



**Bevindingen uit
de wetenschap**

Pauline Slot en Paul Leseman



Investeren



in kinderen van 0-12 jaar

Inhoud

Voorwoord Gijs van Rozendaal	1	5 Kinderen halen achterstanden in bij vroege interventies	24
Inleiding Jeanette Doornenbal	2	6 Een breed en gevarieerd hele-dag aanbod versterkt de ontwikkelingskansen en sociale competenties van kinderen	29
Aannames bij de ontwikkeling van kindcentra:			
1 Kansengelijkheid groeit door een goed en op elkaar aangesloten systeem voor opvang en educatie	4	7 Vroeger erbij en eerder erbij helpt	32
2 Vroeg investeren in kinderen loont	8	8 Interprofessionele samenwerking en continue professionalisering op de werkvloer zijn een sleutel voor kwaliteit	38
3 Deelname aan voorschoolse voorzieningen heeft positieve effecten op de ontwikkeling	14	9 Samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs en zorg bevordert inclusie	42
4 De kwaliteit van het voorschoolse aanbod maakt het verschil	18	Samenvatting en conclusies	48
		Literatuur	51

Colofon

Auteur: Pauline Slot & Paul Leseman, Universiteit Utrecht. Met medewerking van Jeannette Doornenbal, voorzitter Kennistafel PACT voor Kindcentra en lector Jeugd, Educatie en Samenleving Hanzehogeschool Groningen en Anki Duin, projectleider PACT voor Kindcentra.

Creatie en realisatie: O2 Communicatie.

© Het Kinderopvangfonds, maart 2019

Deze uitgave is gemaakt in opdracht van **HET KINDEROPVANGFONDS**

in het kader van het programma PACT voor Kindcentra.

www.pactvoorkindcentra.nl



Voorwoord

Met veel plezier presenteren we u de literatuurstudie naar wetenschappelijke kennis over wat werkt voor het ontwikkelen en leren van jonge kinderen (0-12 jaar). De studie wijst uit dat de samenleving op tal van manieren profiteert van substantiële aandacht voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Het onderzoek onderbouwt opnieuw het pleidooi van de SER (2016) voor een grotere deelname aan kinderopvang en (voor-)schoolse voorzieningen en voor een pedagogische infrastructuur van hoog niveau.

De studie is uitgevoerd in opdracht van de Kennistafel PACT voor Kindcentra. Deze kennistafel is samengesteld uit voorlopers van (integrale) kindcentra en wetenschappers. Praktijk en wetenschap verkennen hier gezamenlijk onderzoeksvragen en leggen die vast in een kennisagenda. Deze agenda vormt de basis voor een programma van kortlopend- en langerlopend onderzoek. De vraag: wat weten we eigenlijk al uit nationaal en internationale wetenschappelijke bronnen, leidde tot de literatuurstudie die voor u ligt. In januari 2019 verscheen al een eerste verkennend onderzoek naar de kenmerken van Kindcentra/IKC's volgens koplopers.

De kennistafel is onderdeel van het programma PACT voor Kindcentra. Het Kinderopvangfonds wil met dit programma de kwaliteit van pedagogisch – educatieve voorzieningen in Nederland versterken. Sleutelbegrippen zijn inclusie en interprofessionele samenwerking. In deze publicatie worden negen aannames over de vorming van kindcentra wetenschappelijke onderbouwd. Dat sterkt ons in de overtuiging dat de brede beweging van kindcentra 0-12 jaar onze steun verdient. Alle kinderen en zeker de kinderen die opgroeien onder minder bevoorrechte condities verdienen maximale kansen en ondersteuning. Dat geldt ook voor de professionals uit kinderopvang, basisonderwijs en jeugdzorg die met hen werken. Dit onderzoek helpt de beweging rondom kindcentra in het zoeken naar de juiste focus in de ontwikkeling van kindcentra.

Het Kinderopvangfonds dankt de auteurs Pauline Slot en Paul Leseman van de Universiteit Utrecht.

Het Kinderopvangfonds
Gijs van Rozendaal, voorzitter

Inleiding

De ontwikkeling van kindcentra¹, dat wil zeggen werken aan integrale voorzieningen van onderwijs, opvang en zorg voor 0-12 jarigen, is volop in beweging. Soms lijkt de integratie van en samenwerking tussen deze sectoren een doel op zich te zijn en versmald te worden tot een organisatievorm. Maar deze organisatievorm is in de eerste plaats een middel. Het kindcentrum als basisvoorziening van onderwijs, opvang en zorg, kan ieder kind alle kansen bieden om zich te kwalificeren, te socialiseren en in de wereld te komen. Het ene kind krijgt van huis uit meer kansen dan het andere. De uitdaging is om een inclusieve speel-, leer- en leefomgeving te creëren, waarin ieder kind meetelt, mee mag doen, bij kan dragen, erbij hoort en leert. Dat betekent nogal wat, want er bestaat een grote diversiteit van kinderen die van elkaar verschillen in mogelijkheden en beperkingen, in afkomst en herkomst, in sociaaleconomische en culturele achtergronden. Dit is een complexe opgave en ook een hardnekkig vraagstuk. In Nederland is het meer gewoon om – ondanks of moeten we zeggen dankzij passend onderwijs – kinderen van elkaar te scheiden in doelgroepen in kansarme kinderen, achterstandskinderen, bewerkelijke kinderen, zorgkinderen, speciaal onderwijsleerlingen. Inclusie gaat niet uit van segregeren en doelgroepenbeleid maar impliceert dat ieder kind meetelt en zich kan ontwikkelen samen met andere kinderen. Veel kindcentra en vele gemeenten hebben deze ambitie. Ze willen kansenongelijkheid – die eerder toe- dan afneemt – keren door proactief te handelen en talentontwikkeling en democratisch burgerschap van ieder kind bevorderen. Kindcentra werken daarom met interprofessionele teams. Leerkrachten, pedagogisch medewerkers, vakkrachten en zorgprofessionals werken samen aan een duurzame pedagogische infrastructuur van hoogwaardige kwaliteit voor kinderen van 0-12 jaar, zodat ieder kind op zijn manier in de wereld kan komen. Dat is goed, zowel voor het hier en nu als voor de toekomst van individuele kinderen en de samenleving.

De laatste jaren is er een trend in Nederland waarneembaar om kritisch naar (jonge) kindvoorzieningen te kijken. Er is een beweging op gang gekomen bij gemeentes, onderwijsbestuurders, jeugdzorgaanbieders en kinderopvang om versnippering en verkokering te verminderen en minder doelgroepenbeleid te voeren (Kindcentra 2020, PACT voor kindcentra). Uitmondend in harmonisatie, het stroomlijnen van voorschoolse voorzieningen en de samenwerking met het primair onderwijs. Parallel daaraan is er de afgelopen vijf jaar een beweging gaande waarin wordt gepleit voor een toegangsrecht voor elk kind (SER, 2016) en het pleidooi van Kindcentra 2020 om ieder kind 16 uur deel te laten nemen aan pedagogische voorzieningen. Terecht is dan de vraag, wat deze deelname aan pedagogische voorzieningen (jonge) kinderen brengt? Leidt het tot meer inclusie, tot voorspoediger ontwikkeling en minder doorverwijzingen naar speciaal onderwijs? Wat weten we nu wat wel en wat niet werkt? Waar moeten we op inzetten? Hoe ontwikkelen kinderen in kindcentra zich ten opzichte van kinderen in reguliere voorzieningen op lange termijn? Wat moeten we verder ontwikkelen en waar onderzoek naar doen, omdat we daar nog te weinig van weten?



In deze publicatie zetten we de (inter)nationale wetenschappelijke inzichten op een rij. We doen dat aan de hand van negen aannames waarmee bij de ontwikkeling van kindcentra 0-12 wordt gewerkt:

1. Kansengelijkheid groeit door een goed en op elkaar aangesloten systeem voor opvang en educatie
2. Vroeg investeren in kinderen loont
3. Deelname aan voorschoolse voorzieningen heeft positieve effecten op de ontwikkeling
4. De kwaliteit van het voorschoolse aanbod maakt het verschil
5. Kinderen halen achterstanden in bij vroege interventies
6. Een breed en gevarieerd hele-dag aanbod versterkt de ontwikkelingskansen en sociale competenties van kinderen
7. Vroeger erbij en eerder erbij helpt
8. Interprofessionele samenwerking en continue professionalisering op de werkvloer zijn een sleutel voor kwaliteit
9. Samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs en zorg bevordert inclusie

De centrale vraag is of deze aannames kloppen, uitgaande van de beschikbare wetenschappelijke literatuur hierover. Om deze vraag te beantwoorden geven we in de volgende hoofdstukken per aanname een samenvatting van de belangrijkste wetenschappelijke inzichten. Voor het onderzoeken van de aannames is als volgt te werk gegaan. Er is in eerste instantie gebruik gemaakt van recente wetenschappelijke kennis, zowel uit internationaal als nationaal onderzoek. Sommige onderwerpen zijn beter onderzocht dan andere en dan is gebruik gemaakt van zogenaamde overzichtsstudies en meta-analyses. Een voordeel van dit type studies is dat het een stand-van-zaken overzicht geeft van wat er bekend is over een bepaald onderwerp. Een mogelijk nadeel is dat niet alle aanwezige studies zijn meegenomen in een dergelijk overzicht omdat er over het algemeen strikte inclusiecriteria gelden. In het algemeen zijn studies uit de Verenigde Staten oververtegenwoordigd en om die reden is gericht gezocht naar Europees en, waar aanwezig, Nederlands onderzoek. Tot slot is er ook gebruik gemaakt van kleinschalig, praktijkgericht en soms kwalitatief onderzoek, omdat dit meer inzicht geeft in werkzame ingrediënten of omdat er weinig ander onderzoek beschikbaar was. Deze literatuurstudie maakt ook gebruik van een reviewstudie over ongelijke onderwijskansen die door de tweede auteur in opdracht van NRO is geschreven. De opbouw rondom een aanname is steeds dezelfde. Iedere bewering begint met een korte toelichting, gevolgd door een samenvatting van de wetenschappelijke literatuur en wordt afgesloten met een conclusie. In het slothoofdstuk vatten we de belangrijkste inzichten samen en laten we zien welke kennislacunes er (nog) zijn. Deze paragraaf kan ook gelezen worden als een management-samenvatting.

Kennistafel PACT voor Kindcentra
Jeannette Doornenbal, voorzitter



**Kansengelijkheid groeit door
een goed en op elkaar
aangesloten systeem voor
opvang en educatie**

Kansengelijkheid kan groeien

De kansonongelijkheid naar sociale en immigratieachtergrond van kinderen neemt toe.

Een goed systeem van voorschoolse voorzieningen, relatief late selectie en mogelijkheden om op te klimmen in het onderwijssysteem bevorderen kansengelijkheid.

Een cross-nationale vergelijkingsstudie (TIES) naar het succes van tweede-generatie Turkse jongeren in zeven landen (België, Duitsland, Frankrijk Nederland, Oostenrijk, Zweden en Zwitserland) laat zien dat er een aantal belangrijke mechanismen zijn die een rol spelen in het ontstaan en het in stand houden van kansonongelijkheid (Crul e.a., 2012). Hoewel er ook individuele en gezinsfactoren meespelen, richten we ons hier op de factoren op (onderwijs)systeem niveau die een rol spelen in de onderwijsloopbanen van Turkse jongeren. De eerste factor betreft het systeem en aanbod van voorschoolse voorzieningen. De tweede omvat het selectiemoment waarop kinderen doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Andere aspecten hebben betrekking op de mogelijkheden en het gemak waarmee leerlingen kunnen opklimmen in het onderwijssysteem ('stapelen') zowel in het voortgezet als het (hogere) beroeps-onderwijs. De TIES studie heeft laten zien dat Turkse jongeren het beter doen in landen waar er een goed georganiseerd en toegankelijk voorschools systeem is, en waar selectie voor voortgezet onderwijs relatief laat plaatsvindt, zoals in Frankrijk en Zweden. In deze landen is het percentage voortijdige schoolverlaters het laagst en het aantal Turkse leerlingen die een hogere beroepsopleiding hebben gevolgd het hoogst. Nederland vervult een middenpositie met een sterke polarisatie van zowel een grote groep voortijdige schoolverlaters als ook een iets grotere groep jongeren die hoger beroeps-onderwijs heeft gevolgd.

Volgens het TIES onderzoek draagt een vroege start in educatieve voorzieningen, zoals bijvoorbeeld in Frankrijk op een leeftijd van 2 jaar (école maternelle), bij aan grotere kansengelijkheid voor met name kinderen uit migrantengezinnen waar een andere taal dan de nationale taal wordt gesproken. Er is ondersteunend bewijs uit ander onderzoek. Borgna en Contini (2014) vonden in een analyse van de wiskundige geletterdheid van 15-jarigen (PISA 2006 en 2009) verschillen tussen landen in de grootte van het netto effect van migratieachtergrond. De auteurs maken aannemelijk dat twee systeemkenmerken hierbij van belang zijn:

- 1) er is grotere kansengelijkheid als kinderen met een migratieachtergrond eerder in het (voor- en vroegschoolse) onderwijssysteem worden opgenomen; en
- 2) er is een grotere kansonongelijkheid als kinderen met een migratieachtergrond geconcentreerd zijn in voorscholen en basisscholen met een lagere kwaliteit.



Kansenongelijkheid in Nederland

De kansenongelijkheid naar sociaaleconomische status en immigratieachtergrond in Nederland toont een complex beeld. Gegevens uit het landelijke pre-COOL onderzoek laten zien dat al op tweejarige leeftijd grote verschillen bestaan met betrekking tot taal- en cognitieve ontwikkeling en in mindere mate ook voor sociaal-emotioneel gedrag op basis van opleidingsniveau van ouders en/of het spreken van een andere thuistaal (Leseman & Veen, 2016). Op basis van gegevens van opeenvolgende metingen van het Prima-cohort en het COOL-cohort over de periode 1995 t/m 2011, concludeert Driessen (2012) dat de verschillen aan het einde van de basisschool in schoolprestaties naar sociaaleconomische status van het gezin van herkomst hardnekkig zijn en niet of nauwelijks zijn afgenomen in de onderzochte periode. De prestatieverschillen naar migratieachtergrond, los van sociaaleconomische status, zijn kleiner geworden (op het gebied van taal en lezen) of zelfs geheel verdwenen (op het gebied van rekenen-wiskunde). Hierbij moet bedacht worden dat kinderen met een migratieachtergrond vaak uit gezinnen komen met een lagere sociaaleconomische status en dat de categorie migratieachtergrond een brede is, waarbinnen aanzienlijke verschillen tussen migrantengroepen kunnen bestaan. In een analyse van recentere gegevens van het COOL-cohort over de periode 2007 t/m 2014, concludeert Van Huizen (2018) dat de verschillen in leerprestaties naar sociaaleconomische status aan het einde van de basisschool eerder toe- dan afgenomen zijn, terwijl die naar migratieachtergrond, gecorrigeerd voor sociaaleconomische status, in het algemeen zijn afgenomen. Echter, dit geldt minder sterk of niet voor Marokkaanse en Turkse kinderen.

Met de overgang naar het voortgezet onderwijs doet zich nieuwe kansenongelijkheid voor die de laatste jaren sterk is toegenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Uit vergelijking van de schooladviezen *bij gelijke schoolprestaties* op de Eindtoetsen Basisonderwijs komt naar voren dat kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen met een niet-westerse migratieachtergrond vergeleken met andere kinderen vaker een advies onder hun niveau kregen. Bijvoorbeeld bij schoolprestaties op vmbo-g/t niveau kreeg 25% van de kinderen van laagopgeleide ouders een lager schooladvies tegen 6% van de kinderen van hoogopgeleide ouders; 6% van de kinderen van laagopgeleiden kreeg een hoger advies tegen 34% van de kinderen van hoogopgeleiden. Bedacht moet worden dat de schoolprestaties aan het einde van de basisschool al sterke effecten van sociale en etnisch-culturele achtergrond weerspiegelen. De nieuwe kansenongelijkheid komt daar nog bovenop. In het voortgezet onderwijs zet de kansenongelijkheid zich voort. Bij gelijke schoolprestaties aan het einde van de basisschool en doorstroming naar hetzelfde niveau van voortgezet onderwijs, stromen kinderen van laagopgeleide ouders vaker af naar een lager niveau dan kinderen van hoogopgeleide ouders (25% tegen 9%), terwijl opstromen naar een niveau hoger minder vaak voorkomt bij kinderen van laagopgeleide ouders (2% tegen 10%) (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Conclusie

De kansenongelijkheid in Nederland is hardnekkig en er is voor sommige groepen een lichte trend in de laatste jaren dat de kansenongelijkheid toeneemt (autochtoon laag-SES en Turkse migratieachtergrond). De initiële achterstand bij instroom op de basisschool verklaart voor een groot deel de achterstand die kinderen hebben als ze uitstromen naar vervolgonderwijs. Dit moment kenmerkt opnieuw kansenongelijkheid doordat kinderen van laagopgeleide en een niet-westerse migratieachtergrond een lager vervolgadvis krijgen. Internationaal onderzoek laat zien dat vroege toegang tot voorschoolse opvang en educatie bij kan dragen aan het vergroten van kansen voor kinderen, evenals een latere selectie of meer mogelijkheden voor doorstroming in het vervolgonderwijs.

Vroeg investeren in kinderen loont

2

Vroeg investeren loont

De educatieve kloof ontstaat al op zeer jonge leeftijd en vraagt om vroege interventie.

De vroege educatieve kloof neemt aanvankelijk snel toe, maar de verschillen tussen groepen stabiliseren of worden zelfs kleiner wanneer kinderen massaal gaan deelnemen aan voorschoolse opvang en educatie en kleuteronderwijs. Het economisch rendement wordt vooral bepaald door positieve effecten op achterstandskinderen. Verlaging van de leeftijd waarop kinderen gebruik kunnen maken van voorschoolse voorzieningen en uitbreiding van voorschoolse educatie is economisch rendabel.

De wortels van kansenongelijkheid in het onderwijs gaan terug tot in de vroege kindertijd en deels zelfs tot in de periode van de zwangerschap. De effecten van armoede, onderstimulering en stressvolle levensomstandigheden, in relatie tot een lage sociaaleconomische status, werken door in de hersenontwikkeling en beïnvloeden de ontwikkeling van basale cognitieve en emotionele functies, zoals gevonden in onderzoek in verschillende landen (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010; Noble e.a., 2015; Schoon e.a., 2015; Shonkoff e.a., 2012; Tomalski e.a., 2013; voor een overzicht van Europees onderzoek in een medisch kader naar de effecten van sociaaleconomische status op de algemene ontwikkeling en gezondheid van jonge kinderen, zie Pillas e.a., 2014). Buitenlands cohortonderzoek laat zien dat er al op een leeftijd van 22 maanden (British Cohort Survey 1970; Feinstein, 2003) of nog eerder, op een leeftijd van 7 maanden (National Educational Panel Study, NEPS, in Duitsland; Passaretta & Skopek, 2018), verschillen bestaan in basale taal- en cognitieve functies naar sociaaleconomische status of migratieachtergrond die in de loop van de eerste levensjaren alleen maar groter worden.

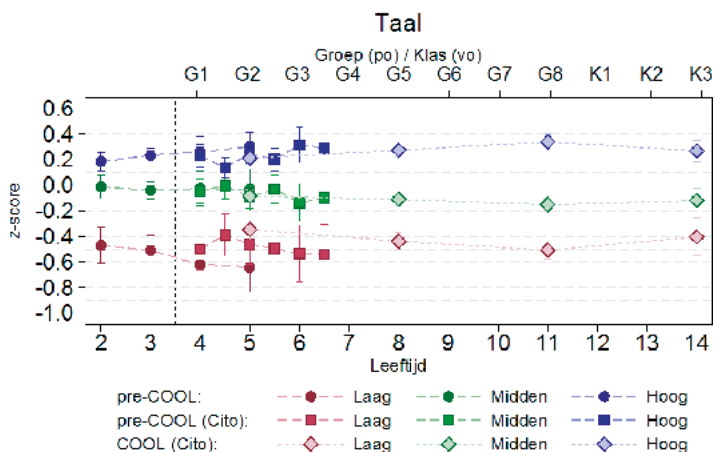
In Nederland werden in het pre-COOL onderzoek op tweejarige leeftijd aanzienlijke verschillen gevonden in taal- en cognitieve vaardigheden naar sociaaleconomische status en niet-westerse migratieachtergrond ter grootte van ruim één standaardafwijking tussen kinderen met de meest gunstige (autochtoon met hoog opgeleide ouders) en kinderen met de minst gunstige gezinsachtergrond (migratieachtergrond met laagopgeleide ouders; Mulder, Hoofs, Verhagen, van der Veen, & Leseman, 2014; Leseman & Veen, 2016). Ook andere, deels kleinschalige en kortlopende longitudinale onderzoeken uit verschillende landen bevestigen dit beeld van al vroeg bestaande verschillen in ontwikkelingsuitkomsten die toenemen in de eerste levensjaren door continue invloed van verschillen in opvoeding, stimulering en materiële hulpbronnen in het gezin (bijv. Ebert e.a., 2013; Farkas & Beron, 2004; Fernald e.a., 2013; Hoff, 2003; Huttenlocher e.a., 2010; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008).



De educatieve kloof gedurende de kindertijd

Analyses van cohortstudies laten zien dat de vroege educatieve kloof aanvankelijk snel toeneemt, maar dat de verschillen tussen groepen stabiliseren of zelfs kleiner worden wanneer kinderen massaal gaan deelnemen aan voorschoolse opvang en educatie en kleuteronderwijs. Desalniettemin, blijken de prestatieverschillen tussen kinderen van laag-, midden- en hoogopgeleide ouders aan het einde van de basisschool voor 50-80% verklaard te kunnen worden door initiële verschillen bij instroom in de basisschool. Dit geldt voor Nederland (van Huizen, 2018) maar vergelijkbare resultaten zijn ook gevonden in de VS (Bradburry, Corak, Waldfogel, & Washbrook, 2015), het Verenigd Koninkrijk (Skopek & Passaretta, 2018) en Duitsland (Passaretta & Skopek, 2018).

Van Huizen (2018) heranalyseerde voor Nederland pre-COOL en COOL gegevens in een quasi-longitudinaal schoolloopbanenmodel met de vraag in welke fase van de schoolloopbaan de sterkste reductie of toename van verschillen naar sociaaleconomische of migratieachtergrond plaatsvindt. Voor taal bleek de grootste reductie in de periode tussen drie en vier jaar plaats te vinden, samenvallend met de periode van voorschoolse educatie. Dit gold vooral voor kinderen met een Turkse en Marokkaanse migratieachtergrond, niet voor (autochtone) kinderen met een lage sociaaleconomische status. In de periode in de basisschool wordt de kloof voor deze groepen op het gebied van taal niet kleiner. Voor rekenen/wiskunde ligt dit anders. De substantiële verkleining van de prestatiekloof vindt op dit gebied vooral plaats in de basisschoolperiode, mogelijk omdat rekenen/wiskunde een onderbelicht aspect is in bestaande voorschoolse educatieve programma's (De Haan, Elbers, Hoofs & Leseman, 2013), terwijl rekenen/wiskunde, anders dan woordenschat en begrijpend lezen, een duidelijk vak is op school waarin expliciete instructie wordt gegeven en leerstof aan de orde komt die nieuw is voor alle kinderen. Deze bevindingen komen overeen met een longitudinale studie van Leseman e.a. (2019). De grote verschillen in begrijpend lezen in groep 3 tussen kinderen van autochtone Nederlandse herkomst enerzijds en Marokkaanse en Turkse kinderen anderzijds werden gedurende de basisschool niet kleiner. Op het gebied van rekenen echter halveerde de kloof. Daarnaast heeft het CPB berekend dat de opbrengsten van voorschoolse educatie programma's opwegen tegen de kosten door verminderd zitten blijven van jongens als gevolg van deelname aan zo'n programma (Akgündüz & Heijnen, 2018). Het gemiddeld percentage kleuterbouwverlenging voor kinderen met een gewicht in de G37 is 10,5% en de verhoging van het VVE-budget verlaagde de kans op kleuterbouwverlenging met 1 tot 3 procentpunt. Met het extra geld zijn meer kindplaatsen gecreëerd, is de kwaliteit van VVE verhoogd en vindt meer monitoring plaats.



Afbeelding 1. toont de taalontwikkelingstrajecten van twee tot veertien jaar van drie groepen kinderen: van laag-, midden-, en hoogopgeleide ouders. De aanvankelijke kloof op tweejarige leeftijd is voor kinderen van laagopgeleide ouders nagenoeg gelijk gebleven, maar toegenomen voor kinderen van ouders met een opleiding van maximaal MBO-niveau.

Kosten-baten analyses van vroege educatieve programma's

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de langetermijneffecten en economische opbrengsten van vroege educatieve programma's. Heckman (2006; Heckman e.a., 2010; Belfield e.a., 2006) heeft de beroemde rate-of-return curve berekend, waaruit blijkt dat (1) investeringen in de periode vóór de basisschool het meest rendabel zijn en zichzelf meer dan terugverdienen, met een geschatte opbrengst van 1:12 op 40-jarige leeftijd (1 dollar investeren levert 12 dollars winst op; Heckman, 2010), en dat (2) extra investeringen vanaf ongeveer het midden van de basisschool zich minder sterk terugverdienen. Bij al deze berekeningen wordt gecorrigeerd voor inflatie en voor de rente die ontvangen zou zijn als het geld voor de investeringen op een spaarrekening zou zijn gezet. De geschatte opbrengst wordt groter naarmate de vroege interventie-effecten langer stand houden. Het blijkt ook dat het economische rendement aanzienlijk groter is als de kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status komen (Wössmann e.a., 2006). Hoewel Heckman's analyses zijn gebaseerd op het Perry Preschool Project (begin jaren 60 in de VS) en daarmee dus een smalle basis biedt, zijn er ook van andere programma's uit de jaren 70 en 80 kosten-baten analyses verricht die een geschatte opbrengst laten zien die varieert van 1:2 (het Abecedarian programma, follow-up op 21-jarige leeftijd; Masse & Barnett, 2002), 1:7 op 21-jarige leeftijd (Chicago Child Parent Centers project; Reynolds e.a., 2002) tot 1:11 op 26-jarige leeftijd (Reynolds e.a., 2011).



Deze kosten-baten analyses betreffen zonder uitzondering doelgroep-specifieke programma's gericht op kinderen in vaak extreme achterstandssituaties in de Verenigde Staten. De kosten-baten balans van universele programma's die alle kinderen van een leeftijdscohort betreffen zijn kleiner maar waarschijnlijk nog altijd positief, mits het lukt kinderen uit maatschappelijke achterstandssituaties te bereiken met het universele programma. Twee recente Europese onderzoeken kunnen dit laatste illustreren.

Lange termijnonderzoek in Engeland (EPPSE)

Op basis van de lange termijneffecten (op 11-jarige leeftijd) die in het EPPSE onderzoek werden gevonden, is voor Engeland berekend wat de maatschappelijk opbrengst is als kinderen vanaf 3-jarige leeftijd deelnemen aan een programma van voorschoolse opvang en educatie, ongeacht de kwaliteit ervan, vergeleken met de situatie waarin kinderen thuisblijven tot het begin van verplicht onderwijs ('reception class') op 5-jarige leeftijd. De opbrengst op lange termijn in termen van beter verlopen schoolloopbanen die tot een betere banen met een hoger inkomen voor de inkomstenbelasting leiden en tot verminderde afhankelijkheid van uitkeringen en kosten voor zorg, wordt geraamd op £ 23.500 per kind; de opbrengst van deelname aan een programma van hoge kwaliteit vergeleken met deelname aan een programma van lage kwaliteit op £ 15.000 per kind (Cattan, Crawford, & Dearden, 2014). De kosten van deelname aan voorschoolse programma's of van kwaliteitsverbetering van dergelijke programma's zijn in deze economische opbrengstenanalyse niet berekend. Als we aannemen dat de kosten van deelname aan een tweejarig halve-dag programma destijds £ 8.000 per kind bedroegen (ongeveer € 14.000 tegen de toenmalige koers, wat aan de hoge kant lijkt) en dat kwaliteitsverbetering van programma's een investering vraagt van £ 5.000 per kind (bij 12 kinderen is er £ 60.000 beschikbaar voor kwaliteitsverbetering via, bijvoorbeeld, professionele ontwikkeling van de staf, wat voldoende lijkt), dan is de kosten-baten ratio (afgerond) 1:3. Ook in het EPP(S)E onderzoek blijken de effecten van deelname aan voorschoolse voorzieningen het grootst voor kinderen uit achterstandsgroepen en is dus ook de maatschappelijke opbrengst vooral afhankelijk van het bereiken van deze kinderen.

Eerder naar de voorschool

Van Huizen e.a. (2017) hebben een kosten-baten analyse uitgevoerd van de vervroeging van voorschoolse educatie in Spanje van vier naar drie jaar voor alle kinderen (LOGSE hervorming begin jaren 90). Gebruikmakend van gegevens over zittenblijven, arbeidsparticipatie van de moeders, en de PISA scores op 15-jarige leeftijd van de generatie kinderen die voor het eerst vanaf 3-jarige leeftijd naar de voorschool gingen en van algemene gegevens over de relatie van PISA-scores met later inkomen, schatten Van Huizen e.a. een opbrengst van 1:4, die vooral wordt bepaald door de positieve effecten op kinderen uit laag sociaaleconomische milieus en migrantengezinnen. Ook andere studies hebben opbrengsten aangetoond van 1:3 in Uruguay door het vergroten van het bereik onder drie-tot-vijfjarigen en 1:19 in de VS door het bieden van universele preschool voor vierjarigen in twee staten



(Dietrichson e.a., 2018). Een serie initiatieven in Noorwegen waarbij universele opvang vanaf 1 jaar toegankelijker en betaalbaarder werd, heeft geresulteerd in een stijging van de deelname van 40% naar 75% (zie Dearing, Zachrisson, Mykletun, & Toppelberg, 2018). Vroege deelname aan opvang en educatie (vanaf 18 maanden) resulteerde in betere taalvaardigheden op driejarige leeftijd en verkleinde daarmee een deel van de kloof tussen kinderen van lagere en hogere sociaaleconomische milieus (Dearing e.a., 2018).

Recente onderzoeken van Duncan en Magnuson (2013) en Magnuson en Duncan (2016) hebben de uitkomsten van een groot aantal onderzoeken naar de effecten van programma's als Head Start en State Kindergartens in de VS gebruikt om te komen tot schattingen van de economische opbrengsten van vroege interventies. Zij concluderen dat, zelfs bij heel kleine gemiddelde effecten op korte en lange termijn op de cognitieve ontwikkeling, uitbreiding van voorschoolse educatie met één of meer jaren economisch rendabel is (de opbrengsten zijn groter dan de kosten), mits effectief en op grote schaal kinderen in achterstandssituaties worden bereikt met deze programma's. Het maatschappelijke rendement op populatie-brede investeringen in voorschoolse opvang en educatie komt daarom vooral van de effecten die bij kinderen in achterstandssituaties worden bereikt. Een zorgwekkende ontwikkeling in Nederland is dat met de harmonisatie van kinderdagopvang en peuteropvang het bereik van doelgroepkinderen onder druk komt te staan. Er zijn al eerste aanwijzingen uit 2018 dat er vraaguitval is onder zowel doelgroep- als niet-doelgroepkinderen. Financiële en administratieve argumenten worden het meest genoemd door ouders en lijken serieuze drempels op te werpen (Sociaal Werk Nederland, 2018).

Conclusie

De educatieve kloof ontstaat al heel vroeg (nog voor kinderen naar de basisschool gaan) en is sterk bepalend voor de verdere ontwikkeling in de basisschoolperiode. Om die reden is het zeer verstandig om te investeren in voorzieningen voor voorschoolse opvang en educatie. Er is internationaal sterk bewijs dat vroege interventies zichzelf (meer dan) terugverdienen op de langere termijn. Dit rendement wordt vooral bepaald door de positieve effecten op achterstandskinderen. Ook in Nederland zijn er aanwijzingen dat investeren in voorschoolse programma economisch rendabel is.

3

**Deelname aan voorschoolse
voorzieningen heeft positieve
effecten op de ontwikkeling**

Deelname voorschoolse voorziening heeft positief effect

Deelname aan voorschoolse opvang en educatie heeft vooral voor kinderen uit achterstandssituaties positieve effecten op de cognitieve ontwikkeling, taal, sociaal-emotionele ontwikkeling, gezondheid en welbevinden van kinderen. Verlaging van de leeftijd waarop kinderen gebruik kunnen maken van voorschoolse voorzieningen draagt bij aan gunstige uitkomsten voor kinderen in achterstandssituaties.

Onderzoek op de schaal van de hele populatie kinderen in de voorschoolse leeftijd laat een wisselend beeld zien (Melhuish e.a., 2015; Van Huizen & Plantenga, 2018). Er worden soms bescheiden positieve effecten van deelname aan voorschoolse opvang en educatie gevonden (bijv. Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Gormley e.a., 2005) en soms geen (Havnes & Mogstad, 2014). Wanneer apart naar de effecten op kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status of migratieachtergrond wordt gekeken, zijn de effecten in het algemeen positief en vaak substantieel (bijv. Havnes & Mogstad, 2014; van Huizen & Plantenga, 2018).

Positieve effecten op de schoolloopbaan en gedrag

Over het algemeen laat deelname aan voorschoolse voorzieningen de sterkste effecten zien op cognitieve ontwikkeling, taal, geletterdheid en gecijferdheid, en zijn de uitkomsten op de sociaal-emotionele ontwikkeling veel kleiner (Blok, Fukkink, Gebhart, & Leseman, 2005; Camilli e.a., 2010). Het laatste heeft ook te maken met het feit dat op dit gebied de vroege verschillen naar sociale of etnisch-culturele achtergrond meestal minder sterk zijn (Leseman & Veen, 2016). Een uitzondering hierop vormt het Perry Preschool project dat uitgevoerd werd in een extreem arme Afrikaans-Amerikaanse gemeenschap in de VS. Hoewel dit programma positieve effecten heeft gehad op vrijwel alle uitkomsten, zowel op de kortere als de langere termijn, blijkt de vermindering van externaliserend probleemgedrag de belangrijkste verklaring voor de betere uitkomsten in volwassenheid (hoger opleidingsniveau, beter betaalde baan, minder crimineel gedrag en middelengebruik etc.) (Heckman & Kautz, 2012). Deelname aan Head Start in de VS laat zien dat er ook betere uitkomsten zijn van deelname aan dit programma op het gebied van gezondheid



(vaccinaties en minder kinderziektes, tandartszorg etc.), omdat gezondheidsbevordering een integraal onderdeel is van het programma (Yoshikawa e.a., 2016).

Daarnaast laten verschillende meta-analyses zien dat deelname aan voorschoolse voorzieningen gerelateerd is aan verminderd zittenblijven, verminderde doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs, het behalen van hogere niveaus in het voortgezet onderwijs en minder voortijdig schoolverlaten (Dietrichson e.a., 2018; McCoy e.a., 2017; Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001). Een meta-analyse uit de VS rapporteert dat kinderen die deelgenomen hebben aan voorschoolse educatie 8% minder blijven zitten, 8% minder doorverwezen worden naar speciaal onderwijs en 11% vaker een middelbare schooldiploma behaalt (McCoy e.a., 2017). In Nederland vonden Akgündüz en Heijnen (2018) in een econometrische analyse dat extra financiële investeringen in voorschoolse educatie in een aantal gemeenten in 2012/2013 in de jaren daarna tot 3% verminderd zittenblijven in de onderbouw van het basisonderwijs hebben geleid.

Duur en intensiteit van programma's

Verlaging van de leeftijd waarop kinderen gebruik kunnen maken van voorschoolse voorzieningen draagt bij aan uitkomsten voor kinderen en laat algemene baten zien voor de samenleving. De overzichtsstudies en meta-analyses die beschikbaar zijn (o.a. Melhuish e.a., 2015) zijn eenduidig als het gaat om deelname aan voorschoolse opvang en educatie vanaf de leeftijd van ongeveer drie jaar. Minder eenduidig zijn deze studies als het gaat om de opbrengsten van deelname aan dergelijke voorzieningen vóór de leeftijd van drie jaar (o.a. Melhuish e.a., 2015; van Huizen & Plantenga, 2018). Er zijn aanwijzingen dat vroeg intensief gebruik van kinderopvang negatieve effecten heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling, naast overigens positieve op de taal- en cognitieve ontwikkeling, die ook op latere leeftijd nog zijn waar te nemen (Vandell e.a., 2011). Echter, gegevens uit het Nederlandse pre-COOL onderzoek laten zien dat er positieve effecten zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van twee naar drie jaar wanneer kinderen drie dagen of meer dagen naar kinderopvang van hoge kwaliteit gingen (Broekhuizen e.a., 2018). Kwaliteit lijkt hierin dus een sleutelrol te vervullen (zie ook aanname 4). Voor kinderen in maatschappelijke achterstandssituaties is gebruikmaken van (kwalitatief hoogwaardige) kinderopvang vóór driejarige leeftijd waarschijnlijk wel gunstig voor de ontwikkeling (Melhuish e.a., 2015). Gorey (2001) laat in een meta-analyse zien dat de totale duur van het voorschoolse programma positief samenhangt met de grootte en vooral het behoud van de effecten op de cognitieve ontwikkeling op langere termijn. Sylva e.a. (2014) rapporteren dat de duur van deelname aan voorschoolse opvang en educatie meer bijdraagt aan de korte en langetermijneffecten op de cognitieve ontwikkeling dan de intensiteit (aantal uren per week), maar in dit onderzoek was de vroegste beginleeftijd rond 3 jaar. Echter, een recente meta-analyse laat geen verschillen zien op basis van de starleeftijd, maar toont juist positieve effecten van fulltime opvang en educatie in vergelijking met parttime (van Huizen & Plantenga, 2018).

Conclusie

Er is internationaal bewijs dat deelname aan voorschoolse voorzieningen gunstig is voor de ontwikkeling en dan vooral voor kinderen met het risico op een achterstand. De effecten zijn afhankelijk van de duur van het programma (zowel startleeftijd als intensiteit) en de achtergrond van kinderen. De effecten zijn het sterkst voor kinderen in maatschappelijke achterstandssituaties.

De kwaliteit van het voorschoolse aanbod maakt het verschil

4

Kwaliteit doorslaggevend

De positieve effecten van educatieve voorzieningen of programma's zijn in sterke mate afhankelijk van de kwaliteit van de uitvoering, de kwaliteit van de interacties en het curriculum van spel en activiteiten dat aangeboden wordt. Voor doelgroepkinderen zijn de effecten van de educatieve proceskwaliteit, het aanbod aan taal- en rekenactiviteiten, het gebruik van een VVE-programma en spelbevordering op taal en executieve functies duidelijk positief. Er is nog wel verbetering mogelijk van de educatieve kwaliteit, vooral in de kleutergroepen.

Een recente review en meta-analyse tonen aan dat de kwaliteit van de interacties (proceskwaliteit) en het educatief activiteitenaanbod positieve effecten heeft op schoolse vaardigheden, zoals taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid (Melhuish e.a., 2015; Von Suchodoletz & Yoshikawa, 2017). Een van de belangrijkste Europese studies waarin gekeken is naar de effecten van de kwaliteit van opvang en educatie en het curriculumaanbod op de ontwikkeling van kinderen van drie tot en met veertien jaar, is de Engelse EPPSE studie (Sammons e.a., 2014; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Batchford, & Taggart, 2010). In deze studie is de ontwikkeling van 2800 kinderen gevolgd en is kwaliteit van de voorschoolse voorziening in kaart gebracht. De resultaten laten positieve langetermijneffecten zien van globale kwaliteit (een grove maat voor de kwaliteit van de interacties, materialen en activiteitenaanbod en de inrichting van de ruimte: ECERS-R) op sociaal-emotionele uitkomsten op 11-jarige leeftijd, terwijl de kwaliteit van het activiteitenaanbod en interacties rondom geletterdheid, gecijferdheid, wetenschap en techniek en de omgang met diversiteit de belangrijkste voorspeller was voor schoolse uitkomsten in taal en wiskunde (gemeten met een meer specifieke maat voor curriculum kwaliteit: ECERS-E). De effecten van curriculumkwaliteit waren ook op 14-jarige leeftijd nog aanwezig, hoewel iets minder sterk (Sammons e.a., 2014; Sylva e.a., 2010).

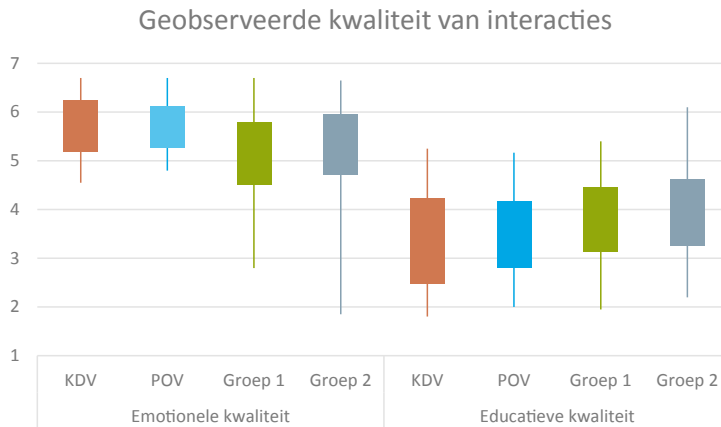
Kwaliteit doet ertoe

Ook Nederlands onderzoek laat enige effecten van kwaliteit zien op de ontwikkeling van kinderen. Voor doelgroepkinderen zijn de effecten van onder meer de educatieve proceskwaliteit, het aanbod aan taal- en rekenactiviteiten, het gebruik van een VVE-programma en spelbevordering op taal en executieve functies duidelijk (er zijn substantiële effecten). Voor kinderen die niet tot de doelgroepen van onderwijsachterstandenbeleid worden gerekend zijn er ook effecten van de educatieve proceskwaliteit op de executieve functies, maar niet op taal. Dat er in Nederland geen



duidelijke effecten van kwaliteit van de voorschoolse opvang en educatie op de ontwikkeling van kinderen zonder sociaaleconomische of culturele risicofactoren worden gevonden, kan te maken hebben met de parttime-cultuur in Nederland enerzijds (gemiddeld maken kinderen slechts iets meer dan twee dagen gebruik van voorschoolse opvang) en de kwaliteit van de gezinsopvoeding en sociaaleconomische omstandigheden van de gezinnen anderzijds (er valt weinig te compenseren). Ter onderbouwing hiervan: er zijn wel positieve effecten van kwaliteit op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen als de deelname drie dagen of meer is (Broekhuizen e.a., 2017). De sterkste effecten worden gevonden voor doelgroepkinderen, zoals aan bod komt in Aanneme 5, maar er zijn ook enkele effecten voor de algehele populatie. Er zijn eerste aanwijzingen dat het bevorderen van zelfregulatie en het verrijken van spel in de voorschoolse periode gunstig is voor de ontwikkeling van aandacht en de speelwerkhouding van kinderen (Veen, Van der Veen, Van Schaik, & Leseman, 2017). Voor de vroegschoolse periode zijn er minder consistente relaties gevonden voor de algehele populatie en het lijkt erop dat de voorschoolse periode meer effect heeft dan de vroegschoolse periode. Er zijn ook effecten van zowel de geobserveerde emotionele en educatieve kwaliteit, als van het gerapporteerde aanbod aan taal- en rekenactiviteiten en de geboden spelbegeleiding. Maar het beeld voor de vroegschoolse periode is niet heel eenduidig wat wellicht te maken zou kunnen hebben met de gemiddeld iets lagere kwaliteit en de grotere variatie in kwaliteit (tussen groepen) die is geobserveerd in de kleuterklassen in vergelijking met voorschoolse voorzieningen.

In elk geval laten de resultaten zien dat de kwaliteit in de kleutergroepen, en in mindere mate ook in voorschoolse voorzieningen, verbeterd kan worden. Het algemene beeld is dat de emotionele proceskwaliteit (de positieve sfeer met een professional die sensitief en kindgericht handelt) gemiddeld tot hoog is volgens internationale standaards, terwijl de educatieve kwaliteit (de mate waarin kinderen ondersteund en gestimuleerd worden in hun brede ontwikkeling) hier bij achterblijft en laag tot gemiddeld is. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van meer en sterkere effecten van kwaliteit op kinduitkomsten in de algemene populatie kan wellicht komen, omdat de kwaliteit over het algemeen nog te laag is. Er is toenemend bewijs dat een minimum niveau van kwaliteit (zogenaamde 'thresholds') nodig is om positieve effecten te bewerkstelligen (bijv. Burchinal e.a., 2016; Hatfield e.a., 2016).



Afbeelding 2. toont de kwaliteit in de voorschoolse periode op basis van de observatiegegevens van de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang metingen 2017-2018 (Slot e.a., 2018) en de vroegschoolse periode op basis van de observatiegegevens van pre-COOL (pre-COOL consortium 2015a, 2015b). De gemiddelde emotionele kwaliteit is gemiddeld tot hoog in zowel voor- als vroegschoolse groepen, maar de variatie is groot in met name de kleutergroepen. De educatieve kwaliteit ligt lager in zowel de voor- als vroegschoolse groepen, met zowel uitschieters naar beneden als naar boven.

Concentratie van doelgroepkinderen en kwaliteit

Het eerder aangehaalde onderzoek van Borgna en Contini (2014) naar de wiskundige geletterdheid van 15-jarigen (PISA 2006 en 2009) toont aan dat er een grotere kansongelijkheid is als kinderen met een migratieachtergrond geconcentreerd zijn in voorscholen en basisscholen met een lagere kwaliteit. Het pre-COOL onderzoek laat voor Nederland een iets genuanceerder beeld zien. Als gevolg van gericht doelgroepenbeleid, zijn kinderen in achterstandssituaties in de voorschoolse periode aanzienlijk meer gaan deelnemen aan voorschoolse voorzieningen. Bovendien hebben zij gemiddeld een hogere educatieve kwaliteit ervaren binnen deze voorzieningen vergeleken met andere kinderen. De hogere kwaliteit voor achterstandskinderen hangt ten dele samen met het gebruik van een VVE-methode, maar vooral ook met het beleid (bijvoorbeeld inzake professionalisering) en de sociale missie van de voorschoolse voorzieningen. Er is apart gekeken naar kinderdagverblijven en voorscholen die rapporteren



een VVE-methode te gebruiken. Het blijkt dat de implementatie van VVE-methoden in termen van educatieve proceskwaliteit en activiteiten aanbod sterk verschilt tussen instellingen en dat dit vooral samenhangt met de mate waarin er doelgroepkinderen aanwezig zijn. De implementatie van VVE is (veel) beter bij een groter aandeel doelgroepkinderen (Van Schaik, 2016; Veen & Leseman, 2015). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er in instellingen met een groter aandeel doelgroepkinderen meer commitment is met de doelen van het onderwijsachterstandenbeleid. Dit geldt voor de voorschoolse periode. In de vroegschoolse periode, waarin de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderwijsachterstandenbeleid bij basisscholen en hun schoolbesturen ligt, is de situatie anders (Veen e.a., 2017). In kleutergroepen met een groot aandeel doelgroepkinderen is de groepsgrootte iets kleiner en de ratio beroepskrachten-kinderen iets gunstiger (maar deze structurele kenmerken hebben slechts een heel zwakke relatie met ontwikkelingsuitkomsten). Maar anders dan in de voorschoolse periode is er geen overwegend hogere proceskwaliteit voor doelgroepkinderen, terwijl de gemiddelde kwaliteit van de vroegschoolse educatie, zoals vastgesteld met o.a. observaties in de kleutergroepen, niet als hoog, eerder als laag kan worden gekarakteriseerd.

Conclusie

Kwaliteitsvolle, educatieve interacties en een rijk, gevarieerd aanbod van ontluikende taal- en gecijferdheidsactiviteiten, spelbevordering en het werken met een VVE-programma dragen allemaal bij aan positieve kinduitkomsten. De positieve effecten zijn het sterkst voor kinderen uit achterstandsituaties. Een belangrijk aandachtspunt voor met name de Nederlandse situatie is de kwaliteit van de implementatie die in voorschoolse voorzieningen beter blijkt te zijn dan in de kleutergroepen. Een hogere concentratie van doelgroepkinderen blijkt in de voorschoolse voorzieningen samen te hangen met een hogere kwaliteit, wat mogelijk verklaard kan worden door een sterkere, sociale missie en meer aandacht voor professionalisering van de medewerkers.



5

**Kinderen halen achterstanden
in bij vroege interventies**

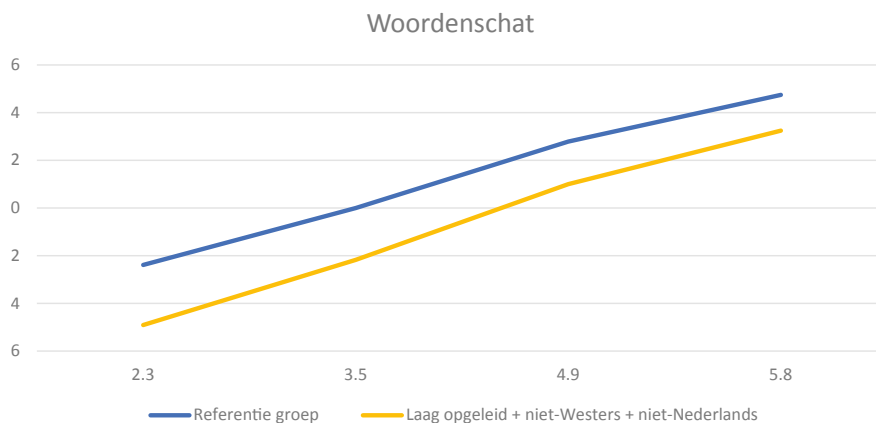
Achterstanden inhalen

Kinderen van laagopgeleide ouders met een niet-Westerse migratieachtergrond hebben de minst gunstige positie. De kloof tussen doelgroep- en niet-doelgroepkinderen wordt kleiner als de kwaliteit van de voorziening hoger is (het ‘inhaaleffect’). Kinderen in achterstandssituaties die deelnemen aan voorschoolse opvang of educatie, lopen ruim de helft van de beginachterstand in.

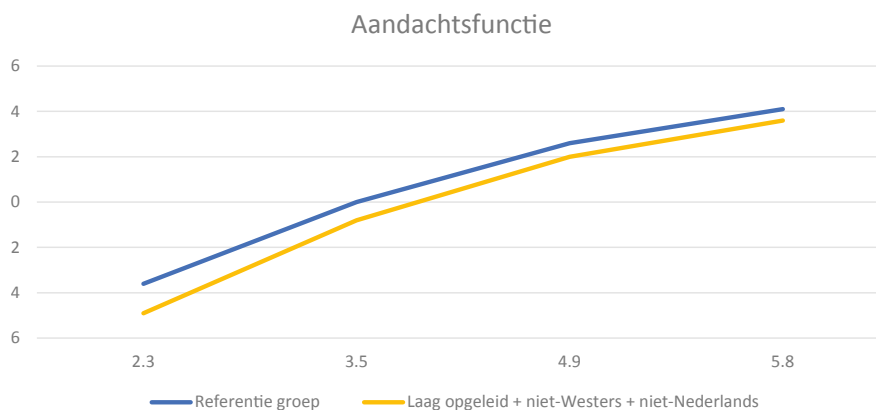
We vinden in Nederland wel duidelijke relaties tussen kwaliteit en de ontwikkelingsuitkomsten van kinderen in achterstandssituaties, wat bijdraagt aan de verkleining van de kloof tussen doelgroep en niet-doelgroepkinderen: het ‘inhaaleffect’ voor doelgroepkinderen is groter als de kwaliteit hoger is (Leseman & Veen, 2016; Leseman et al., 2017).

Inhaaleffect

Op 2-jarige leeftijd (en ook al daarvoor) bestaan er grote verschillen tussen kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen in met name taalvaardigheid en cognitieve functies, en ook, maar duidelijk minder groot, in affectieve zelfregulatie, sociale competentie en aangepast gedrag. Kinderen van laagopgeleide ouders met een niet-Westerse migratieachtergrond hebben de minst gunstige positie (zie afbeeldingen 3. en 4.). De verschillen op deze leeftijd zijn zeer groot naar wetenschappelijke maatstaven. Pre-COOL heeft laten zien dat kinderen in achterstandssituaties die deelnemen aan één of andere vorm van voorschoolse opvang en educatie tussen twee en zes jaar ruim de helft inlopen van de beginachterstand ten opzichte van andere kinderen van wie de ouders niet laagopgeleid zijn en geen andere taal dan het Nederlands spreken. Het overgrote deel van de kinderen in achterstandssituaties gaat naar een voorschool, een kleiner deel naar de kinderopvang, waar dan meestal een educatief programma wordt aangeboden. Pre-COOL heeft ook laten zien dat het inhaaleffect (het verkleinen van de beginachterstand) groter is als er een VVE-programma wordt uitgevoerd, als de educatieve proceskwaliteit (CLASS observaties) hoger is, als er vaker activiteiten op het gebied van taal, rekenen-wiskunde worden aangeboden, en als er meer begeleid (in plaats van vrij, onbegeleid) spel is. De effecten van kwaliteit zijn substantieel, maar gelden vooral voor kinderen in achterstandssituaties. De resultaten van pre-COOL laten zien dat de effecten van de kwaliteit van voorzieningen op taal en executieve functies tijdens de voorschoolse periode groter zijn dan tijdens de vroegschoolse periode.



Afbeelding 3. laat de woordenschatontwikkeling zien van kinderen van circa twee naar zes jaar voor twee groepen: de referentiegroep (kinderen van midden- tot hoogopgeleide ouders die alleen Nederlands spreken thuis) en kinderen van laagopgeleide ouders met een niet-Westerse achtergrond die thuis (ook) een andere taal spreken (Leseman e.a. 2017).



Afbeelding 4. toont de ontwikkeling van de aandachtsfunctie van kinderen van circa twee naar zes jaar van twee groepen: de referentiegroep (kinderen van midden- tot hoogopgeleide ouders die alleen Nederlands spreken thuis) en kinderen van laagopgeleide ouders met een niet-Westerse achtergrond die thuis (ook) een andere taal spreken (Leseman e.a. 2017).

Doorgaande lijn voorschool naar school is essentieel

Een recente review uit de VS laat zien dat de effecten van voorschoolse voorzieningen het snelst uitdoven bij de overgang naar de basisschool (Yoshikawa, Weiland, & Brooks-Gun, 2016), wat lijkt te duiden op het ontbreken van een doorgaande lijn. Ook voor de Nederlandse situatie lijken kinderen weinig te merken van een doorgaande lijn, vooral in het kader van voor-en vroegschoolse educatie, tussen voorschoolse voorzieningen en de basisschool (Veen e.a., 2017). Iets meer dan de helft (53%) van de doelgroepkinderen die in de voorschoolse periode kinderdagverblijven of peuterspeelzalen bezochten waar een VVE-programma werd aangeboden, zitten in kleutergroepen waar ook met een VVE-programma wordt gewerkt. Voor de rest stopt VVE bij de overgang naar de basisschool. In samenhang hiermee ervaart de meerderheid van de doelgroepkinderen een daling van de educatieve kwaliteit bij de overgang van voor- naar vroegschoolse. Voor een klein deel van deze kinderen (ongeveer een kwart) is er sprake van continu hoge kwaliteit of zelfs van stijgende kwaliteit. De voorschoolse periode draagt het meest bij aan de inhaaleffecten die in pre-COOL werden gevonden. De vroegschoolse periode heeft ook invloed op de ontwikkeling van kinderen, maar omdat deze niet verschillen voor doelgroep- en niet-doelgroepkinderen, leidt hogere kwaliteit in de kleutergroepen niet tot grotere inhaaleffecten voor doelgroepkinderen.

Conclusie

Kinderen kunnen een groot deel van hun beginachterstand inhalen wanneer zij deelnemen aan voorschoolse opvang en educatie van hoge kwaliteit. Vooral de educatieve kwaliteit, het werken met een VVE-programma en het aanbod van begeleid spel en ontwikkelingsstimulerende activiteiten dragen bij aan het verkleinen van de educatieve kloof. Een belangrijk aandachtspunt is de transitie naar de basisschool en de mate waarin er sprake is van een doorgaande ontwikkelings- en leerlijn. Vooral voor doelgroepkinderen lijkt dit van belang om resterende achterstanden in te halen.

Een breed en gevarieerd hele-dag
aanbod versterkt de
ontwikkelingskansen en
sociale competenties
van kinderen

6

Hele-dag aanbod versterkt ontwikkeling

Een breed en gevarieerd hele-dag aanbod van onderwijs, cultuur, sport en bewegen, muziek en extra ondersteuning - schools- en naschools - draagt bij aan de ontwikkelingskansen van kinderen. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is de toegankelijkheid van een dergelijk rijk dagarrangement en een passend aanbod voor àlle kinderen.

De prestatiekloof neemt toe omdat hoogopgeleide, financieel beter bedeelde, ouders hun kinderen beter kunnen ondersteunen in hun schoolcarrière, inclusief het aanbod van schaduwonderwijs in de vorm van huiswerkbegeleiding, extra onderwijs en bijles en daarnaast een rijker aanbod van educatieve naschoolse ervaringen kunnen bieden. Daardoor hebben deze kinderen betere kansen (De Geus & Bisschop, 2017; Reardon, 2011; Rønning, 2011). Hele-dag arrangementen en naschools aanbod zou toegankelijk moeten zijn voor alle kinderen, met name voor achterstandskinderen, om kansengelijkheid te bevorderen.

Naschools aanbod vergroot ontwikkelingskansen

Er is veel evidentie uit de VS dat naschools aanbod in community schools bijdraagt aan het vergroten van ontwikkelingskansen van zogenaamde achterstandskinderen (zie bijvoorbeeld de meta-analyses van Durlak e.a. 2010, Lauer e.a. 2006 en Heath, Anderson, Turner, & Payne, 2018). De effecten zijn zichtbaar voor zowel cognitieve uitkomsten, schoolprestaties en verminderd schooluitval, als voor sociaal-emotionele uitkomsten (zoals probleemgedrag, zelfvertrouwen of gevoel van verbondenheid met school) en risicogedrag (zoals delinquentie, alcohol- en middelengebruik). Hoewel Heath e.a. (2018) aantonen dat achterstandskinderen (op basis van laag opleidingsniveau, etniciteit en migratiestatus) minder vaak participeerden in naschoolse activiteiten, bleken de positieve effecten vaak wel groter in vergelijking met kinderen uit middenklasse gezinnen. De meta-analyse van Durlak e.a. (2010) identificeerde vier kernaspecten die een modererende rol speelden: 1) goede opbouw/volgorde in het programma, 2) actieve rol van de kinderen, 3) aandacht voor minstens één aspect van persoonlijke/sociale vaardigheden, en 4) het formuleren van specifieke en expliciete doelen met betrekking tot persoonlijke/sociale vaardigheden. Programma's die voldeden aan die vier aspecten lieten aanzienlijk sterkere effecten zien op zowel sociaal-emotionele als cognitieve en school gerelateerde uitkomsten.



Combinatie educatie, opvang en vrije tijd in Europa

Europees onderzoek kenschetst de verschillen in profilering van brede scholen (Claassen, Knipping, Koopmans, & Vierke, 2008). Zo hebben Engeland en Schotland, net als de VS, een sterke traditie met brede scholen voor achterstandskinderen die zich richten vooral op het verenigen van educatie, gezondheidszorg en sociale diensten. In dit systeem staat een geïntegreerde aanpak met een sterke worteling in de buurt voorop, met snelle en gemakkelijke verwijzing naar andere diensten wanneer dit nodig is. In Zweden en Frankrijk daarentegen is het concept meer ingegeven vanuit het bieden van hele-dag opvang en educatie middels een rijk activiteitsaanbod voor alle kinderen. In Zweden is dit vooral vanuit een traditie waarin opvang, educatie en vrije tijd gecombineerd worden in een breed hele-dag aanbod voor kinderen. Dezelfde oorsprong en traditie is eveneens in Frankrijk zichtbaar, hoewel daar ook meer gerichte aandacht lijkt te zijn voor het bestrijden van ongelijkheid.

Duitsland heeft een hoog ambitieniveau en streeft ernaar om alle kinderen hele-dag arrangementen, zogenaamde Ganztagschulen te bieden (Klemm & Zorn, 2017). Ongeveer 65% van de basisscholen in Duitsland bood in 2015/2016 een hele-dag arrangement, maar de variatie tussen de verschillende deelstaten is groot, evenals de variatie in de invulling van dit aanbod (Berkemeyer, 2015). Een grootschalig landelijk onderzoek onder 371 Ganztagschulen toonde selectief gebruik aan van deze activiteiten vanwege een financiële drempel (Fischer & Klieme, 2013). Het aanbod van het middagprogramma is breed en vooral bedoeld om het schoolse aanbod van de ochtend te complementeren, alhoewel er in de praktijk weinig afstemming bleek te zijn over het aanbod en het creëren van een doorgaande lijn. Zo'n 70% van de kinderen participeerde in verrijksactiviteiten, zoals sport, kunst en cultuur, ruim 30% van de kinderen maakte gebruik van huiswerkondersteuning en bijna 30% van de kinderen maakte gebruik bij wijze van naschoolse opvang (omdat ouders werken). Ouders, van vooral lagere sociaaleconomische achtergrond, rapporteerden dat het brede, naschoolse aanbod, dat ook huiswerkondersteuning omvatte, een belangrijke ondersteuning was in het schoolse leren en in de omgang met gedragsproblemen. De studie rapporteerde ook positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling (zowel minder probleemgedrag als meer prosociaal gedrag), schoolprestaties en het gevoel van verbondenheid met de school, maar deze uitkomsten zijn deels afhankelijk van de duur van deelname (minimaal twee jaar) en de intensiteit van deelname (minimaal drie keer per week, wat gold voor bijna 40% van de kinderen).

Ontwikkeling van brede scholen en IKC's in Nederland

In Nederland is de traditie van brede scholen, waarin samenwerking tussen school, buurt en ouders centraal staat, ontstaan om kansenongelijkheid in de samenleving aan te pakken (Emmelot, van der Veen & Ledoux, 2006; Doornenbal, van Oenen & Pols, 2012). Hiermee gepaard gaand werd de brede school gezien als een manier om het onderwijsaanbod te verbreden door aanbod van bijvoorbeeld kunst en cultuur, sport, informatietechnologie en kinderen kansen te geven om verschillende talenten te ontwikkelen. Daarnaast bleek de school een belangrijke spil te vormen



die organisaties rondom het kind en het gezin met elkaar kan verbinden in het kader van jeugdbeleid. Echter, met het naschools aanbod (sluitende dagarrangementen) werd de brede school ook heel aantrekkelijk voor werkende ouders, waardoor de nadruk op het bevorderen van kansgelijkheid naar de achtergrond schoof (Emmelot, van der Veen & Ledoux, 2006; Kruiter, 2013).

Er zijn twee onderzoeken naar de effecten van de brede School op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Claassen e.a., 2008; Kruiter, 2013). In beide onderzoeken zijn kinderen van brede scholen vergeleken met kinderen van reguliere scholen en bleken er weinig effecten. Claassen e.a. (2008) noemen als mogelijke verklaring dat er in de praktijk weinig verschillen bleken te zijn tussen brede scholen en reguliere scholen met betrekking tot het naschools aanbod en de mate van afstemming met peuterspeelzalen. Het onderzoek van Kruiter (2013) toonde overigens wel kleine effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen naarmate zij vaker gebruik maakten van het brede schoolaanbod, wat erop duidt dat de intensiteit een belangrijke modererende factor is. Kruiter (2013) noemt nog een aantal andere aspecten die belangrijke voorwaarden vormen voor het succes van brede scholen, zoals het belang van een gezamenlijke visie op basis van expliciete en gedeelde doelen, centrale aansturing, een integrale aanpak van interprofessioneel werken en sturen op kwaliteit. Met name de doorgaande lijn, de kwaliteit van het personeel en de kwaliteit van het programma laat te wensen over. Meer dan de helft van de onderzochte brede scholen bleek hier onvoldoende op te scoren.

Vanaf 2012 is er in Nederland een beweging gaande die streeft naar kindcentra waarin kinderen hun talenten maximaal kunnen ontwikkelen, waarin sprake is van doorlopende ontwikkelingslijnen, rijke dagarrangementen en kindnabije zorg (Kindcentra 2020, 2015). Als doelen van deze centra worden onder meer het tegengaan van segregatie in het onderwijs, het afschaffen van doelgroepenbeleid, het vergroten van de toegankelijkheid van de kinderopvang en de harmonisatie van de peutervoorzieningen genoemd (Balledux e.a., 2018). Het idee van integrale kindcentra is dat er in interprofessionele teams gewerkt wordt vanuit een gezamenlijke visie (zie Aanname 9 voor meer informatie).

Conclusie

Samenvattend is er internationaal wel bewijs dat een gevarieerd hele-dag aanbod kan bijdragen aan ontwikkelingskansen van kinderen, vooral voor achterstandskinderen. Belangrijke aandachtspunten zijn de toegankelijkheid, vooral voor achterstandskinderen, en de kwaliteit van het aanbod in de breedste zin. In Nederland is op deze punten nog wel winst te behalen.

7

**Vroeger erbij en
eerder erbij helpt**

Vroeger en eerder erbij helpt

Preventie of vroege interventie van ontwikkelings- of gedragsproblematiek van jonge kinderen kan ervoor zorgen dat er sneller passende hulp of ondersteuning ingezet kan worden die mogelijke verergering en escalatie van problemen kan voorkomen. Dit is in het belang van het kind, het gezin de pedagogische voorziening en de samenleving.

Preventieve interventies zijn internationaal redelijk veel onderzocht en blijken over het algemeen effectief te zijn (o.a. Dam, 2012; Inventgroep, 2005; van Yperen & Bartelink, 2014). Vooral investeringen in de preventieve jeugdgezondheidszorg (zoals vaccinatiezorg en screenings) blijken kosteneffectief, maar ook lichtere vormen van opvoedondersteuning blijken kostenbesparend te werken (Kremer e.a., 2016) hoewel de bewijskracht hiervoor in Nederland minder sterk is (Dam & Prinsen, 2013). Preventieprogramma's die gericht zijn op pedagogische, psychosociale en psychosomatische problematiek zijn economisch rendabel, mits er sprake is van vroegtijdige preventie van opvoed- en opgroei-problematiek, er gebruik wordt gemaakt van effectieve interventies bij beginnende problematiek en er sprake is van een duurzaam kosteneffectief jeugd beleid (zie Dam & Prinsen, 2013 voor meer informatie en Nederlandse voorbeelden van effectieve programma's).

Effecten van preventieprogramma's

Preventie van mogelijk probleemgedrag is veelal gericht op het aanpakken van aspecten waarvan onderzoek heeft laten zien dat het voorspellers zijn van latere moeilijkheden, waarbij onderscheid kan worden gemaakt tussen risico- en beschermende factoren. Hierin is een verschuiving opgetreden; het accent wordt steeds meer gelegd op het bevorderen van positieve uitkomsten door interventies te richten op de beschermende factoren, in plaats van het aanpakken van mogelijke risicofactoren (o.a. Ince, van Yperen, & Valkestijn, 2018). Hoewel veel programma's zich in eerste instantie richten op het individu of het gezin, is er in toenemende mate aandacht voor de rol van de sociale omgeving (o.a. Catalano e.a., 2004; Durlak e.a., 2007) of de rol van de 'pedagogische civil society' (Kesselring e.a., 2013, 2015). Er kunnen veel beschermende factoren aanwezig zijn in de bredere sociale context waarvan kinderen en gezinnen deel uit maken. Omgevingsfactoren kunnen dus een belangrijke ondersteunende rol vervullen. De top tien beschermende factoren die Ince e.a. (2018) beschrijven refereren naar mogelijkheden voor kinderen om zich gesteund, betrokken en verbonden te voelen in hun directe omgeving, de mogelijkheid om hun tijd zinvol en constructief te besteden en een breed scala aan competenties en vaardigheden te ontwikkelen, en een positieve schoolmotivatie en identiteit te ontwikkelen.



Er is veel bewijs, met name op basis van Amerikaans onderzoek, dat preventieprogramma's effectief kunnen zijn in het bevorderen van interpersoonlijke, probleemoplossende en cognitieve competenties, persoonlijke effectiviteit van kinderen en hun relaties met volwassenen en leeftijdsgenoten, schoolprestaties en het verminderen van probleemgedrag (zoals alcohol- en middelengebruik, roken, agressief gedrag) (o.a. Catalano e.a., 2004; Durlak e.a., 2007). Deze studies zijn vooral in de VS verricht en gezien de verschillen in context kunnen deze resultaten niet zonder meer vertaald worden naar Nederland (van Yperen & Bartelink, 2014). Ons land kent relatief weinig armoede, heeft een goed aanbod van (voor)schoolse voorzieningen en (jeugd)gezondheidszorg (UNICEF, 2013), waardoor de toegevoegde waarde van preventieprogramma's geringer zal zijn dan in landen waar deze aspecten minder goed op orde zijn (van Yperen & Bartelink, 2014). Ongeveer 14% van de interventies die momenteel zijn opgenomen in de Databank Effectieve Interventies van het NJi hebben goede of sterke aanwijzingen voor hun effectiviteit². Een recente business case en maatschappelijke kosten-batenanalyse in Rotterdam laat zien dat een verschuiving van middelen naar goed-onderbouwde en evidence-based programma's besparingen opleveren op zowel de korte als de langere termijn (10 jaar). Daarnaast zijn er baten ter hoogte van de investering of mogelijk twee tot drie keer zo groot (Spit e.a., 2017). De baten komen voort uit een betere sociaal emotionele ontwikkeling van jeugdigen (en daarmee op termijn minder criminaliteit), het voorkomen van mishandeling en minder middelengebruik (bijvoorbeeld uitstel van start met roken wat op termijn de kans op roken op latere leeftijd verlaagt en daarmee ook de kans op zorgkosten bespaart).

Een recente Europese meta-analyse naar de effecten van opvoedingsprogramma's (zoals het bekende programma Incredible Years (IY) voor kinderen tussen 2 en 12 jaar) laat zien dat deze programma's even effectief zijn op latere leeftijd als op jongere leeftijd (Gardner et al., 2019). Anders gezegd: als je op peuterleeftijd intervineert, zijn de programma's effectief, als je op 10-jarige leeftijd intervineert ook. Het onderzoek rapporteert geen langetermijnuitkomsten, dus het is onduidelijk of er op de langere termijn wel verschillen zijn. Hoewel vroege interventie de voorkeur geniet omdat hiermee het voortbestaan van de problematiek en daarmee het lijden van het kind en zijn opvoeders kan worden voorkomen, is het gelukkig niet te laat als interventie op latere leeftijd van het kind plaatsvindt.

Vroegsignalering en inclusie

Nu meer dan 90% van de kinderen gebruik maakt van een voorschoolse kinderopvang krijgen deze voorzieningen een sterkere maatschappelijke taak. Deze taak heeft in toenemende mate betrekking op preventie en vroege signalering van mogelijke problematiek met betrekking tot het gedrag of de ontwikkeling van het kind of gerelateerd aan een situatie in het gezin. Preventie of vroege interventie is in het belang van het kind, het gezin en de pedagogische voorziening omdat het ervoor kan zorgen dat er sneller passende hulp of ondersteuning ingezet kan worden die mogelijke verergering of escalatie van problemen kan voorkomen. Het is ook in het belang van de samenleving omdat het kostenbesparend kan werken wanneer er vroeg ingegrepen kan worden en zwaardere, dus duurdere, vormen van ondersteuning of hulpverlening mogelijk voorkomen kunnen worden. Er zijn nog weinig gegevens bekend over de effectiviteit van vroegsignalering. Belangrijke vragen zijn: wordt er meer gesignaleerd en leidt dit dan ook tot laagdrempelige vormen van ondersteuning? Er zijn enkele initiatieven die genoemd kunnen worden, maar meer systematisch onderzoek is nodig om sterkere uitspraken te doen.

Het programma Alert4you (Het Kinderopvangfonds) is een van de eerste initiatieven waarin kinderopvang en jeugdvoorzieningen zijn gaan samenwerken in het signaleren en begeleiden van jonge kinderen en hun gezinnen bij problematiek die niet direct betrekking heeft op achterstanden gerelateerd aan opleidingsniveau van ouders (zgn. doelgroepkinderen in het kader van VVE-beleid).

Begonnen als kleinschalige pilot in 2009 is het na vier jaar geïmplementeerd in 80 gemeenten en ongeveer 1000 locaties (Balledux & Chenevert, 2013). In de kern gaat het hier om het vergroten van kennis en vaardigheden van medewerkers in de kinderopvangsector om ze meer bewust te maken van mogelijke problematiek en hoe hierin te handelen. De resultaten van een effectstudie onder 54 deelnemers laat zien dat medewerkers na afloop van de interventie beter weten hoe ze moeten handelen in vergelijking met medewerkers die niet hebben deelgenomen aan het Alert4You traject. Er waren geen effecten op het beter signaleren, de contacten met ouders of de ervaren competenties in de omgang met de problematiek (Fukkink & Trienekens, 2011).

In het programma Pedagogisch PACT (Het Kinderopvangfonds) is er gedurende twee jaar (2015 – 2017) in een aantal IKC's gewerkt aan het creëren van een inclusieve speelleeromgeving door interprofessioneel samenwerkende teams van pedagogisch medewerkers, leraren en toegevoegde jeugdhulp. De resultaten van deze PACT proeftuinen laten zien dat er in vier van de zes onderzochte proeftuinen, op basis van casestudy en herhaalde metingen zelfrapportages, na bijna twee jaar minder doorverwijzingen waren naar externe zorgprofessionals en instellingen (PACT Wetenschapsteam, 2017). Betrokken leerkrachten en pedagogisch medewerkers geven aan dat ze beter met een grote diversiteit van kinderen om kunnen gaan en dat ze zich gesterkt voelen in hun pedagogisch denken en handelen. Daarnaast bleek een verschuiving zichtbaar waarin de inzet van zorg steeds meer gericht is op normaliseren en inclusie (van curatief naar preventief) en het versterken van het pedagogisch klimaat.



In Nijmegen is recentelijk een maatschappelijke business case (mBC) uitgevoerd waarin is gekeken naar twee interventies: Passende Kinderopvang en De School Als Vindplaats (Sinzer, 2017). In het kader van Passende Kinderopvang wordt getracht om kinderen met een zorgvraag zo lang en goed mogelijk opvang te bieden binnen reguliere kinderopvang, maar met extra begeleiding en ondersteuning van tweedelijns ambulante begeleiders. De School als Vindplaats richt zich in eerste instantie op het tijdig en adequaat signaleren van niet-onderwijs gerelateerde problematiek en vervolgens op het bijdragen aan een oplossing door het verbinden van de scholen en sociale wijkteams. Op basis van een evaluatie van in totaal 256 casussen is geconstateerd dat de potentiële opbrengsten ruim 1:3.5 zijn wanneer rekening wordt gehouden met de geschatte extra investeringen die deze interventies behoeven. Hoewel er ten tijde van de mBC geen volledig inzicht was in alle mogelijke veranderingen die de interventies met zich meebrengen – en er dus een voorbehoud moet worden gemaakt ten aanzien van de accuratesse – geeft het wel een indicatie dat de opbrengsten groter zijn dan de benodigde investeringen.

Conclusie

Er is internationaal veel bewijs voor de effectiviteit van preventieprogramma's gericht op het voorkomen van (escalatie van) problemen in de opvoedingssituatie en in het gedrag en de ontwikkeling van kinderen. Hierbij is het vooral van belang om aandacht te hebben voor beschermende factoren zowel in het individuele kind/gezin als in de bredere omgeving. Kinderopvang en (integrale) kindcentra 0-12 kunnen een belangrijke rol spelen in de vroegsignalering, het bieden van laagdrempelige ondersteuning én het versterken van beschermende factoren voor kinderen. Meer bewijskracht over de effectiviteit van interventies in de Nederlandse context is wenselijk om het aanbod nog beter af te stemmen op de behoeften van kinderen en gezinnen en om het aanbod (kosten)efficiënter te maken.

**Interprofessionele samenwerking
en continue professionalisering
op de werkvloer zijn een sleutel
voor kwaliteit**

8

Interprofessionele samenwerking is een sleutel

Voor de ontwikkelingskansen van kinderen en het dichten van de educatieve kloof is goede kwaliteit van het aanbod essentieel. Meerdere en andere ogen in een team kunnen hieraan bijdragen. De interprofessionele samenwerking die zo ontstaat vormt een basis voor continue professionalisering op de werkvloer, wat een belangrijke voorspeller is voor kwaliteit.

Opdracht complexer

Zoals geïllustreerd in Aanname 4 is de kwaliteit van het pedagogische aanbod belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen, vooral wanneer kinderen het risico lopen op een ontwikkelingsachterstand. Er zijn in Nederland schotten in het pedagogisch-educatieve systeem en dit vormt een risico voor de continuïteit van (de kwaliteit van) het pedagogische aanbod aan kinderen. De harmonisatie van kinderdagopvang en peuterspeelzaalwerk is een voorbeeld van het opheffen van zo'n schot. Echter, de schotten bij overgangen van voorschoolse opvang en educatie naar de basisschool en van de basisschool naar naschools aanbod blijven bestaan. De SER (2016) pleit in dit kader voor een inclusief systeem waarin er een intensieve samenwerking is tussen de verschillende organisaties of spreekt zelfs van een integraal aanbod voor 0 tot 12-jarigen.

Er zijn veel verschillende organisaties die voorschoolse opvang en educatie aanbieden, die al dan niet wijkgericht is, en er zijn vaak meerdere kinderopvanglocaties en scholen per wijk. Een recente studie heeft aangetoond dat in een gemiddelde school 43% van de kinderen van vijf verschillende kinderopvangorganisaties komt en nog eens 28% van de kinderen stroomt in vanuit de peuteropvang (Swart, van de Wiel, Houkes-Hommes, 2017). Wat betreft de buitenschoolse opvang heeft een school te maken met gemiddeld vijf organisaties waar zo'n 20% van de kinderen gebruik van maakt. Deze cijfers uit de praktijk illustreren de complexiteit van samenwerking tussen verschillende partijen en daarmee de (on)mogelijkheid om het aanbod zo vorm te geven dat er sprake is van doorlopende ontwikkel- en leerlijnen. Hierdoor bestaat het risico dat er slechts met een deel van de partijen (intensief) samenwerkt kan worden. Dit kan segregatie in de hand werken wanneer die samenwerking betrekking heeft op een enkele peuteropvanglocatie en de basisschool.



Desalniettemin zijn er steeds meer ontwikkelingen waarin er sprake is van toenemende samenwerking tussen verschillende partijen rondom het kind en het gezin, bijvoorbeeld tussen opvang, onderwijs en/of (jeugd/gezondheids)zorg. De complexiteit van de taak van individuele organisaties neemt daarmee toe en dat vraagt om interprofessionele teams waarin samenwerken en samen leren centraal staan.

Opbrengsten van interprofessionele samenwerking

De grootschalige Duitse studie naar *Ganztagschulen* laat zien dat de naschoolse activiteiten in het basisonderwijs voornamelijk uitgevoerd worden door professionals die specifiek voor dit doel zijn aangesteld (Fischer & Klieme, 2013). Dit vraagt om een goede afstemming van de (educatieve) doelen van het schoolse en naschoolse aanbod. Hoewel de professionals zelf tevreden waren over de kwaliteit en stabiliteit van de samenwerking, blijkt dat zij vooral afstemden met betrekking tot leerproblemen van individuele kinderen en minder over het gezamenlijk ontwikkelen van projecten en activiteiten. Dat vormt mogelijk een bedreiging voor de doorgaande lijn en de kwaliteit van het aanbod.

In Nederland is vanaf 2015 gedurende twee jaar in zogenaamde PACT proeftuinen gewerkt aan het creëren van een inclusieve speelleeromgeving (PACT Wetenschapsteam, 2017). Deze PACT proeftuinen werden gestart op locaties waar school en kinderopvang al langer samenwerkten zoals brede scholen of integrale kindcentra. Medewerkers in de proeftuinen – leerkrachten, pedagogisch medewerkers en jeugdhulpmedewerkers – werkten aan het verbeteren van de interprofessionele samenwerking en werden hierin gevolgd. De resultaten op basis van herhaalde metingen, laten zien dat de competenties in het kader van interprofessionele samenwerking waren toegenomen in vier van de zes proeftuinen. Deze competenties hadden vooral betrekking op het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid en het reflecteren op de samenwerking. Daarnaast was er ook sprake van meer kennisuitwisseling en nieuwe manieren van samenwerken. Hoewel de kwaliteit van de samenwerking, overall, hetzelfde bleef op basis van zelfrapportages van de professionals, bleek de dichtheid van het netwerk van professionals die samenwerken in de helft van de gevallen wel toegenomen. De betrokkenen geven aan dat ze elkaar beter hebben leren kennen tijdens het onderzoek waardoor de samenwerking beter gestroomlijnd kon worden (Balledux e.a., 2018). In de organisaties waar de interprofessionele samenwerking was verbeterd bleken er ook minder doorverwijzingen naar externe zorginstellingen. Deze resultaten duiden op een meer inclusieve praktijk met betrekking tot kinderen met speciale ondersteunings- of zorgbehoeften. Verder rapporteerden professionals ook dat er een verschuiving was van aandacht gericht op zorg naar normaliseren en inclusie, doordat ze met elkaar beter in staat waren om met een diverse groep kinderen om te gaan.

Hoewel er ook andere samenwerkingsverbanden zijn, bijvoorbeeld in het kader van de brede school of passend onderwijs, zijn er weinig gegevens bekend over de mate van interprofessioneel samenwerken. Kruijer e.a. (2013) benadrukken het belang van interprofessionele samenwerking en een meer integrale aanpak om brede scholen succesvoller te maken dan ze nu zijn. Ook van der Grinten e.a. (2018) geven in hun evaluatie van de samenwerking

tussen onderwijs en zorg aan dat er nog veel winst is te behalen met betrekking tot interprofessioneel samenwerken in het bieden van een integraal aanbod.

Aandacht voor professionalisering

Internationaal onderzoek laat consequent zien dat het aanbod van professionalisering een van de belangrijkste voorspellers is van kwaliteit in (voor)schoolse voorzieningen (o.a. Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Slot, 2018). Dit geldt vooral voor zogenaamde continue vormen van professionalisering al dan niet 'in-service' (ofwel professionalisering in de organisatie), zoals het hebben van pedagogisch-inhoudelijk teamoverleg, observatie, feedback en/of coaching op de werkvloer, gezamenlijk ontwikkelen, implementeren en evalueren van het aanbod, monitoring en bespreking van individuele kinderen (Slot e.a., 2018). Henrichs, Slot, & Leseman (2016) identificeerden drie kernelementen die bijdragen aan de effectiviteit van professionalisering: permanentie, gezamenlijkheid en reflectie. Vooral in het kader van interprofessionele teams is aandacht voor professionalisering essentieel.

Nederlandse gegevens uit de landelijke kwaliteitsmonitoring in alle vormen van kinderopvang, inclusief dagopvang 0-4 en integrale kindcentra 0-12/4-12, (LKK) laten zien dat er zowel in IKC's als brede scholen meer aanbod rondom professionalisering is in vergelijking met reguliere dag- en peuteropvang (Leseman, 2019). Dit professionaliseringsaanbod omvat onder andere het hebben van vakinhoudelijk teamoverleg, het aanbod van cursussen, geven van feedback op het handelen op basis van observatie of video-interactie begeleiding, coaching op de werkvloer en het gezamenlijk ontwikkelen, implementeren en evalueren van het activiteitenaanbod. Verder bleken de IKC's/brede scholen een iets sterkere profilering op inclusie en educatie te hebben vergeleken met reguliere voorzieningen alsmede een sterkere nadruk op relaties met ouders. Al bleken er wel verschillen te zijn tussen IKC's/brede scholen. Sommigen profileren zich sterker op flexibele dienstverlening aan ouders en betaalbaarheid van de opvang, terwijl anderen een duidelijke, sociale missie hebben en zich expliciet als inclusief en educatief profileren. Professionals die werkzaam zijn in IKC's/brede scholen rapporteerden een positiever klimaat ten aanzien van de omgang met diversiteit en meer aandacht voor remediering en zorg. Er bleken echter geen verschillen in de algehele kwaliteit van de interacties en het pedagogisch handelen van professionals.

Conclusie

Kinderen zijn gebaat bij continuïteit in het pedagogisch aanbod. Een integraal aanbod aan kinderen en gezinnen, waarin de schotten tussen kinderopvang en schoolse voorzieningen zijn verdwenen, draagt hieraan bij. Dit vraagt om goede interprofessionele samenwerking. Onderzoek wijst uit dat aandacht voor continue professionalisering van de medewerkers een belangrijke ondersteunende rol kan vervullen en bijdraagt aan hogere kwaliteit van het pedagogisch aanbod.

**Samenwerking tussen
kinderopvang, onderwijs
en zorg bevordert inclusie**

Samenwerking bevordert inclusie

Ieder kind heeft het recht om te leren, om zich optimaal te ontwikkelen en om volwaardig mee te doen (Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Salamanca). Dat geldt voor alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, mogelijkheden of beperkingen en betekent dat voorzieningen voor opvang en educatie goed moeten kunnen omgaan met deze diversiteit. Om inclusie te bevorderen is samenwerking tussen onderwijs, opvang en zorg nodig. Integrale en netwerksamenwerking blijken goed te werken in de omgang met deze complexe vraagstukken.

Er worden verschillende modellen van samenwerking onderscheiden die aandacht besteden aan de kennis- en informatie-uitwisseling, wijze van communicatie, afstemming van visie en het aanbod, en aansturing. Zo ontstaat een continuüm van incidentele samenwerking tussen onafhankelijk opererende organisaties met ieder zijn eigen visie, doelen en beleid tot een volledig geïntegreerde organisatie waarin er sprake is van gezamenlijke visie en doelen van waaruit gehandeld wordt (zie bijvoorbeeld Kieft, van der Grinten & Geus, 2016; Frey e.a., 2006; van der Grinten e.a., 2018).

Doelgerichte samenwerkingsverbanden

Vanuit een organisatieperspectief wordt in dit kader ook wel gesproken van doelgerichte samenwerkingsverbanden of organisatienetwerken waarbij onderscheidende kenmerken bestaan uit het nastreven van één of meer collectieve doelen, zoals een hoger welbevinden van kinderen of meer inclusie, naast de eigen doelen van een organisatie en het leveren van maatwerk. Doelgerichte netwerken lenen zich goed voor complexe vraagstukken die vragen om multilaterale coördinatie die vaak voor komen in de publieke en non-profit sectoren (o.a. Provan & Milward, 1995; Zuidersma, 2012). Voor het meten van dit soort uitkomsten volstaat het niet om te bekijken hoe individuele organisaties functioneren binnen het samenwerkingsverband. Dit vraagt juist om het in kaart brengen van hoe deze samenwerking er uit ziet en hoe het collectief bijdraagt aan gunstige uitkomsten (Provan & Milward, 1995). Provan en Kenis (2008) stellen dat de effectiviteit van een organisatienetwerk afhankelijk is van een aantal aspecten: 1) governance,



2) vertrouwen, 3) aantal betrokkenen, 4) consensus over doelen, 5) noodzaak voor collectieve netwerkcompetenties. De combinatie van deze aspecten leidt tot zogenaamde profielen van netwerkorganisaties. Een organisatienetwerk met weinig deelnemers (maximaal 6-8) zou dan effectiever zijn wanneer er sprake is van een hecht netwerk met duidelijke gezamenlijke doelen en waarin er sprake is van gedeeld leiderschap. Wanneer er daarentegen veel meer deelnemers zijn dan zou het netwerk effectiever werken als er centraal leiderschap is en er veel netwerk-specifieke competenties (zoals vaardigheden in het coördineren van een team) zijn in het team. Daarnaast noemt Zuidersma (2012) het belang van het eerst werken aan de gezamenlijke, interne legitimiteit van het netwerk alvorens een externe legitimiteit na te streven. Tot slot dragen de dichtheid van het netwerk (hoe meer mensen, hoe meer aanwezige kennis en informatie er gedeeld kan worden) en meerlagigheid (mate waarin mensen elkaar in verschillende settings en op verschillende momenten tegenkomen en dus niet alleen tijdens het vaste overleg) bij aan het vertrouwen en de wederkerigheid van netwerken.

Samenwerkingsmodellen in Europa

Welke samenwerkingsmodellen komen voor in opvang, onderwijs en zorg? Welke lijkt het meest effectief voor de ontwikkelingskansen van kinderen en het leren/ontwikkelen van professionals?

Een Europese multiple casestudie naar interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier steden in Nederland, Zweden, Denemarken en Duitsland laat zien dat hier verschillende modellen voor zijn (Ploeger & Fukkink, 2013). Op basis van bijvoorbeeld een netwerkanalyse blijkt dat de dichtheid van het netwerk van organisaties in Stockholm het grootst is en in Den Haag het kleinst. Aarhus en Berlijn zaten hier tussen in. De dichtheid van het netwerk had betrekking op de mate van contact over algemene zaken, over de werkzaamheden en over specifieke kinderen. Bovendien bleken de contacten tussen de verschillende professionals in Stockholm wederkerig en vervulden alle disciplines een rol in de samenwerking. In Den Haag was het contact vaker wederkerig in vergelijking met Aarhus en Berlijn, vooral met betrekking tot het contact over de werkzaamheden. De tevredenheid en ervaren effectiviteit was het hoogst onder de medewerkers uit Stockholm. Op basis van deze uitkomsten typeren de auteurs de samenwerkingsrelatie in Den Haag als 'parallel' waarin de betrokkenen veelal individueel werken, terwijl het model in Stockholm als 'interdisciplinair' of 'integratief' is te duiden.

In een Europese multiple casestudie van goede voorbeelden van intersectorale samenwerking tussen verschillende organisaties van zorg, onderwijs en opvang hebben de betrokkenen aangegeven wat volgens hen bijdraagt aan het succes van de samenwerkingsrelatie (Barnes e.a., 2018). Bottom-up werken, gedeelde waarden en een sterk commitment om samen te werken en sterk inhoudelijk leiderschap worden het meest genoemd. Ook het hebben van regelmatige bijeenkomsten met elkaar, gezamenlijke professionalisering en politieke rugdekking dragen volgens



de betrokkenen bij aan hun succes. De casestudies geven inzicht in verschillende modellen van integratie, met elk eigen voor- en nadelen. St. Stephen's Children Centre in de buurt Newham in Londen, ontstaan als onderdeel van het Sure Start programma, is een van de bestudeerde cases en een voorbeeld van een sterk geïntegreerd kindcentrum. Er is kinderopvang, voorschoolse educatie en basisonderwijs binnen een hele-dag arrangement. Er zijn moeder-babygroepen en ouderpraatgroepen. Er is opvoedingsondersteuning en logopedie. De Jeugdgezondheidszorg en vroedvrouwendienst hebben er een kantoor en ouders en kinderen komen voor vaccinaties al vroeg in contact met het centrum. Via de moeder-babygroepen en andere diensten blijven ze in contact. Van de deelnemende kinderen heeft meer dan 90% een migratieachtergrond. Uit schoolprestatiecijfers bleek onlangs dat St. Stephen's Children Centre tot de meest effectieve scholen behoort in Engeland, met verrassend goede resultaten gelet op de achtergrond van de leerlingen. Een goed bereik van ouders in maatschappelijke achterstandssituaties is ook een kenmerk van twee andere modellen: het sociaalpedagogische model van De Sloep in Gent en het sociaal-medische model van de Centra voor Jeugd en Gezin in Utrecht en andere gemeenten in Nederland. De band met het (voorschoolse) educatiesysteem is in beide laatste modellen alleen indirect, via wijknetwerken. Het sociaal-medische model heeft als voordeel dat het grotere (financiële) stabiliteit kent en minder afhankelijk is van de politieke oriëntatie van het lokale bestuur. Het sociaalpedagogische model is in dit opzicht kwetsbaarder (de Jeugdgezondheidszorg woont in, maar is niet de basis van het centrum), maar is vooral sterk in het realiseren van een intercultureel-inclusief klimaat.

Samenwerkingsmodellen in Nederland

Hoewel samenwerking tussen onderwijs en opvang heel gebruikelijk is, is er in Nederland voornamelijk weinig onderzoek naar de effectiviteit van samenwerkingsverbanden zoals brede scholen of IKC's. Oberon rapporteerde in 2016 op basis van een grootschalige survey onder managers, directeuren en bestuurders dat 92% van de ondervraagden een vorm van samenwerking had met andere organisaties (Kieft, Van der Grinten & Geus, 2016³). Hiervan gaf 11% aan ook op bestuurlijk niveau samen te werken. De meest intensieve vormen van samenwerking bleken toen te bestaan tussen peuterspeelzalen en basisonderwijs. Hoewel gezamenlijke huisvesting het meest genoemd werd als onderdeel van een samenwerking, impliceert dat natuurlijk niet dat er sprake is van een samenwerking op inhoudelijk vlak. In de praktijk bleek de samenwerking vooral kortstondig en incidenteel van aard en in ongeveer de helft van de gevallen was er echt sprake van systematische, inhoudelijke samenwerking in het creëren van een doorlopende leerlijn. In een ander onderzoek hebben brede scholen en hun partners de proceskwaliteit van hun samenwerking beoordeeld (in lijn met de 'Kwaliteitskaart brede school en Integraal Kindcentrum' ontwikkeld door het Landelijk Steunpunt Brede Scholen) (De Weerd e.a., 2014). Brede scholen van hoge kwaliteit onderscheidden zich in een sterke betrokkenheid bij het formuleren van doelen en de keuze van activiteiten, meer tevredenheid over de samenwerking en het hebben van een coördinator als spil.

³ In het voorjaar van 2019 komt een nieuw rapport beschikbaar met recentere cijfers



Een Nederlands onderzoek naar intersectorale samenwerking (tussen onderwijs en zorg) toont verschillende modellen (Van der Grinten e.a., 2018). In 40% is er sprake van een ketenmodel waarin de samenwerking gebeurt op basis van geschakelde verantwoordelijkheden en een vaste koppeling en volgorde van handelingen. Nog eens 40% werkt samen volgens het netwerkmodel waarin de interactie tussen disciplines centraal staat. Hierin is geen vooraf bepaalde volgorde van handelen, maar wordt de samenwerking met elkaar vormgegeven op basis van het doel in een specifieke situatie. Slechts 5% werkt volgens het integraal model. De tevredenheid over de samenwerking is wisselend (ongeveer evenveel respondenten rapporteerden tevreden respectievelijk ontevreden te zijn), maar over het algemeen lijken partijen in het netwerkmodel meer tevreden dan de partijen in het ketenmodel. De gemeenten en samenwerkingsverbanden ervaren de opbrengsten van de samenwerking verschillend. De gemeenten zijn beduidend positiever en ruim driekwart geeft aan dat de samenwerking bijdraagt aan meer maatwerk voor leerlingen, hulp en ondersteuning dichtbij huis, tevredenheid van ouders en tijdige inzet van hulp en ondersteuning. Daarnaast noemt de helft de preventie van problematiek bij leerlingen en het verminderen van het aantal thuiszitters als opbrengsten. De helft van de samenwerkingsverbanden ziet vooral opbrengsten in hulp dichtbij huis en het verminderen van thuiszitters, maar zij zien verder (nog) geen andere opbrengsten. Naarmate betrokkenen positiever rapporteerden over de werkzame factoren, werd de meerwaarde van de samenwerking ook als groter ervaren.

IKC's over wat hen kenmerkt

De Weerd en collega's (2014) hebben onderzoek gedaan naar IKC's op basis van een classificatie naar vier elementen (1) hele dag open, 2) bieden van onderwijs, opvoeding, ontspanning en ontwikkeling, 3) realiseren van een doorlopende pedagogische lijn, en 4) centrale aansturing) en hebben geconstateerd dat minder dan 10% van de scholen die zichzelf als IKC bestempelen ook daadwerkelijk voldoen aan alle vier criteria. Hierbij bleek de centrale aansturing meestal niet voldoende gerealiseerd.

In een onderzoek onder zogenaamde koplopers van kindcentra 0-12 blijkt dat interprofessioneel samenwerken een belangrijk kenmerk is van hun IKC (Veen e.a., 2019). Er werken breed samengestelde teams van pedagogisch medewerkers, leerkrachten, klassenassistenten, leerkrachtondersteuners en zorgprofessionals of inclusiepedagogen die gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen, met elkaar communiceren en op elkaar vertrouwen. Deze samenwerking wordt vormgegeven vanuit een sterke, gezamenlijke visie op de ontwikkeling van kinderen en hoe kinderen het beste ondersteund kunnen worden in hun ontwikkeling. De geïnterviewde IKC's geven aan dat de ontschotting en het wegnemen van de 'knippen' een belangrijke succesfactor is voor het realiseren van een ononderbroken ontwikkeling van kinderen en het creëren van een gezamenlijke cultuur.

Conclusie

Internationaal en Nederlands onderzoek laat zien dat vooral integrale of netwerksamenwerking leidt tot hogere tevredenheid en betere uitkomsten voor kinderen, ouders en professionals. Verschillende onderzoeken bevestigen een aantal werkzame factoren. Zo is het van belang dat er sprake is van een hecht netwerk met wederkerige relaties waarin betrokkenen elkaar vertrouwen, een gezamenlijke visie en waarden delen, en er consensus en commitment is ten aanzien van de collectieve doelen, er bottom-up wordt gewerkt en er sprake is van sterk inhoudelijk leiderschap. Er zijn aanwijzingen dat centrale aansturing of een spilfiguur hier ook een belangrijke rol in speelt. Het monitoren van de resultaten van integrale en netwerksamenwerking verdient blijvende aandacht.

Samenvatting en conclusies

In (integrale) kindcentra wordt gewerkt vanuit verschillende aannames over wat bevorderend is voor de ontwikkeling van kinderen van 0- 12 jaar. In dit rapport is gezocht naar (praktijk)wetenschappelijke literatuur voor de onderbouwing van deze beweringen. In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste conclusies samen en geven we suggesties voor vervolgonderzoek voor de Nederlandse situatie.

Vroeg investeren in kwaliteit is essentieel om kansengelijkheid te bevorderen

Niet alle kinderen hebben gelijke kansen om zich optimaal te ontwikkelen. De educatieve kloof ontstaat al vroeg, nog voor kinderen naar de basisschool gaan en die kloof is bepalend voor verdere ontwikkeling. Recent Nederlands onderzoek heeft laten zien dat de prestatieverschillen van kinderen in groep 8 voor 50-80% verklaard kunnen worden door initiële verschillen bij instroom in de basisschool. Om die reden is het zeer verstandig om te investeren in voorzieningen voor voorschoolse opvang en educatie. Er is internationaal sterk bewijs dat vroege interventies zichzelf (meer dan) terugverdienen op de langere termijn. Dit rendement wordt vooral bepaald door de positieve effecten op kinderen in maatschappelijke achterstandssituaties. Ook in Nederland zijn er aanwijzingen dat investeren in voorschoolse programma's economisch rendabel is.

Er is internationaal bewijs dat deelname aan voorschoolse voorzieningen gunstig is voor de ontwikkeling en vooral voor kinderen met het risico op een achterstand. De aard en grootte van deze effecten zijn afhankelijk van de duur van het programma (zowel startleeftijd als intensiteit) en de achtergrond van kinderen. De effecten zijn het sterkst voor kinderen in maatschappelijke achterstandssituaties. Verder zijn er aanwijzingen dat vroeger beginnen (voor drie jaar) en een hogere intensiteit (meer dagdelen) van belang zijn voor de gevonden effecten. Maar bovenal blijkt de kwaliteit van het pedagogische aanbod de belangrijkste en meest consistente voorspeller van kinduitkomsten.

Kwaliteitsvolle, educatieve interacties en een rijk, gevarieerd aanbod van ontluikende taal- en gecijferdheidsactiviteiten, spelbevordering en het werken met een VVE-programma dragen allemaal bij aan positieve kinduitkomsten. Een belangrijk aandachtspunt voor met name de Nederlandse situatie is dat de kwaliteit van de implementatie in voorschoolse voorzieningen beter blijkt te zijn dan in de kleutergroepen. Een hogere concentratie van doelgroep-



kinderen blijkt in de voorschoolse voorzieningen samen te hangen met een hogere kwaliteit, wat mogelijk verklaard kan worden door een sterkere, sociale missie en meer aandacht voor professionalisering van de medewerkers. Leseman & Veen (2016) concluderen op grond van deze gegevens dat investeren van publieke middelen in algehele kwaliteitsverhoging van de voorschoolse opvang en educatie voor alle kinderen pas loont als 1) de investering tot forse kwaliteitsverhoging leidt (en dus groot is in termen van geld) en als 2) kinderen meer tijd door gaan brengen in voorschoolse voorzieningen. Voor doelgroepkinderen apart kunnen investeringen in kwaliteit wel extra bijdragen, zelfs als de kwaliteitsverhoging bescheiden is en zelfs als de deelname-intensiteit relatief klein, zoals nu het geval is.

Hele-dag aanbod draagt ook bij aan ontwikkelingskansen

Behalve de voorschoolse opvang en educatie, kan ook een gevarieerd hele-dag aanbod voor schoolgaande kinderen bijdragen aan ontwikkelingskansen van kinderen, vooral voor kinderen uit achterstandssituaties. Er zijn onderwijs-systemen waarin voornamelijk hele-dag arrangementen worden geboden met relatief weinig huiswerk en systemen waarin de schooldag relatief kort is en veel huiswerk wordt meegegeven. In het laatste geval wordt een zwaarder beroep op de thuisomgeving gedaan. Hoogopgeleide, financieel beter bedeelde, ouders kunnen hun kinderen beter ondersteunen in hun schoolcarrière, inclusief het aanbod van schaduwonderwijs in de vorm van huiswerkbegeleiding, extra onderwijs en bijles, en daarnaast een rijker aanbod van educatieve naschoolse ervaringen bieden. Hierdoor neemt het risico van toenemende kansenongelijkheid naar gezinsachtergrond toe. Onderzoek uit de VS en in Duitsland heeft aangetoond dat naschoolse activiteiten in de vorm van breed en gevarieerd extra-curriculair aanbod of huiswerkbegeleiding positieve effecten heeft op persoonlijke competenties, schoolprestaties, verminderd schooluitval en risicogedrag. Het bewijs hiervoor in Nederland is nog mager. Dit betreft enerzijds het geringe aantal studies hiernaar en anderzijds de niet-significante resultaten van de aanwezige studies. Belangrijke aandachtspunten zijn de toegankelijkheid, vooral voor kinderen uit achterstandssituaties, en de kwaliteit van het aanbod in de breedste zin. In Nederland is op deze punten nog wel winst te behalen.

Voorkomen is beter dan genezen

Er is internationaal veel bewijs voor de effectiviteit van preventieprogramma's gericht op het voorkomen van (escalatie van) problemen in de opvoedingssituatie en in het gedrag en de ontwikkeling van kinderen. Hierbij is het vooral van belang om aandacht te hebben voor beschermende, positieve factoren, zowel in het individuele kind/gezin als de bredere omgeving. Kinderopvang en (integrale) kindcentra 0-12 kunnen een belangrijke rol spelen in de vroegsignalering, het bieden van laagdrempelige ondersteuning én het versterken van beschermende factoren voor kinderen. Meer bewijskracht over de effectiviteit van interventies in de Nederlandse context is wenselijk om het aanbod nog beter af te stemmen op de behoeften van kinderen en gezinnen en om het aanbod (kosten)efficiënter te maken.



Interprofessionele samenwerking en professionalisering om inclusie te bevorderen

Voor inclusie, het vergroten van de ontwikkelingskansen van alle kinderen en het dichtn van de educatieve kloof, is goede kwaliteit van het aanbod essentieel. Dit vraagt om goede interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs en zorg. Er zijn enige aanwijzingen uit internationaal en Nederlands onderzoek dat integrale netwerksamenwerking samengaat met hogere tevredenheid van professionals en betere uitkomsten voor kinderen en hun ouders. Verschillende onderzoeken bevestigen een aantal werkzame factoren. Zo is het van belang dat er sprake is van een hecht netwerk met wederkerige relaties waarin betrokkenen elkaar vertrouwen, een gezamenlijke visie en waarden delen, er consensus en commitment is ten aanzien van de collectieve doelen en sterk inhoudelijk leiderschap (één regisseur). Hoewel er redelijk veel onderzoek is gedaan naar verschillende vormen van samenwerking is de relatie hiervan met uitkomsten voor kinderen (zoals welbevinden, sociaal-emotionele, cognitieve of taalontwikkeling of schoolprestaties) veel minder vaak onderzocht. Ook is er nog weinig onderzoek naar de relaties tussen interprofessionele samenwerking en de kwaliteit van het pedagogisch aanbod.

Er is veel bewijs dat continue professionalisering op de werkvloer een belangrijke en consistente voorspeller is van pedagogische kwaliteit. Interprofessionele samenwerking kan complex zijn en gezamenlijke, continue professionalisering speelt een belangrijke rol in de eerdergenoemde werkzame factoren hiervan. Regelmatig inhoudelijk overleg hebben, bij elkaar kijken en elkaar feedback geven en coaching on the job kunnen allemaal bijdragen aan het aanscherpen of bijstellen van de gezamenlijke visie en de doelen waarnaar gestreefd wordt. Gezamenlijke professionalisering kan bijdragen aan het vergroten van het vertrouwen in elkaar en van de consensus en het commitment ten aanzien van de collectieve doelen. Professionalisering is dus een belangrijke voorwaarde en essentieel middel om interprofessionele samenwerking goed vorm te geven.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Met de ontwikkeling van kindcentra waarin interprofessionele samenwerking tussen onderwijs, opvang en zorg voor 0-12 jarigen een belangrijk middel is om de ontwikkeling van ieder kind te bevorderen, is het van belang om meer inzicht te krijgen in de effecten van deze voorzieningen op de ontwikkeling van kinderen. Het uitgangspunt van kindcentra is dat er middels doelgerichte kwaliteitsverbetering en interprofessionele samenwerking een beter passend pedagogisch aanbod aan alle kinderen kan worden gedaan. Hoewel er steeds meer inzicht is in de werkzame elementen van deze kindcentra en de verwachte meerwaarde hiervan voor kinderen, ontbreekt het tot op heden aan longitudinaal onderzoek waarin de ontwikkeling van kinderen gevolgd is om zo korte- en langere termijneffecten vast te stellen. Dit vraagt om onderzoek dat niet alleen de ontwikkeling van kinderen volgt, maar ook in kaart brengt hoe deze IKC's in de praktijk werken. Gezien de diversiteit en variatie in hoe IKC's werken (afgestemd op de lokale behoeften, infrastructuur etc.) vraagt dit om een goede analyse van de context, zodat deze relevante (verschillen in) kenmerken van IKC's in relatie kunnen worden gebracht met kinduitkomsten op de korte en langere termijn.

Literatuur

- Akgündüz, Y. E., & Heijnen, S. (2018). Impact of funding targeted pre-school interventions on school readiness: Evidence from the Netherlands. *De Economist*, 166 (2), 115-178.
- Balledux, M., & Chenevert, C. (2013). *Ken de praktijk. Onderzoek naar Alert4You 2009-2013*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Balledux, M., Doornenbal, J., Fukkink, R., Spoelstra, J., Verseveld, M. van, & Yperen, T. van (2018). Resultaten van de proeftuinen van PACT: Inclusie door interprofessionele samenwerking. In V. de Waal (red.), *Interprofessioneel samenwerken en innoveren in teams: Samenwerking in nieuwe praktijken* (pp. 193-208) Bussum: Coutinho.
- Barnes J., Crociani, S., Daniel, S., Feyer, F., Giodici, C., Guerra, J. C., ... & Zachrisson, H. D. (2018). *Comprehensive review of the literature in inter-agency working with young children, incorporating findings from case studies of good practice in inter-agency working with young children and their families within Europe*. ISOTIS Report (D6.2), University of Oxford
- Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L., (2006). The high-scope Perry Preschool Program: Cost-benefit analysis using data from the age-40 followup. *The Journal of Human Resources*, XLI (1), 162-190. doi:10.3368/jhr.XLI.1.162
- Berkemeyer, N. (2015). *Ausbau von Ganztagschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Gütersloh: Bertelmann Stiftung.
- Borgna, C. & Contini, D. (2014). Migrant achievement penalties in western Europe: Do educational systems matter? *European Sociological Review*, 30 (5), 670-683. doi:10.1093/esr/jcu067
- 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.
- Bradburry, B., Corak, M., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2015). *Too many children left behind: The US achievement gap in comparative perspective*. Russell Sage Foundation.
- Broekhuizen, M.L., Dubas, J.S., van Aken, M.A.G., & Leseman, P.P.M. (2018). Child care quality and Dutch 2- and 3-year-olds' socio-emotional outcomes: Does the amount of care matter? *Infant and Child Development*, e2043, 1-21.
- Burchinal, M., Zaslow, M., & Tarullo, L. (2016). *Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes*. Wiley.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112, 579-620.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. doi:10.1177/0002716203260102
- Cattan, S. Crawford, C. & Dearden, L., (2014). *The economic effects of pre-school education and quality*. London: Insitute for Fiscal Studies.
- Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A., & Vierke, H. (2008). *Variatie in brede scholen en hun effecten*. Nijmegen: ITS.
- Crul, M., Schnell, P., Herzorg-Punzenberg, B., Wilmes, M., Slooman, M., & Aparicio Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best changes for success? In M. Crul, J. Scheiner, & F. Lelie (Eds.) *The European second generation compared: Does the integration context matter?* (pp. 101-164) Amsterdam: University Press.
- Dam, P. (2012). *Kosteneffectiviteit van de jeugdgezondheidszorg*. Utrecht: ACTIZ.
- Dam, P. & Prinsen, B. (2013). *Investeren in opvoeden en opgroeien loont! Kosteneffectiviteit van de preventie van pedagogische, psychosociale en psychosomatische problematiek door de jeugdgezondheidszorg*. Utrecht: ACTIZ & GGD-Nederland.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *AERA Open*, 4(1), 1-16.
- Dietrichson, J., Kristiansen, I. L., Viinholt, N., & Bjørn, C. (2018). *Universal preschool programs and long-term outcomes: A systematic review*. The Danish Center for Social Science Research.
- Doornenbal, J., Oenen, S. van, & Pols, W. (Eds.) (2012). *Werken in een brede school: Een pedagogische benadering*. Bussum: Coutinho.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27 (2), 109-132.
- Durlak, J., Taylor, R., Kawashima, K., Pachan, M., DuPre, E., Celio, C., ... & Weissberg, R. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269-286. doi:10.1007/s10464-007-9112-5
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- 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.



- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2), 138-154. doi:10.1080/09243453.2012.749791.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professionals development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Doctoral dissertation. Bamberg: Germany.
- Emmelot, Y., Veen, I. van der, Ledoux, G. (2006) De brede school: Kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. *Pedagogiek*, 26, 64-81.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497. doi:10.1016/j.ssresearch.2003.08.001
- Feinstein, L. (2003) Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70 (277), 73-97. doi:10.1111/1468-0335.t01-1-00272
- Fernald, A., Marchman, V. A., Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. doi:10.1111/desc.12019.
- Fischer, N., & Klieme, E. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarus, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Eds.), *Extended Education – an International Perspective* (p. 27-52) Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Frey, B.B., Lohmeier, J.H., Lee, S.W., & Tollefson, N. (2006). Measuring collaboration among grant partners. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 383-392. doi: 10.1177/1098214006290356
- Fukkink, R., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.005.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 45-63. doi:10.1007/s10648-010-9144-5
- Gardner, F., Leijten, P., Melendez-Torres, G. J., Landau, S., Harris, V., Mann, J., ... & Scott, S. (2019). The earlier the better? Individual participant data and traditional meta-analysis of age effects of parenting interventions. *Child Development*, 90 (1), 7-19. doi:10.1111/cdev.13138
- Geus, W. de, & Bisschop, P. (2017). *Licht op schaduwonderwijs: Onderzoek naar deelname aan en uitgaven voor schaduwonderwijs*. Amsterdam/Utrecht: SEO & Oberon.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Gormley, W. T. Jr., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41 (6), 872-884. doi: 10.1037/0012-1649.41.6.872
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA Nijmegen/ Kohnstamm Instituut.
- Haan, A. de, Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013) Targeted versus mixed preschool and kindergartners: Effects of classroom composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy, and Practice*, 24, 177-194. doi:10.1080/0924353.2012.74792
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp.561-571. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.09.005
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2015). Is universal child care levelling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127, pp. 100-114. doi: 10.1016/j.pubeco.2014.04.007
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated—but promising—story. *Urban Education*, 1-35. doi:10.1177/0042085918805797
- Heckman, J. J. (2006) Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (5782), 1900-1902. doi:10.1126/science.1128898
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savellyev, P. A., & Yavitz, A. (2010) The rate of return to the HighScope Perry Preschool Perry Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128. doi:10.1016/j.jpubeco.2009.11.001
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19, 451-464. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. doi:10.1111/1467-8624.00612
- Huizen, T. M., van (2018). The evolution of achievement gaps from early childhood to adolescence in the Netherlands. In: G. Passaretta and J. Skopek (eds), *Roots and Development of Achievement Gaps. A Longitudinal Assessment in Selected European Countries*. pp. 50-87. ISOTIS Report (D1.3) Trinity College Dublin.
- Huizen, T. M. van, & Plantenga, J. (2018) Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. doi:10.1016/j.econedurev.2018.08.001



- Huizen, T. van, Dumhs, L., & Plantenga, J. (2017). The Costs and Benefits of Investing in Universal Preschool: Evidence From a Spanish Reform. *Child Development*, online publication. doi:10.1111.cdev.12993
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L.V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343–365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Ince, D., van Yperen, T., & Valkestijn, M. (2018). *Top tien beschermende factoren voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Inspectie van het Onderwijs: Utrecht.
- Inventgroep (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: Eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Kesselring, M., Winter, M. de, Horjus, B., & Yperen, T. A. van (2013) Allemaal Opvoeders in de Pedagogische Civil Society. Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroeien en opvoeden. *Pedagogiek*, 33 (1), 5-20.
- Kesselring, M., Winter, M. de, Yperen, T. van, & Horjus, B. (2015). De pedagogische Civil Society in de praktijk: Een studie naar de effecten van de activiteiten binnen het programma Allemaal Opvoeders. *Pedagogiek*, 35 (3), 263-284.
- Kieft, M., Grinten, M. van der, & Geus, W. de (2016). *Samenwerking in beeld*. Utrecht: Oberon.
- Kindcentrum 2020 (2015) Rozendaal, G. van, & Vaes, M. (red.) *Kindcentra 2020: Een realistisch perspectief*. Kinderopvangfonds.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Gute ganztagschule für alle: Kosten für den aufbau eines qualitätsvollen ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030*. Bertelsmann Stiftung.
- Kremer, I. E. H., Kann, D., van den Berg, G., Dirksen, C. D., Hilligsmann, M., & Evers, S. M. A. A. (2016). *Welke jeugdinterventies in Nederland zijn kosteneffectief? Systematische literatuurreview naar de huidige stand van zaken*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kruijer, J. (2013). *De brede school in een veranderend tijdsgewricht. Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013*. Utrecht: Oberon, ITS en Sardes.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313. doi:10.3102/00346543076002275
- Leseman, P. (2019, 15 januari). *Integrale kindcentra en intersectorale samenwerking*. Masterclass 'Wat weten we al over vroege interventie?' PACT voor Kindcentra: Vlissingen.
- Leseman, P., & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het Pre-Cool cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P.P.M., Henrichs, L.F., Blom, E. & Verhagen, J. (2019). Young mono- and bilingual children's exposure to academic language as related to language development and school achievement. In V. Grøver, P. Ucelli, M. Rowe & E. Lieven (Eds), *Learning through language* (pp. 205-217) Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Broekhuizen, M., Slot, P., & Van Schaik, S. (2017). Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children. In H. P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Childcare, early education, and social inequality – An international perspective* (pp. 173-193). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79(4), 1065-1085. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x
- Magnuson, K., & Duncan, G.J. (2016). Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity? *Russell Sage Foundation*, 2(2), 123–141. doi:10.7758/RSF.2016.2.2.05.
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. Cost-Effectiveness and Educational Policy, Larchmont, NY: Eye on Education, Inc, 157-173.
- McCoy, D.C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K.M., Duncan, G.J., Schindler, H.S., Magnuson, K., Yang, R., Koepf, A., & Shonkoff, J.P. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487. DOI: 10.3102/0013189X17737739
- Mulder, H., Hoofs, H., Verhagen, J., Veen, I. van der, & Leseman, P. P. M. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-17. doi:10.3389/fpsyg.2014.00733
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (CARE Report 4.1), London: Oxford University.
- Noble, K.G., Houston, S.M., Brit, N.H., & Sowell, E.R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 8(5), 773-778. doi:10.1038/nn.3983
- PACT-wetenschapsteam (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking: Resultaten van de proeftuinen van PACT*. Verkregen via: <https://www.pedagogischpact.nl/publicaties/eigen-uitgaven>
- Passaretta, G. & Skopek, J. (2018). From Birth to the End of Compulsory School – Social And Migration-related Achievement Inequality in a Stratified Education System. In: G. Passaretta and J. Skopek (eds.) *Roots and Development of achievement gaps. A longitudinal assessment in selected European countries*, pp. 18-50. ISOTIS Report (D1.3), Trinity College Dublin.



- Pillas, D., Marmot, M., Naicker, K., Goldblatt, P., Morrison, J., & Pikhart, H. (2014). Social inequalities in early childhood health and development: A European-wide systematic review. *Pediatric Research*, 76(5), 418-424. doi:10.1038/pr.2014.122
- Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek*, 33(3), 209-226. doi:10.5117/PED2013.3.PLOE
- Pre-COOL consortium (2015a). Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigencohort derde meting 2012-2013. Rapport 937 Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Pre-COOL consortium (2015b). Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigencohort vierde meting 2013-2014. Rapport 941 Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Provan, K. G., & Kenis, P., (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252. doi:10.1093/jopart/mum015
- Provan, K. G., & Milward, H. B. (1995). A preliminary theory of interorganizational network effectiveness: A comparative study of four community mental health systems. *Administrative Science Quarterly*, 40, 1-33. doi:10.2307/2393698
- Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity* (p. 91-116) Russell Sage Foundation.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285(18), 2339-2346. doi:10.1001/jama.285.18.2339
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303. doi:10.3102/01623737024004267
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A. B., Ou, S., & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379-404. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x
- Rønning, M. (2011) Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30, 55-64. doi:10.1016/j.econedurev.2010.07.001
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj, L., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3-16) project research report*. Londen: Department for Education.
- Schaik, S. van, (2016). *Let's play together: Cultural diversity in early childhood education and care in the Netherlands*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Schoon, I., Nasim, B., Rukmen, S, & Cook, R. (2015). *The impact of early life skills on later outcomes. Final report*. London/Paris: UCL Institute of Education/OECD Publishing.
- SER (2016). *Advies Gelijk goed van start*. Den Haag: SER.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Committee on Early Childhood, Adoption and Dependent Care (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. doi:10.1542/peds.2011-2663
- Sinzer (2017). *Maatschappelijke Business Case. Vroeginterventie en vindplaatsgericht werken op school en opvang*. Gemeente Nijmegen.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2018). A longitudinal and comparative study in achievement inequality in Europe. In: G. Passaretta and J. Skopek (eds.) *Roots and Development of achievement gaps. A longitudinal assessment in selected European countries*, pp. 18-50. ISOTIS Report (D1.3), Trinity College Dublin.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/edaf3793-en
- Slot, P., Jepma, I., Müller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2018). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang*. Gecombineerde metingen 2017-2018. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.
- Sociaal Werk Nederland (2018). *Samenvatting van de uitkomsten van de quickscan over het bereik van peuterwerk na harmonisatie*. Verkregen via: <https://www.sociaalwerk nederland.nl/>
- Spit, W., van Beek, L, van Yperen, T., Sondeijker, F., & Kann, D. (2017). *Effectieve preventie Rotterdam. Eindrapport Business case en Maatschappelijke kosten-batenanalyse*. Rotterdam: Ecorys.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Batchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. New York: Routledge.
- Swart, L, Wiel, K. van der, Houkes-Hommes, A. (2017). *Samenwerking kinderopvang en onderwijs*. CPB policy brief, 03.
- Tomalski, P., Moore, D. G., Ribeiro, H., Axelsson, E. L., Murphy, E., Karmiloff-Smith, A., ... & Kushnerenko, E. (2013). Socioeconomic status and functional brain development-associations in early infancy. *Developmental Science*, 16 (5), 676-687. doi:10.1111/desc.12079

- UNICEF (2013). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2011). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development, *Child Development*, Vol. 81/3, pp. 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x.
- Veen, A., & Leseman, P. (red.) (2015). *Pre-COOL cohortonderzoek: Resultaten over de voorschoolse periode*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 932.
- Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y., & Gevers-Deuynoot-Schaub, M. (2019). *Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- von Suchodoletz, A., Lee, Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2017). *Associations among quality indicators in early childhood education and care (ECEC) and relations with child development and learning: A meta-analysis*, Internal document, OECD, Paris.
- Weerd, M. de, Paulussen-Hoogeboom, M. C., Slotboom, S. T., Pol, S. van der, & Krooneman, P. J. (2014). *Jaarbericht brede scholen en integrale kindcentra 2013*. Amsterdam: RegioPlan.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(2), 21-35. doi:10.1353/foc.2016.0010
- Yperen, T. van, & Bartelink, C. (2014). *Het Centrum voor Jeugd en Gezin, wat werkt?* Nederlands Jeugdinstituut.
- Zuidersma, J. (2012). *Wederkerigheidspatronen in regionale samenwerkingsverbanden: Een gedragstheoretische benadering*. Universiteit Groningen.



PACT voor kindcentra

Investeren in kinderen van 0-12 jaar, is een literatuurstudie naar beschikbare wetenschappelijke kennis over wat werkt voor het ontwikkelen en leren van jonge kinderen (0-12 jaar). In deze publicatie worden negen aannames van waaruit wordt gewerkt bij de ontwikkeling van integrale kindcentra, wetenschappelijk onderbouwd. De studie wijst uit dat de samenleving op tal van manieren profiteert van substantiële aandacht voor de ontwikkeling van jonge kinderen en de pedagogische infrastructuur die nodig is.

De studie is uitgevoerd in opdracht van de Kennistafel PACT voor Kindcentra. De Kennistafel is samengesteld uit voorlopers van (integrale) kindcentra en wetenschappers. De Kennistafel is onderdeel van het programma PACT voor Kindcentra waarin wordt gewerkt aan pedagogisch – educatieve voorzieningen waarin inclusie en interprofessionele samenwerking voorop staan.

PACT voor Kindcentra bouwt voort op



Kindcentra 2020

www.pactvoorkindcentra.nl