harlaar, M., Hilhorst, J., & Vries, P. de (2010). *Ouderbetrokkenheid in onderwijs en sport*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement* (7)3, 197-228.
- Cullingford, C., & Morrisson, M. (1999). Relationships Between Parents and Schools, a case study. *Educational review*, 51(3).
- Daalen, M.M. van, & Peetsma, T.T.D. (2006). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid. Deelrapport 1. Ouderbetrokkenheid en zorgleerlingen: bevindingen uit de literatuur*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Dauber, S., & Epstein, J. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin, *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-73). Albany: State University of New York Press.
- Dekker, B., Gemmeke, M., Paulussen-Hoogeboom, M.C., & Welle, van der I.C. (2009). *Contracturen, prijzen en openingstijden in dagopvang en buitenschoolse opvang*. Publicatienummer 1810. Amsterdam: Regioplan.
- Delange, A. (2008). *Inclusie in de buitenschoolse opvang: exploratief onderzoek naar de werking en beleving van de begeleiding*. Masterproef in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek. Universiteit Gent.
- Den Haag: Sociaal-Economische Raad, ADVIES 11/06, april 2011
- Dijk, M. van (2009). BSO met een plus. *Buitenschoolse opvang voor zorgkinderen*. Gouda: JSO expertisecentrum voor jeugd, samenleving en opvoeding.
- Dijkma, S.A.M. (2007). *Brede scholen bieden kansen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 14 april, 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/05/26/ontwikkelingskansen-door-kwaliteit-en-educatie.html>.
- Dijkma, S.A.M. (2008). *Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 14 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/05/26/ontwikkelingskansen-door-kwaliteit-en-educatie.html>.

- Dijksma, S.A.M. (2009). *Voortgangsrapportage kwaliteitsagenda PO "Scholen voor morgen"*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dijksma, S.A.M. (2011). *Wijziging van de wet kinderopvang*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Doolaard, S., & Leseman, P.P.M. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn sociale en institutionele context van scholen uit het onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Doornenbal, J. (2012). *Opgroeien doe je maar één keer. Pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum*. Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid, Hanzehogeschool Groningen.
- Doornenbal, J. (2007). *Ploegen & Bouwen. De brede school als open leergemeenschap*. Lectorale rede. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Doornenbal, J. (2010). Kinderen kunnen veel profijt hebben van andere schooldag. *Magazine Andere tijden*, 2010(5).
- Driessen, G. (2012). *Variatie in voor- en vroegschoolse educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Driessen, G., Claassen, A., & Smit, F. (2010). *Variatie in schooltijden. Een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Egten, C. van, & Hoog, S. de (2007). *Professionaliteit of persoonlijke aandacht? Op zoek naar een combinatie. Waarom ouders kiezen voor gastouderopvang of een ander type kinderopvang*. Den Haag: E-Quality.
- Elenbaas - van Ommen, A., & Maas, M. van der, m.m.v. Beek, S. (2009). *Naar een warme ontvangst op de basisschool. Samen werken aan een doorgaande lijn van voorschools naar vroegschoolse*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Emmelot, Y., & Schooten, E. van (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. SCO-rapport 762. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Emmelot, Y., Veen, A., Heurter, A., Bongers, C., Roode, N. de, & Vegt, A.L. van der (2010). *De samenwerking tussen voorschoolse voorzieningen in het kader van de harmonisatie*. Rapport 846. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-schools connections: Teachers practices and parent involvement. In: K. Hurrelman, F. Kaufmanb & F. Losel (Eds.) *Social interventions: Potention and constrains* (pp. 121 - 136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J.L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712. ERIC Journal No. EJ502937.
- Es, S. van, Hubbard, F., Tilborg, L. van & Vedder, P. (2002). *Schakels tussen school en thuis. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden. Samenwerken met ouders*. Den Haag: PMPO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Faulk, L. (2006). *Een vertrouwd adres. Opvattingen van Turkse en Marokkaanse ouders over kinderopvang*. Masterthesis. Vraagstukken van Beleid en Organisatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Flentge, E., & Böekling, A. (2007). *Ouderbetrokkenheid bij school ontstaat niet vanzelf: een inventarisatie van de behoefte aan dienstverlening van de school en van onderwijsorganisaties aan de ouders*. Almere: Vereniging voor Openbaar Onderwijs.
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Fukkink, R.G., & Boogaard, M. (2008). Kwaliteit in de buitenschoolse opvang: wat vinden ouders? *BOink*, 12 (3/4), 8-9.

- Fukkink, R., Gevers-Deynoot, M. (2011). *Nulmeting pedagogische kwaliteit bij Kinderopvang Nederland: Resultaten van de NCKO-kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek. (NCKO).
- Gelauff-Hanzon, G.W., van den Hoek, J. (1996). *Migrantengezinnen versterken, de betrokkenheid van migrantenouders bij het onderwijs*. Leiden: PEWA Advies, Rijksuniversiteit Leiden.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. & Riksen-Walraven, M. (2002). Kwaliteit onder druk. De kwaliteit in Nederlandse kinderdagverblijven in 1995 en 2001. *Pedagogiek*, 22, 109-124.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., & Riksen-Walraven, J.M.A. (2006a). Peer Contacts of 15-month-olds in child care centers: Links with child temperament, parent-child interaction, and quality of care. *Social Development*, 15(4), 709-729.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., & Riksen-Walraven, J.M.A. (2006b). Peer interaction in child care at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior and Development*, 29(2), 276-288.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. (2006). *Young children's behavior and experiences in child care centers: a longitudinal study*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut. Promotor: Riksen-Walraven, M.A., co-promotor Tavecchio. L.W.C.
- Gilsing, R. (2007). *Liefst zoals thuis. Ouders en kinderen over buitenschoolse opvang*. Werkdocument 133. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Graaff, F. de, Singer, E., & Divellé, W. (2006). *Onderzoek diversiteit en ouderbetrokkenheid in kindercentra*. Utrecht: NIVEL.
- Groeneveld, M., Vermeer, H., IJzendoorn, M. van, & Linting, M. (2010a). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. In: *Early Childhood Research Quarterly* (25), pp502-514.
- Groeneveld, M., Vermeer, H., IJzendoorn, M. van, & Linting, M. (2010b). Stress, cortisol and well-being of caregivers and children in home-based child care: a case for differential susceptibility. In: *Child: care, health and development*. Blackwell Publishing Ltd (accepted for publication 26 september 2010).
- Groeneveld, M., Vermeer, H., IJzendoorn, M. van, & Linting, M. (2011a). Enhancing Home-Based Child Care Quality Through Video-Feedback Intervention: A Randomized Controlled Trial. In: *Journal of Family Psychology*, Vol 25, No 1, pp86-96.
- Groeneveld, M., Vermeer, H., IJzendoorn, M. van, & Linting, M. (2011b). Caregivers' cortisol levels and perceived stress in home-based and center-based childcare. In: *Early Childhood Research Quarterly*, doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.003
- Haan, H. de (2011). *Jonge ouders over schooltijden. Een onderzoek in opdracht van project Andere Tijden in onderwijs en opvang uitgevoerd door BOinK*. Utrecht: Andere Tijden & BOinK.
- Haan, A. de, Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht - Afdeling Orthopedagogiek.
- Haerden, H., & Janssen D. (Red.) (1995). *Pedagogische Preventie een Antwoord op kansarmoede*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.
- Hermanns, J.M.A., & Vergeer, M.M. (2002). *Opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering in Nederlandse gemeenten. Stand van zaken 2002*. SCO-Rapport 654. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Herwijer, L., & Vogels R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel planbureau.
- Hoex, J., & Kunseler, F. (2010). *Tis knap lastig! Omgaan met lastig gedrag in de buitenschoolse opvang*. (Vierde druk). Amsterdam: SWP.

- Huss-Keeler, R.L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and it's relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher education*, 13, 171-182.
- IJzendoorn, M. H. van, Tavecchio, L.W.C., Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J., Stams, G.J.J.M. (1996). De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 286-313.
- IJzendoorn, R. van, Tavecchio, L., & Riksen - Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Jehoel-Gijsbers, G. (2009). *Kunnen alle kinderen meedoen? Onderzoek naar de maatschappelijke participatie van arme kinderen. Nulmeting*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Jepma, Y., & Westerbeek, K., m.m.v. Rietveld, E. (2007). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking*. Utrecht: Sardes.
- Jeugd en Gezin (2008). *Nota Gezinsbeleid 2008. De kracht van het gezin*. Den Haag: Jeugd en Gezin. brochure gedownload op 14 april 2011 via [Http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2008/11/03/nota-gezinsbeleid-2008.html](http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2008/11/03/nota-gezinsbeleid-2008.html).
- Jeugd en Gezin (2008). *Beleidsagenda 2009* Den Haag: Jeugd en Gezin. *Brochure gedownload op 20 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/09/16/beleidsagenda-2009-jeugd-en-gezin.html>*
- Jeugd en Gezin (2010). *Beleidsagenda 2011 jeugd en gezin* Den Haag: Jeugd en Gezin. brochure gedownload op 26 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2010/09/27/beleidsagenda-2011-jeugd-en-gezin.html>.
- Jong-Heeringa, J.L. de, & Bosker, R.J. (2008). *Effecten op de langere termijn van Spelenderwijs, een programma voor voor- en vroegschoolse Educatie*. Groningen: GION.
- Jongepier, N. (1991). *Kinderopvang: ook voor kinderen met een handicap*. 's-Gravenhage: VUGA.
- Jongepier, N. (1999). *Kwetsbare kinderen in de kinderopvang: een handleiding voor beleid en praktijk*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).
- Kalthoff, H. (2009). Een pleidooi voor een krachtig opvoedoffensief: Opvoedondersteuning aan migrantengezinnen schiet tekort. *Kennis 04*, 8-18.
- Kalthoff, H. (2011). *Ouderbetrokkenheid. Factsheet, maart 2011*. Utrecht: EC O3.
- Kalthoff, H., & Pennings, P. (2007). *Ontwikkelingsstimulering in multifunctionele voorzieningen*. Utrecht: Nederlands Jeugd instituut/ Nji.
- Karsten, S., Jong, U. de, Ledoux, G., & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. SCO-rapport 762. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Keulen, A. van, & Singer, E., m.m.v. Barrio Saiz, del A. & Leve, C de (2012). *Samen verschillend. Pedagogisch Kader Diversiteit in de kinderopvang*. Reed: Maarssen.
- Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Kortlopend onderzoek. Pedagogische kwaliteit nr. 71. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kok, L., Koopmans, C., Berden, C. & Dosker, R. (2011). *De waarde van kinderopvang*. Publicatienummer: 2011-33. Amsterdam: SEO Economisch onderzoek.
- Kruif, R.E.L. de, Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen- Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van, & Zeijl, J. van (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO).
- Kruif, R.E.L. de, Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C., & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek. (NCKO).
- Kruiter, J. (2002). *Groningen Community schools*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85.

- Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn E. de & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch (SCO).
- Ledoux, G., Veen, I. van der, & Veen, A. (2005). *Doelgroepleerlingen in Zoetermeer: de tussengroepen. Analyse en advies voor VVE-beleid*. SCO-rapport 724. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Veen, I. van der, & Veen, A. (2004). *Incidentele doelgroepleerlingen in Zoetermeer. Analyse en advies voor VVE-beleid*. SCO-rapport 685. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leenders, Y., & Elenbaas, A. (2007). Doorgaande leerlijnen in handelingsgericht werken. In: *De wereld van het jonge kind*, 35(11), 71-74.
- Leseman, P.P.M., Mayo, A.Y., Messer, M.H., Scheele, A.F. & Vander Heyden, K.M. (2009). De vroege ontwikkeling van schooltaal: het DASH-project. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 271-287.
- Levine, L. A. (2002) *Teacher's Perceptions of parental involvement: how it effects our children's development in literacy*. New York. Eric Digest. ED 465.438.
- Lieshout, P.A.H. van, Meij, M.S.S. van der, & De Pree, J.C.I. (red.) (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Meijnen, W. (red.) m.m.v. Blok, H., & Karsten, S. (2004). *Onderwijsachterstanden. Update van een review. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden*. SCO-rapport nr. 704. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ministerie van Algemene Zaken (2007). *Samen werken samen leven*. Beleidsprogramma 2007-2011. Den Haag: Ministerie van Algemene Zaken Geraadpleegd op 12 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2007/06/14/beleidsprogramma-2007-2011.html>.
- Ministerie van OCW (2007). *Scholen voor morgen*. Den Haag: Kamerstukken. Geraadpleegd op 26 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/11/28/bijlage-a-notitie-scholen-voor-morgen.html>.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M. , Sontag, L., Steensel, R. van, & Vallen T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA / Babylon.
- Oberon (2011). *Monitor Andere schooltijden beschikbaar . Factsheet mei 2011*. Utrecht: Oberon.
- Onderwijsraad (1997). *Advies. Voorschools en buitenschools*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Advies. Een vlechtwerk van opvang en onderwijs* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Advies Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Advies. Ouders als partners*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).
- Ooms, I., Eggink, E., & Gameren, E. van (2007). *Moeders, werk en kinderopvang in model. Analyse van arbeidsparticipatie en kinderopvangbeslissingen van moeders met jonge kinderen*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Oploo, M.E. van, Vree, F. van, Velzen, J.H. van, & Bokdam, J. (2009). *Viva la village. De rol van scholen en kinderopvangorganisaties in opvoedondersteuning voor ouders*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Oploo, M.E. van, & Engelen, M. (2006). *Tweemeting Trendonderzoek Kinderopvang. Eindrapport*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

- Pameijer, N. (2010). Handelingsgericht werken: is dat misschien ook iets voor de bso. *ECO3 Nieuwsbrief*, nummer 7.
- Paulussen-Hoogeboom, M.C., & Dekker, B. (2011). *Monitor Capaciteit Kinderopvang 2008-2010. Capaciteitsgegevens in het jaar 2010*. Amsterdam: Regioplan.
- Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. SCO-rapport 786. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Pena, D.C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-55.
- Policy Productions (2007). *Naar flexibele tijden tussen 7 en 7*. Den Haag: publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 14 april 2011 <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2007/12/01/naar-flexibele-tijden-tussen-7-en-7.html>.
- Pond, W.K. (2001). How to get involved in your child's school. *Mothering*, 62, 34-37.
- PO Raad (2010). *In 10 jaar naar de top*. Utrecht: PO Raad.
- Portegeijs, W., Cloin, M., Ooms, I., & Eggink, E. (2006). *Hoe werkt het met kinderen? Moeders over kinderopvang en werk*. Den Haag: Sociaal Planbureau.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Advies 18*. Den Haag: RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2009). *Investeren rondom kinderen. Advies*. Den Haag: RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2011). *Briefadvies. Bevrijdend kader voor de jeugdzorg*. Den Haag: RMO.
- Reezigt, G.J. (1999). *De implementatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Groningen: GION
- Regioplan & VOS/ABB (2011). *Delen uit het projectplan Experiment flexibele onderwijstijden*. Amsterdam: Regioplan/ VOS/ABB.
- Riksen-Walraven, M. & Albers, E.M. (March 2008). *High quality child care and education for the youngest: A key role for the caregivers*. Paper presented at the Second International Conference on Early Childhood Education, March 6-7 2008, Arnhem, the Netherlands.
- Roeleveld, J. (2001). *Veranderingen in het kleuteronderwijs. Ontwikkelingen in en effecten van het kleuteronderwijs op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van oudste kleuters tussen 1994 en 2000*. SCO-rapport 681. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs*. Rapport 857. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Roode, N. de, & Westerbeek, K. (2009) *Beroep: Gastouder. Een onderzoek naar scholing in de gastouderopvang*. Utrecht: Sardes.
- Rouvoet, A. (2007). *Alle kansen voor alle kinderen programma jeugd en gezin*. Den Haag: Jeugd en Gezin. Geraadpleegd op 12 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2007/09/20/beleidsprogramma-jeugd-en-gezin-2007-2011.html>.
- Rouvoet, A. (2008). *Centra voor jeugd en gezin en regierol gemeente*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. Geraadpleegd op 20 april 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/01/29/centra-voor-jeugd-en-gezin-en-regierol-gemeente.html>.
- Rouvoet, A. (2010). *Samenwerken voor de jeugd. Voortgang projecten jeugd en gezin*. Den Haag: Minister voor Jeugd en Gezin. Geraadpleegd op 5 maart 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2010/05/19/samenwerken+voor+de+jeugd+voortgang+projecten+jeugd+en+gezin.html>.
- Schaaf, N. van der (2010). *Communicatieve situaties in de buitenschoolse opvang, een veldverkenning*. Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid, Hanzehogeschool Groningen.

- Schaaf, N. van der, & Berg, T. van den (2009). *Ouderbetrokkenheid in de brede school. Een literatuuronderzoek naar effectieve manieren om het ontwikkelingsondersteunend gedrag van ouders te stimuleren*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., & Mayo, A.Y. (2009). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied linguistics*, 31, 117-140.
- Schipper, E.J.de , Riksen-Walraven, J.M.A., & Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on caregiver-child interaction in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861-874.
- Schrama. M. (2010). *Meedoen of toekijken? Een analyse over de redenen van ouderbetrokkenheid in het vmbo*. Geraadpleegd via: [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2007/09/05/eindrapport-taskforce-bestrijden-wachtlijsten-buitenschoolse-opvang.html>]
- Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R., & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar*. Amsterdam: Reed Business.
- Schreuder, L., Valkesteyn, M., & Hajer, F. (2005). *Dagarrangementen in de brede school. Een samenhangend aanbod van onderwijs, opvang en vrije tijd*. Utrecht/Amsterdam: NIZW Jeugd/Uitgeverij SWP.
- Schreuder, L., Valkesteyn, M., & Mewissen, S. (2008). *School met vijf O's. Onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut/Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The HighScope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti: HighScope Press.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The HighScope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti: HighScope Press.
- Seefeldt, C. (Ed). (1999). *The early childhood curriculum: current findings in theory and practice*. New York: Teachers' College Press.
- SER (2011). *Tijden van de samenleving. Slimmer organiseren van tijd en plaats van arbeid en dienstverlening*
- Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Amsterdam: Reed Business.
- Sleegers, P. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Den Haag: School aan zet.
- Slob, E. (1997). *Onderwijspositie en ouderbetrokkenheid: over de positie van Turkse leerlingen in het onderwijs en de betrokkenheid van Turkse ouders in Nijmegen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2009). *Ruimte voor groei in de kinderopvang*. Den Haag: SCP.
- Sociaal Economische Raad (2011). *Tijden van de samenleving. Advies 11/06*. Den Haag: SER.
- Smit, F. (2008). *Ouders en innovatief onderwijs : ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met vormen van 'nieuw leren'*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.

- Smit, F., Driessen, G., Kuijk, J. van, & Wit, C. de (2008). *VVE en ouders: Ouderbetrokkenheid en -participatie in de voor- en vroegschoolse educatie*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit: Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2008). *Ouders en Innovatief onderwijs*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 0, 45-52.
- Smit, F., Driessen, G., & Wit, C. de (2009). *Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de voor- en vroegschoolse educatie*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.
- Smrekar, C. & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: rethinking the intersection of family and school. *Peabody journal of education*, 76(2), 75-100.
- Steensel, R. van, Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J. (2010). *How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence*. Geraadpleegd op 15 februari 2011 via <http://rer.sagepub.com/content/81/1/69>.
- Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, Vol. 58(5). Special Issue on Schools and Development, pp. 1348-1357.
- Studulski, F., Doornenbal, J., Mol, A., Zandwijk, M. van, Rutten, S., & Timmerhuis, A. (2011). Gebouwen voor kinderen. *Sardes Speciale Editie 2011 (11)*.
- Studulski, F., & Klankbordgroep Integraal Kindcentrum (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum. Een verkenning*. Utrecht: Sardes.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Mellhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2007a, March). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L.-E. (2007b). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 118-136.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2008). Assessing quality in the early years. Early Childhood, Environment Rating Scale (ECERS-E). Revised Edition.
- Tan, N., Bekkema, N., & Öry F. (2008). *Toepasbaarheid van opvoedingsondersteuning voor Marokkaanse en Turkse gezinnen in Nederland*. Leiden: TNO Kwaliteit van Leven.
- Taskforce (2007). *Groeistuipe! Wachtlijsten Buitenschoolse Opvang: tijdelijk en onvermijdelijk op weg naar structurele oplossingen. Eindrapport Taskforce Bestrijding Wachtlijsten Buitenschoolse Opvang*. Den Haag: Taskforce. Geraadpleegd 25 april 2011 via: [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2007/09/05/eindrapport-taskforce-bestrijden-wachtlijsten-buitenschoolse-opvang.html>]
- Taskforce (2008). *Eindrapportage van de Taskforce Combinatiefuncties*. Den Haag: Taskforce. Geraadpleegd 25 april 2011 via: [www.voorschoten.nl/cultuur_en_sport/.../sportnota_2009_2012.pdf]
- Taskforce (2010). *Kinderopvang / onderwijs*. Dutch design. Den Haag: MOGroep Kinderopvang.
- Tuijl, C. van & Siebes, R. (2006). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode. Een longitudinaal onderzoek naar effecten van een gezinsgerichte stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Timmerhuis, A., & Westerbeek, K. (z.d.) *Kinderen met opvallend gedrag in de BSO: samen of apart?* Utrecht: Sardes.

- Valkestijn, M., Bakker, P.P., & Westering, Y. van (2010). *Van brede school tot integraal kindcentrum? Voorbeelden en inspiratie uit de praktijk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut / Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Veeke, I., Bertu, M., Elenbaas, A., Krom, D., Maas, M. van der, Spliethoff, F., & Wolters, J. (2009). *Een doorgaande lijn 0-13 jaar: denken in ketens*. 's- Hertogenbosch: KPC groep.
- Veen, A., Fukkink, R., Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. SCO-rapport 751.
- Veen, A. (2007). *Pilot huisbezoeken (project Capabel)*. SCO-rapport 785. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Boogaard, M., Fukkink, R., & Valkestijn, M. (2008). *Wat heb je gedaan vandaag? Een onderzoek naar opvang en educatie rond de basisschool: aanbod, wensen en behoeften*. SCO-rapport 790. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., & Daalen, M.M. van (2007). *Ouderbetrokkenheid in Oud-West. Evaluatie van het project ouderbetrokkenheid op de basisscholen in Amsterdam Oud-West*. SCO-rapport 775. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., & Daalen, M.M. van (2009). *Doorgaande lijn voor- en vroegschoolse educatie*. SCO-rapport 817. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Daalen, M.M. van, & Heurter, A.M.H. (2010). *Doorgaande leerlijnen voor- en vroegschoolse educatie. Survey onder schoolbesturen*. Rapport 842. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Daalen, M.M. van, & Heurter, A.M.H. (2010). Witte' school vergeet VVE. *Didaktief*, 40(8), 28-29.
- Veen, A., Daalen, M.M. van, Roeleveld, J., & Cats, L. (2009). *Zo krijgt de school een gezicht. Huisbezoeken door Amsterdamse scholen*. SCO-rapport 828. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Daalen, M.M. van, Roeleveld, J., & Jonge, N. de (2007). *Voor- en Vroegschoolse Educatie in Rotterdam. De implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en Ko-totaal in de voorscholen*. SCO-rapport 779. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Veen, A., & Erp, M. van (1995). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel I: Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Fonds Achterstandsbestrijding Rotterdam. SCO-rapport 420.
- Veen, A. & Erp, M. van (1997). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel II: Basisscholen in Rotterdam over de relatie met de ouders*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam. SCO-rapport 420.
- Veen, A., Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. SCO-rapport 751. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut..
- Veen, A., Roeleveld, J., & Daalen M. M. van (2005). *Op zoek naar "best practices": opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. SCO-rapport 733. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Daalen, M. M. van (2008). *Implementatie en effecten van Voor- en Vroegschoolse Educatie in Rotterdam*. Samenvatting. SCO-rapport 803. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Heurter, A.M.H. (2010). *Onderwijs en opvang voor jonge kinderen. Deelname aan opvang door driejarigen en kwaliteit van onderwijs en opvang voor drie- en vierjarigen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Veen, A. Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. SCO-rapport 576. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Vergeer, M., Oenen, S., Glaudé, M., & Breetveld, I. (2007). *ZonMW programmeringsstudie jeugd, deelstudie 1. Effecten van interventies en pedagogische basisvoorzieningen*. SCO-rapport 778. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Veen, A., Veen, I. van der & Driessen, G. (2012). Het bereik van (allochtone) kinderen met Voor- en Vroegschoolse Educatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 874.
- Veen, A., Veen, I. van der, & Koopman, P.N.J. (2007). *Bos en Lommer. Onderzoeksrapportage over de periode 1991-2005. Evaluatieonderzoek project Capabel (vierde interimrapport. SCO-rapport 782*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Veen, I. van der, & Koopman, P.N.J. (2011). *Capabel 1991-2008*. Rapport 862. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., & Leseman, P. (1997). Evaluatie *achterstandsbeleid 0-6 jarigen Rotterdam: Stimuleringsconcept en ouderbetrokkenheid*. SCO-rapport 496. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut / Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Veen, I. van der, Veen, A., Kopman, P. (2004). *Opstap in Bos en Lommer*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. SCO-rapport 719.
- Veen, N. van der, Atas, A., & Leeuwestein, G.K.A. (1990). *Ouderparticipatie van buitenlandse ouders : onderwijs voorrangbeleid : een onderzoek naar ouderbetrokkenheid en onderwijsondersteunend gedrag van Turkse en Marokkaanse ouders*. Rotterdam: Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Veen e.a., (2010). *Verslag Expertmeeting Integrale kindercentra*. Amsterdam / Utrecht: ECO3. Te downloaden:
[\[http://www.eco3.nl/eco3/Expertmeetings/2010/Verslag%20Expertmeeting%20Integrale%20Kindercentra%20Op%2022%20-%206%20-%202010.pdf\]](http://www.eco3.nl/eco3/Expertmeetings/2010/Verslag%20Expertmeeting%20Integrale%20Kindercentra%20Op%2022%20-%206%20-%202010.pdf)
- Veen e.a., (2011). *Verslag Expertmeeting De toekomst van de buitenschoolse opvang: opvang of educatie* Amsterdam / Utrecht: ECO3. Te downloaden: [\[http://www.eco3.nl/eCache/DEF/1/27/249.html\]](http://www.eco3.nl/eCache/DEF/1/27/249.html)
- Vegt, A.L. van der, Studulski, F., & Kloprogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen*. Review van de onderzoeksliteratuur. Utrecht: Sardes.
- Veld, J. in 't, Hamdan, Y., & Barendregt, E. (2010). *Een fris alternatief voor de huisvesting van kinderen*. Rotterdam: RebelGroupAdvisory.
- Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R.E.L. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A., & Zeijl, J. van (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Vijfeijken, M. van, Schilt-Mol, T. van, Kat, M., Graauw, C. de, Blom, S., Smeets, E., Driessen, G.,...Claassen, A. (2010). *Meta-analyse van de eerste opbrengsten van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs*. Tilburg: IVA/ITS Nijmegen.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vos, C. de, (2008). *Motieven van betrokkenheid: een studie bij ouders met kinderen in het lager onderwijs*. Gent: Universiteit Gent.
- Westerbeek, K., Duijnhouwer, V., Greven, L., & Rietveld, E. (2007). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking : behoeften, aanbod, knelpunten en successen*. Utrecht: Sardes; Rotterdam: CED-Groep.
- Weerd, M. de & Dekker, B. (2009). *Wachtlijsten en wachttijden buitenschoolse opvang en dagopvang (5^e meting). Stand van zaken in juni 2009*. Publicatienummer 1745b. Den Haag: Regioplan Beleidsonderzoek..
- Yperen, T. van, & Westering, Y. van (2011). *Pijlers voor nieuw jeugdbeleid. Naar een versterking van de pedagogische leefomgeving van jeugdigen en meer samenhang in de aanpak van jeugdproblematiek*. Utrecht: Nji. [Zie http://www.bredeschool.nl/literatuur/nji-pijlers-voor-nieuw-jeugdbeleid/](http://www.bredeschool.nl/literatuur/nji-pijlers-voor-nieuw-jeugdbeleid/)
- Yperen, T. van, & Woudenberg, A. van (2011). *Werk in uitvoering. Bouwen aan het nieuwe jeugdstelsel*. Utrecht. Utrecht: Nji.