

Een integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang

Ron Oostdam, Louis Tavecchio (Kenniscentrum Onderwijs & Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam; Universiteit van Amsterdam), Sanne Huijbregts, Kirsten Nøhr, Carine Ex (Hogeschool van Amsterdam)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100777

Samenvatting

Veel landen in Europa zien zich voor de uitdaging geplaatst een samenhangend systeem te ontwikkelen waarin kinderopvang en onderwijs op elkaar zijn afgestemd en elkaar versterken. Ook in Nederland is een proces gaande waarbij basisonderwijs, kinderopvang, peuterspeelzalen en buitenschoolse opvang naar elkaar toegroeien. Dit vraagt om een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang die praktisch gestalte kan krijgen in een Integraal Kind Centrum (IKC). Voor het welslagen van het IKC als waardevolle opvoedings- en ontwikkelingsomgeving is een team van goed opgeleid, gekwalificeerd personeel een absolute vereiste. Op hbo-niveau opgeleide pedagogen werken hierin samen met leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Sociaal-emotionele, motorische, cognitieve en creatieve ontwikkelingsgebieden en/of behoeften van kinderen vormen in deze teams steeds het uitgangspunt, waarbij pedagogen en leerkrachten de verschillende ontwikkelingsgebieden gezamenlijk vanuit hun eigen expertise stimuleren. Dit betekent dat de scheidingslijnen tussen de verschillende sectoren en bijbehorende opleidingen moeten worden geherdefinieerd. Wij zien het IKC als een open leer- en ontwikkelingsgemeenschap waar kinderen, leerkrachten, pedagogisch medewerkers, pedagogen en ouders met

Correspondentieadres: L.W.C.Tavecchio@uva.nl

plezier naartoe komen. Om dit te realiseren moeten we over grenzen heen durven kijken. Onderwijs is meer dan onderwijzen, en kinderopvang is zoveel meer dan het 'opvangen' van kinderen. Hiervoor is een omslag in het denken en kijken naar deze sectoren noodzakelijk.

Inleiding

In Nederland is een proces gaande waarbij basisonderwijs, kinderopvang, peuterspeelzalen en buitenschoolse opvang naar elkaar toegroeien. Het Landelijk Platform Peuterspeelzalen, Brancheorganisaties voor Kinderopvang, Welzijn en Maatschappelijke Ontwikkeling, en de Belangenvereniging voor Ouders in de Kinderopvang hebben al diverse keren gepleit voor een ingrijpende wijziging van het huidige bestel. De schotten tussen deze instellingen en voorschoolse voorzieningen (VVE) moeten verdwijnen, vinden zij, evenals de wirwar aan geldstromen en tegemoetkomingen. Ook basisscholen, verenigd in de PO-raad, zijn deze mening toegedaan en willen aansluiten, zo blijkt uit een recente oproep aan het kabinet (Bracheorganisatie Kinderopvang, MO Groep+, & PO-Raad, 2013). Hiermee lopen zij vooruit op het regeringsbeleid waarin het belang van samenwerking wordt onderkend, maar keuzes uitblijven (Regeerakkoord Rutte-II, 2012). Recentelijk heeft ook de Vereniging van Nederlandse Gemeenten gepleit voor nauwe samenwerking tussen peuterschool en basisonderwijs (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2014). Centraal doel is één basisvoorziening te realiseren door een samenhangend dagarrangement voor kinderen te creëren.

Welke maatschappelijke motieven gaan schuil achter de wens de weg te banen voor deze nieuwe centra? Een eerste motief is geformuleerd vanuit een moreel perspectief. Het vergroten van ontwikkelingskansen voor ieder kind door het verminderen van leer- en ontwikkelingsachterstanden. Het huidige aanbod leidt tot segregatie tussen 0-4 jarigen uit de lagere en hogere sociaal-economische klassen. Zo worden peuterspeelzalen vooral bezocht door kinderen uit de lagere sociale klassen en kinderopvang door kinderen uit de hogere klassen (Tonkens, 2012). Ook stromen kinderen die van voor- en vroegschoolse voorzieningen (VVE) gebruikmaken vaker door naar scholen met veel risicoleerlingen. Een tweede motief is geformuleerd vanuit een economisch perspectief. Het kabinet streeft vanwege toenemende vergrijzing naar een hogere arbeidsparticipatie en arbeidsproductiviteit van met name vrouwen. Talentontwikkeling en talentbehoud staan daardoor hoog op de politieke agenda. Een basisvoorziening met kinderopvang en school op dezelfde locatie kan hieraan bijdragen, omdat het de stress en vertraging bij het wegbrengen en halen van kinderen voor werkende ouders kan voorkomen (SCP, 2013).

Wil zo'n basisvoorziening voor ouders en kinderen aantrekkelijk zijn, dan moet de meerwaarde duidelijk zijn. Dit stelt hoge eisen aan de kwaliteit en het verlangt een heldere visie op vorm en inhoud van deze centra en hun bij-

drage aan de samenleving. Wordt die kwaliteit niet waargemaakt, dan betekent de komst van deze centra niet meer dan 'oude wijn in nieuwe zakken'. Het realiseren van zulke centra vraagt dus om een integraal programma van opvoeding, educatie en opvang, waarbij een pedagogische aanpak vorm krijgt in een doorgaande ontwikkelingslijn. Uitgangspunt is dat onderwijs, opvoeding en opvang, vanuit één visie, met één team, onder gezamenlijke leiding worden verzorgd. Leerkrachten, pedagogen en vakleerkrachten werken er gezamenlijk aan de sociale en educatieve ontwikkeling van kinderen. Centraal staat het bieden van een breed en uitdagend dagprogramma, één aanspreekpunt voor ouders en ruime openingstijden. In dit programma met verplichte en vrijwillige activiteiten moet aandacht voor 'het hele kind' leidend zijn om versmalling van kinderopvang tot 'zorg' en van onderwijs tot 'leren' te overstijgen (Roetman & Schepers, 2011, p. 11).

Naar onze mening kan een breed en uitdagend dagprogramma met een doorgaande ontwikkelingslijn voor kinderen het beste worden gerealiseerd in de vorm van een zogeheten Integraal Kind Centrum (Studulski, 2010; Taskforce Kinderopvang-Onderwijs, 2010). Zo'n Integraal Kind Centrum (IKC) zien wij als een open leer- en ontwikkelingsgemeenschap waar kinderen, leerkrachten, pedagogisch medewerkers, pedagogen en ouders met plezier naartoe komen. Om dit te realiseren moeten we over grenzen heen durven kijken. Onderwijs is meer dan onderwijzen, en kinderopvang is zoveel meer dan het 'opvangen' van kinderen. Hiervoor is een omslag in het denken en kijken naar deze sectoren noodzakelijk. Hieronder bespreken wij de vanuit pedagogisch-didactisch perspectief noodzakelijke randvoorwaarden om zo'n integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap te kunnen realiseren.

Op weg naar een samenhangende visie

Een belangrijk uitgangspunt voor het realiseren van een IKC is het ontwikkelen van een gezamenlijke visie (cf. Doornenbal, 2012; Studulski, 2010). Leerkrachten, pedagogen en leidinggevenden moeten met elkaar bepalen waartoe zij willen opleiden en opvoeden. Voor een goede onderlinge samenwerking tussen de partijen is het van belang de hiërarchie tussen spelen en leren te doorbreken en ter discussie te stellen. Bij voorkeur gebeurt dit in overleg en afstemming met ouders. Deze discussie zal men met elkaar voeren in de wetenschap dat wij leven in een snel veranderende wereld waar wetenschappers, professionals, (groot)ouders, en politici moeilijk kunnen inschatten over welke kennis en vaardigheden de komende generaties moeten beschikken (cf. Baumann, 1998; Beck, 1992; Giddens, 1999, 2006).

Aan de bekende opvoedingsmilieus - gezin, school en buitenwereld - is inmiddels een vierde toegevoegd, de *virtuele wereld* (cf. Delfos, 2012). Deze virtuele wereld heeft het tempo waarmee we leven versneld. Competenties als flexibiliteit, veerkracht en zelfsturing zullen aan belang toenemen, zo is de verwachting (cf. De Winter, 2011). Maar ook aandacht voor de menselijke maat en 'lang-

zame emoties' - respect, mededogen, liefde en bescheidenheid (Delfos, 2012, p. 16) - vormen een belangrijke tegenhanger in een op drift geraakte samenleving. Het zijn deze 'langzame emoties' die de basis leggen voor het aangaan van duurzame relaties en intrinsieke waarden cultiveren (cf. Schuyt, 2007). Kinderen staan voor de opgave om de onontkoombare en kansrijke 'versnelling', maar ook de noodzakelijke 'vertraging' te integreren in hun leven. En daarin draagt de huidige generatie volwassenen - ouders, leraren, pedagogen, professionals, beleidsmakers en politici - een verantwoordelijkheid.

Binnen pedagogiek en onderwijskunde wordt van oudsher een debat gevoerd over hoe kinderen leren en zich ontwikkelen, en wat dit uiteindelijk betekent voor het programma-aanbod van de school. De ene partij gelooft meer in instructie en overdracht van kennis en de andere partij meer in het vermogen van het kind om vooral op eigen kracht te leren. In 2008 haakt de Onderwijsraad hierop in en maakt zij in haar rapport 'Een rijk programma voor ieder kind' een onderscheid in twee tradities ten aanzien van het denken over opvang en educatie van jonge kinderen.

Volgens de zogeheten *sociaal-pedagogische traditie* is het hoofddoel het stimuleren van de brede ontwikkeling van het kind. Er wordt daarbij uitgegaan van een holistische visie met als doel een stevige basis te leggen voor een leven lang leren van kinderen door ze te ondersteunen in hun ontwikkeling en aan te sluiten bij hun individuele behoeften. Uitgangspunt is het 'natuurlijke', zelfontdekkende leren van het kind. Naast de cognitieve ontwikkeling wordt ook aandacht besteed aan meer persoonsgebonden doelen (identiteitsvorming, zelfvertrouwen, leergierigheid) en sociale competenties (leren samenwerken, democratisch burgerschap). Dat betekent dat er veel ruimte wordt geboden aan vrij spel en meer open activiteiten, waarbij kinderen veel gelegenheid krijgen om individueel of samen zaken te ontdekken. De andere, in Nederland dominante traditie is te typeren als de *schoolvoorbereidende traditie*. Hoofddoel is kinderen zo goed mogelijk voor te bereiden op de latere schoolloopbaan en hen de daarvoor noodzakelijke kennis en vaardigheden bij te brengen. Het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling (taal, gecijferdheid, algemene kennis) krijgt veel aandacht, maar ook andere competenties die belangrijk zijn voor het schoolse leren (zoals sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding) worden benadrukt.

Volgens de Onderwijsraad (2008) hebben beide benaderingen hun eigen waarde. Het is beter ze niet tegenover elkaar te plaatsen, maar de meest waardevolle elementen uit beide tradities te integreren. In de vormgeving van een IKC dient uitgegaan te worden van een holistisch kindbeeld, zodat zowel open en vrije spelactiviteiten alsook meer gerichte ontwikkelingsstimulering een duidelijke plaats krijgen. Daarbij moet ervoor gewaakt worden dat de huidige tijdgeest met een sterke nadruk op de cognitieve ontwikkeling eenzijdig de bovenaan gaat voeren. Juist een intensieve samenwerking tussen onderwijs, kinderopvang en ouders maakt het mogelijk dat de sociaal-emotionele ontwikkeling en creativiteit van kinderen een duidelijke plek krijgen naast het cognitief pres-

teren. Willen we ervoor zorgen dat kinderen kunnen profiteren van hetgeen zij krijgen aangeboden, dan is het zich sociaal-emotioneel veilig voelen een eerste vereiste (cf. Tavecchio, 2011). Ook de Onderwijsraad (2008) heeft diverse keren benadrukt dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke voorwaarde is voor schoolprestaties en schoolsucces. Emotionele veiligheid en het welbevinden van kinderen zijn belangrijke voorspellers voor ontwikkeling en leren (Tavecchio & Oostdam, 2013) en juist de verbinding tussen de verschillende sectoren kan hieraan een belangrijke bijdrage leveren. Onderwijs, kinderopvang en peuterspeelzaalwerk kunnen er in gezamenlijkheid voor zorgen dat kinderen zich optimaal ontwikkelen. Dit vereist dat professionals kennis hebben van en waardering hebben voor elkaars vakgebied en de meerwaarde van samenwerking onderschrijven.

Criteria voor doelstellingen en inhoud

Hoe zou een combinatie van de sterke punten uit beide tradities gestalte kunnen krijgen? Bij de keuze voor inhoud en doelstellingen van een doorlopend programma-aanbod baseerde de Onderwijsraad zich in 2008 op drie criteria, waarbij speciaal werd gelet op zwakke plekken in de bestaande opvang- en educatievoorzieningen.

Een eerste criterium luidt *'zorg voor veiligheid, stabiliteit en continuïteit'*. De basis van opvoeding en ontwikkeling is een veilige gehechtheidrelatie met belangrijke opvoeders. Dit vereist een responsieve en leeftijdsadequate opstelling van de (professionele) opvoeder. Dit vraagt dat de diverse bij het kind betrokken opvoeders (ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers van kinderopvang/peuterspeelzaal en buitenschoolse opvang) elkaar informeren en zorgen voor een goede onderlinge samenwerking. Willen we als samenleving een substantiële bijdrage leveren aan de ontwikkelingskansen van kinderen, dan moet er sprake zijn van curriculaire, culturele en fysieke continuïteit tussen kinderopvang/peuterspeelzaal en basisschool (cf. Bronfenbrenner & Morris, 1998). Een tweede criterium heeft betrekking op het *'stimuleren van een brede ontwikkeling waarbij tevens wordt gezorgd voor recreatie en ontspanning'*. Naast de schoolse leergebieden (de cognitieve ontwikkeling) is tevens aandacht gewenst voor de fysieke, motorische, sociaal-emotionele en morele ontwikkeling. Daarnaast hebben kinderen recht om zich 'gewoon' te ontspannen en recreatieve activiteiten te ondernemen. Een derde criterium betreft het *'stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid: geef kinderen de kans om zelf actief mee te doen en leren om te gaan met (culturele) diversiteit en gezamenlijkheid'*. Met het oog op de samenleving is het belangrijkste opvoedingsdoel dat kinderen leren om actief deel te nemen aan sociale verbanden. Het is daarom belangrijk dat binnen een IKC de eigen verantwoordelijkheid van kinderen wordt bevorderd en dat ze actief kunnen meedenken en meedoen.

Bij de vormgeving van een IKC is een belangrijke vraag in welke mate curricula en dagprogramma's van tevoren door pedagogen en leerkrachten moeten

worden vastgelegd. Bij een IKC als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap is het vanzelfsprekend om ouders en kinderen als medeontwerpers bij dit vormgevingsproces te betrekken. De ontwikkelingstadias van kinderen zijn daarbij richtinggevend voor de inhoud van de programma's. De Onderwijsraad (2008) hanteert in dit verband de term 'ontwikkelingstaken': taken die een kind gedurende zijn ontwikkeling dient te vervullen en die gekoppeld zijn aan de verschillende ontwikkelingstadias met betrekking tot cognitieve, sociaal-emotionele, morele en persoonsgebonden aspecten. Over het algemeen worden de volgende ontwikkelingsstadias onderscheiden: babyperiode (0-1 jaar), dreumesperiode (1-2 jaar), peuterperiode (2-4 jaar), kleuterperiode (4-6 jaar) en de schoolperiode als start van de vroege adolescentie (6-12 jaar). Het programma van het IKC dient op deze stadias te zijn afgestemd, waarbij naar de behoeften van het individuele kind gedifferentieerd kan worden.

Wanneer curricula en dagprogramma's op deze manier tot stand komen, fungeert een doorlopende ontwikkelingslijn als een verbindende factor tussen de verschillende instanties die nu vaak los van elkaar opereren. Door het centraal stellen van een dergelijke ontwikkelingslijn ontstaat voor professionals een duidelijk raamwerk en wordt aan ouders meer samenhang geboden. Zo kan een rijk activiteitenaanbod ontstaan dat kinderen, ouders en professionals de gelegenheid biedt om hun wereld met elkaar te delen en over hun ervaringen in gesprek te gaan. Het creëren van een taalrijke omgeving is daarbij een belangrijk thema binnen de huidige kinderopvang (cf. NCKO, 2009; Singer, 2012; Van der Schaaf, Berenst, Doornenbal, & De Gloppe, 2012).

Het vormgeven van integrale curricula en dagprogramma's en de participatie van kinderen en ouders is wellicht makkelijker te realiseren in 'opvang- en vrije tijdsvoorzieningen' (KO, BSO, Sportclub) dan in schoolse omgevingen. Tot nu toe heeft Nederland voor wat betreft de vormgeving van geïntegreerde centra voor jonge kinderen een andere lijn gevolgd dan andere landen in West- en Noord-Europa. In deze landen is al in verschillende vormen een 'doorlopende lijn' of een 'samenhangend jeugdbeleid' ontwikkeld. In de volgende paragraaf worden enkele aansprekende voorbeelden gegeven.

Inspiratie uit het buitenland

In *Duitsland* worden momenteel grote stappen gezet in het integreren van verschillende voorzieningen voor jonge kinderen. Directe aanleiding vormden de tegenvallende PISA-resultaten. Als reactie daarop - en met de slogan '*de wereld begrijpt men niet in een halve dag*' - is men kritisch gaan kijken naar zowel de scholen als de voorschoolse en buitenschoolse voorzieningen. In verschillende Bundesländer zijn zogenaamde *Bildungsprogramms* opgesteld (cf. Preissing, 2004). Dit betreft brede ontwikkelingsprogramma's voor de kinderopvang van nul tot zes jaar en de buitenschoolse opvang. Elke kinderopvanginstelling moet kunnen aantonen wat het aanbod aan activiteiten en materialen is met betrekking tot zeven ontwikkelingsgebieden: 1) lichaam, bewegen en gezondheid,

2) sociale en culturele ontwikkeling, 3) communicatie (taal, geletterdheid en media), 4) artistieke vorming, 5) muziek, 6) ontluikende gecijferdheid, en 7) natuur en techniek.

Kinderopvang voor drie- tot zesjarigen is in Duitsland een basisvoorziening en sinds januari 2013 hebben ook alle 1-jarigen recht op een plaats in de kinderopvang (Schallenberg-Diekman, 2010). De vroege (leer)ervaringen van jonge kinderen, waaronder ervaringen die zij opdoen in de kinderopvang (*Krippe* voor 0-3 jarigen en *KITA* voor 3-6 jarigen) worden nu alom gezien als zeer waardevol voor de verdere (schoolse) ontwikkeling van kinderen. Sinds 2003 is het aantal 'Ganztagsschulen' in Duitsland snel gegroeid en de helft van de circa 40.000 Duitse scholen biedt nu tenminste drie dagen per week 7-urige programma's aan voor kinderen vanaf zes jaar. In de middaguren werken vele scholen met spel- en leeractiviteiten, die meerdere vormen van intelligentie stimuleren.

Ook *Denemarken* richt zich tegenwoordig op het ontwikkelen van 'hele dagscholen' op grond van door de overheid voorgeschreven beleid (UVM, 2012). Naar aanleiding daarvan is veel discussie ontstaan over de inhoud van de schooldag en nieuwe vormen van samenwerking tussen kinderopvang, school en buitenschoolse opvang. Terwijl de minister van onderwijs zich richt op het verbeteren van taal- en wiskundeprestaties, maken pedagogen, leerkrachten en ouders zich zorgen of er genoeg aandacht en tijd wordt besteed aan activiteiten die ook de niet-cognitieve ontwikkeling stimuleren. De gemeente Gladsaxe buiten Kopenhagen kiest hierin duidelijk positie met het filosofische uitgangspunt: '*You have to learn to be before you can learn to learn*' (Gladsaxe Kommune, 2011). Hiermee wordt betekenis gegeven aan een brede ontwikkelingsbasis voor elk kind, bestaande uit een palet van verschillende inhoudelijke thema's. Er wordt projectmatig aan thema's gewerkt, uitgaande van het niveau en de belangstelling van elk kind. Een pedagogisch leerplan, dat door alle voorzieningen voor nul tot zesjarigen in Denemarken jaarlijks moet worden opgesteld, omvat de volgende zes hoofdthema's: 1) de persoonlijke ontwikkeling van het kind, 2) sociale competenties, 3) taalontwikkeling, 4) lichaam en beweging, 5) natuur en natuurfenomenen, en 6) culturele uitdrukkingsvormen en waarden.

Een 'hele dagschool' in Denemarken betekent niet per se dat alle voorzieningen voor kinderen van nul tot twaalf in hetzelfde gebouw of onder dezelfde regie samen komen. Wisselende locaties, personeel en activiteiten worden ook gezien als een kans voor kinderen om zich op verschillende gebieden te ontwikkelen, zelfstandigheid te tonen en op uiteenlopende manieren 'gezien' te worden. Wel is er steeds meer samenwerking tussen voor- en buitenschoolse voorzieningen en scholen, en aandacht voor de overgangen van de ene organisatie naar de andere.

Ook in andere Scandinavische landen vervult de overheid een richtinggevende rol voor kinderdagverblijven en scholen. Doelstellingen en algemene kaders worden in landelijke wetten vastgelegd en vervolgens door de verschillende gemeenten in lokaal beleid uitgewerkt. Nadere concretisering in een pedagogische visie en praktijk wordt uiteindelijk door de instellingen zelf gere-

liseerd. Dit gebeurt onder toezicht van en in dialoog met pedagogische adviseurs van de gemeente en vaak ook in samenwerking met universiteiten. In de Scandinavische landen staat het opvoeden tot democratisch burger hoog op de agenda en in landelijke richtlijnen worden duidelijke doelstellingen geformuleerd. Ter illustratie noemen wij een voorbeeld uit het Zweedse curriculum voor de voorschoolse voorzieningen (voor 0-6 jarigen) over normen en waarden: 'The preschool should actively and consciously influence and stimulate children into developing their understanding and acceptance of our society's shared democratic values' (Curriculum for the preschool, 2010). Daarbij wordt benadrukt dat goed communiceren, effectief leren en samenwerken, noodzakelijke vaardigheden zijn om te kunnen participeren in onze hedendaagse samenleving. Het breed geformuleerde Zweedse curriculum biedt zowel doelstellingen voor de voorschoolse voorzieningen als richtlijnen voor de daarin werkzame leerkrachten.

Randvoorwaarden voor de vormgeving

Een belangrijke conditie voor het slagen van een IKC is een gelijkwaardige samenwerking binnen multidisciplinaire teams. Samenwerking tussen leerkrachten en pedagogisch medewerkers met verschillende opleidingsachtergronden en -niveaus is op dit moment geenszins vanzelfsprekend. Daarbij spelen verschillen in beroepssocialisatie een belangrijke rol. Beide typen professionals zijn geschoold in andere tradities, hebben verschillende verwachtingen en uiteenlopende taakopvattingen (cf. Doornenbal, 2012). Willen we echt inzetten op een waardevolle opvoedings- en ontwikkelingsomgeving voor kinderen dan is goed opgeleid, gekwalificeerd personeel een absolute vereiste. Op hbo-niveau opgeleide pedagogen moeten hierin een plaats krijgen naast leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Zoals gezegd dienen de sociaal-emotionele, motorische, cognitieve en creatieve ontwikkelingsgebieden en/of behoeften van kinderen in dergelijke teams steeds het uitgangspunt te zijn, waarbij pedagogen en leerkrachten de verschillende ontwikkelingsgebieden gezamenlijk vanuit hun eigen expertise stimuleren. Een en ander impliceert dat de scheidslijnen tussen de verschillende sectoren en bijbehorende opleidingen moeten worden geherdefinieerd. Dit is geen eenvoudige opgave voor beroepskrachten die zijn opgeleid in bepaalde tradities. Tradities die op bestaande praktijken voortbouwen, waarin veranderingen niet gemakkelijk tot stand komen.

Dat een goede samenwerking in multidisciplinaire teams wel degelijk mogelijk is, illustreert het volgende praktijkvoorbeeld uit de gemeente Frederiksberg in Kopenhagen, waar het primair onderwijs en de BSO intensief samenwerken aan een gemeenschappelijke visie en een gedeelde praktijk. In de *Skolen ved Søerne* (de School bij de Meren) zijn pedagogen een vast aantal uren in de klas aanwezig en werken ze nauw samen met de leerkracht (Frederiksberg Kommune, 2013). Dat betekent dat er naast de cognitieve ontwikkeling meer aandacht gegeven kan worden aan andere ontwikkelingsdoelen. Bovendien is

er met twee volwassenen in de klas ook meer tijd en aandacht voor de kinderen. Regelmatig overleggen pedagogen en leerkrachten met elkaar over een gezamenlijke aanpak ten aanzien van onderwerpen als 'pesten' of 'opvoeden tot medeverantwoordelijkheid'. Tijdens hun dagelijks werk wisselen de professionals ervaringen uit en bespreken ze oplossingen voor concrete problemen waar ze tegenaan lopen. Steeds wordt ernaar gestreefd om bij activiteiten zoveel mogelijk dwarsverbanden te leggen. Zo wordt bij een gemeenschappelijk project als een toneelvoorstelling tijdens de taallessen gewerkt aan het schrijven en voordragen van teksten. Vervolgens worden in dramalessen scènes ingestudeerd en ontwerpen de kinderen tijdens de buitenschoolse opvang decors. Op zo'n manier wordt gerealiseerd dat de binnen- en buitenschoolse ervaringen van kinderen elkaar versterken, waardoor activiteiten extra betekenis krijgen.

Een tweede belangrijke voorwaarde betreft de samenwerking met ouders. Het realiseren van een goede afstemming tussen de leefwereld thuis en de leer- en opvoedingsomgeving in een IKC is van cruciaal belang. Als ouders begrijpen wat er met hun kind gebeurt, waarom en hoe bepaalde zaken worden aangepakt, dan is de weg naar adequate samenwerking gemakkelijker. Wanneer ouders, pedagogen en leerkrachten erin slagen hun kennis, visie en verwachtingen uit te wisselen, komt dat zowel het onderling vertrouwen als de ontwikkeling van het kind ten goede. Daarbij staat de professionaliteit van pedagogen en leerkrachten centraal en moet er sprake zijn van een open en flexibele opstelling naar ouders. Uiteindelijk zal dit resulteren in een bredere belangstelling van ouders voor het IKC als organisatie en leer- en ontwikkelingsgemeenschap.

Een goede samenwerking tussen ouders, pedagogen en leerkrachten kan geformuleerd worden als 'educatief partnerschap' (Oostdam & Van Loo, 2011; Oostdam & Hooge, 2013). Daarbij moet in acht genomen worden dat in een dergelijk partnerschap de verschillende partijen uiteenlopende intenties, belangen en eindverantwoordelijkheden hebben. Dit impliceert dat ouders en professionals op gelijkwaardige wijze met elkaar omgaan (cf. Epstein, 2001). Gelijkwaardigheid betekent overigens niet dat ouders en professionals geen uiteenlopende verwachtingen kunnen hebben over hun wederzijdse verantwoordelijkheden en soms behoorlijk kunnen verschillen in hun opvattingen over wat 'optimale' condities zijn voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Pedagogen en leerkrachten hebben verstand van het ontwikkelen van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden, weten hoe ontwikkelings- en leercurven verlopen en zien kinderen in een groepsproces. Ouders zijn in de eerste plaats experts van hun eigen kind, zij hebben hun eigen visie op opvoeding en hebben hun eigen verwachtingen van (de mogelijkheden van) hun kind. Binnen een IKC is het daarom van groot belang om een duidelijke visie te ontwikkelen op hoe de samenwerking met ouders kan worden vormgegeven. Het partnerschap tussen professionals en ouders moet door alle partijen gedragen worden, ieder heeft daarbij een eigen rol en verantwoordelijkheid in relatie tot de ontwikkeling en het leren van kinderen (Oostdam & Van Loo, 2011).

Professionals met elan

Voor een succesvolle realisatie van een IKC moet, naast bovengenoemde voorwaarden, eveneens worden voldaan aan het criterium van professioneel leiderschap. Het inrichten en sturen van pedagogische processen en tegelijkertijd individuele ontwikkelingsdoelen bewaken is een complexe opdracht. Een van de belangrijkste bevindingen uit een Europese studie naar voorzieningen voor jonge kinderen (CoRe, 2011) betreft de sterke samenhang tussen de competentie van professionals en de kwaliteit van de instelling. Een krachtige aanbeveling uit het rapport is dan ook dat ten minste 60% van deze professionals een opleiding heeft gevolgd op niveau 5 van de internationale UNESCO onderwijsclassificatie. Een dergelijke kwalificatie komt overeen met WO-bachelorniveau of een 4-jarige HBO-opleiding. Deze verhoogde opleidingseis is gerechtvaardigd aangezien het hier gaat om professionals die dagelijks met kinderen werken. Er is geen enkele reden om aan te nemen dat hun werk minder veeleisend of belangrijk is dan dat van andere professionals in de onderwijssector. Hieruit volgt eveneens de aanbeveling dat hun salarisniveau moet worden opgetrokken naar dat van een basisschoolleerkracht, zoals dat in enkele Scandinavische landen al het geval is.

Het waarmaken van de hiervoor genoemde inhoudelijke uitgangspunten (een gemeenschappelijke visie, samenwerking tussen verschillende beroepskrachten, partnerschap met ouders, en vorm geven aan de praktische uitwerking van dit alles) vereist leidinggevenden met visie, die kennis hebben van pedagogiek en leerprocessen en tevens beschikken over managementvaardigheden en competenties: helderheid verschaffen over besluitvormingsprocessen, open staan voor nieuwe ideeën en bereid zijn tot dialoog met alle betrokkenen. Kortom, leidinggevenden met professioneel elan (Schuyt, 2007).

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat het succes van een IKC in grote mate afhankelijk is van de daar aanwezige professionals en hun vermogen om multidisciplinair te denken en te werken. Daaruit volgt een opdracht aan het hoger onderwijs: pedagogen en leerkrachten die nu hun opleiding volgen zouden tijdens de opleiding al elkaars kennis en vaardigheden kunnen benutten. Zo leren ze van elkaar en kunnen zij met elkaar een pedagogisch werk- en denk kader vormen. Deze aanbeveling komt overeen met een van de conclusies uit het CoRe rapport: 'The quality of the workforce cannot be reduced to the sum of the individuals' competences. Although the term 'competence' may often be associated with qualities of an individual, in fact the quality of the workforce is determined by the interaction between competent individuals in what we refer to as a 'competent system'. Among the more salient aspects of systemic conditions that allow for competence systems to flourish are good working conditions that reduce turnover of staff and continuous pedagogical support, aiming at documenting practice, critically reflecting upon it, and co-constructing pedagogy as an alternation between theory and practice. This requires time, team collaboration and continuous pedagogical support' (CoRe, 2011, p. 27).

Ten slotte is het belangrijk om niet de verschillen maar juist de overeenkomsten tussen sectoren te benadrukken en die als centraal uitgangspunt te nemen. De overlap tussen onderwijs, kinderopvang en peuterspeelzaalwerk is groot en dat biedt kansen om elkaar over en weer te versterken. Elk van deze sectoren zet in op een doorgaande ontwikkeling van kinderen en het signaleren en aanpakken van taal- en ontwikkelingsachterstanden in een zo vroeg mogelijk stadium. Ook zoekt elk van deze sectoren de samenwerking met ouders. Vervolgens delen deze sectoren een belangrijk doel: het overdragen van waarden en normen en het ondersteunen en begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Agenda voor de toekomst

In eigen land zijn de laatste jaren verschillende initiatieven genomen om onderwijs, kinderopvang en opvoeding beter op elkaar te laten aansluiten. Zo kent de stad Groningen een lange traditie in het integreren van verschillende instanties (onderwijs, opvang, jeugdgezondheid, welzijn, et cetera). In de Groningse vensterscholen worden samenwerkingsverbanden gerealiseerd met het doel de ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten (Van der Vegt & Studulski, 2004). Ook de Sterrenschool is een alternatief concept gericht op samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang (cf. Mulder, Kalshoven, & Kossen, 2010).

De samenwerkingsverbanden in Nederland kan men grofweg bezien vanuit de twee eerder genoemde perspectieven. Enerzijds wordt samenwerking ingegeven door de behoefte aan afstemming, en het wegnemen van de voor kinderen en ouders hinderlijke overgangen en verschillen tussen instanties en voorzieningen. Anderzijds komt de samenwerking voort uit het streven naar het verkleinen van leer- en ontwikkelingsachterstanden van kinderen. Integraal werken biedt kinderen de mogelijkheid kennis te maken met een diversiteit aan activiteiten, met name risicoleerlingen doen zo ervaringen op die ze van huis uit anders niet mee krijgen. Met het inrichten van een IKC wordt aan beide perspectieven recht gedaan. In een totaalpakket van opvoeding, educatie en kinderopvang is het streven om alle ontwikkelingsgebieden van kinderen aan bod te laten komen. Hoe een IKC zal worden ingevuld en uitgewerkt zal per locatie afhangen van de wensen en behoeften van de gebruikers: de kinderen, hun ouders en de professionals. Wat men met elkaar deelt, is de wens om kinderen zich te laten ontwikkelen tot wie ze zijn. Het IKC moet zo aantrekkelijk zijn dat alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, er graag verblijven.

Een IKC kan worden gezien als een doorontwikkeling van een brede school. Een brede school bestaat vaak uit verschillende organisaties met elk een eigen visie en missie (Doornenbal, Van Oenen, & Pols, 2012; Studulski, 2007). Daarbij is dus wel sprake van onderlinge samenwerking, maar ontbreekt een integrale pedagogische aanpak. In geval van een IKC ontvouwt zich één instelling met een centrale organisatiestructuur, waarin onderwijs, kinderdagopvang, buitenschoolse opvang, peuterspeelzaalwerk en welzijnsactiviteiten samen komen (cf. Studulski,

2002; Van Oenen & Hajer, 2004). Dus niet alleen het gebouw en de praktische zaken worden gedeeld tussen de partners, maar er is ook sprake van een vergaande samenwerking op inhoudelijk gebied (Ten Doesschate & Van der Pol, 2013).

Natuurlijk verloopt de totstandkoming van een IKC als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap niet vanzelf. Huidige verschillen in wet- en regelgeving en in financieringsstromen maken het niet eenvoudig om bovengenoemde instellingen te integreren in één organisatie. Toch onderstrepen de huidige economische problemen en het kwaliteitsvraagstuk in de kinderopvang en het peuterspeelzaalwerk, evenals de nieuwe maatschappelijke uitdagingen die het onderwijs te wachten staan, de noodzaak tot het bundelen van de krachten en het gezamenlijk werken aan het onderwijzen en ondersteunen van de burgers van de 21^{ste} eeuw.

Zoals hiervoor aangegeven zien wij een IKC als een open leer- en ontwikkelingsgemeenschap, waarbinnen vanuit een samenhangende visie gewerkt wordt aan de optimale ontwikkeling van kinderen. Een belangrijke voorwaarde voor de levensvatbaarheid en het succes van een IKC betreft echter de *toegankelijkheid*. Wanneer we als samenleving het inrichten van IKC's als een pedagogisch-didactische meerwaarde beschouwen, dan moeten er om te beginnen keuzes gemaakt worden met betrekking tot de financiering waarbij de huidige scheidslijnen tussen peuterspeelzaal, kinderopvang en onderwijs worden opgeheven. Daarom zijn wij van mening dat alle peuters, los van de arbeidssituatie en het opleidingsniveau van hun ouders, aanspraak moeten kunnen maken op gratis deelname aan een IKC. Naar onze overtuiging is een recht op twee tot vier dagdelen - zoals recentelijk voorgesteld door de VNG - daarbij een absoluut minimum.

Abstract

Many European countries face the challenge of designing a coherent system that integrates childcare and education in such a way that they will complement each other and enhance their combined effects. In the Netherlands a similar process is taking place in which primary education, childcare, kindergarden and after-school care are becoming more integrated with each other. This process requires a shared vision on education and childcare of professionals in these areas, so that it can lead to the establishment of a so-called Integrated Center for Education and Child Care. However, to turn such an Integrated Center into a valuable educational and learning environment for children, certain conditions have to be met. An essential requirement is, for instance, that these centers have a team of well-educated and highly qualified staff members, where pedagogical experts cooperate closely with teachers and other educational staff. The focus of these teams should continuously be set on the social-emotional, motor, cognitive, and creative development of children. It should also be a center where educationalists and teachers work together to address and stimulate the children's development in various areas, based on their own experience and knowledge, to fully meet children's different needs.

Establishing Integrated Centers for Education and Child Care demands a restructuring of the current sectorial and educational divisions in the Netherlands. The aim is to achieve an educational and learning community with an open character that not only children, but also teachers, educationalists and parents would enjoy attending. To make this happen, we need to have the courage to look beyond the horizon. In other words, we need to acknowledge that education extends beyond teaching and that child care involves so much more than just hosting children. This means that there needs to be a shift in the current perspectives on education, childcare, kindergarten and after-school care.

Referenties

- Bauman, Z. (1998) *Globalisation; The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th edition, Volume 1) (pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- CoRe (2011). *Competence requirements in early childhood education and care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Final Report*. University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Curriculum for the Preschool Lpfö 98, revised 2010. Skolverket, geraadpleegd op 7 juni 2013 via http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english/publications.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M. (2012). *In 80 dagen de virtuele wereld rond*. Amsterdam: SWP.
- Doornenbal, J. (2012). *Opgroeien doe je maar een keer, pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum*. Lectoraat Integraal Jeugdbeleid: Hanzehogeschool Groningen. In opdracht van Projectgroep Andere tijden in Onderwijs en Opvang.
- Doornenbal, J., Van Oenen, S., & Pols, W. (red.) (2012). *Werken de brede school, een pedagogische benadering*. Bussum: Coutinho.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Frederiksberg Kommune (2013). *Skolen ved Søerne. Pædagogisk Målsætning*. Geraadpleegd op 7 juni 2013 via: <http://www.skolenvedsoerne.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=>
- Giddens, A. (1999). *Runaway world. How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books Ltd.
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th edition). Cambridge: Polity Press.
- Gladsaxe Kommune (2011) *DAP – Pædagogikkens landskaber i et teoretisk perspektiv. Studie- og vejledningshæfte DAP-projektet 2005-2014*. ISBN nummer: 978-87-87 367-05-9.
- Mulder, A., Kalshoven, F., & Kossen, J. (Eds.) (2010). *De sterrenschool 2.0*. Johan Enschede: Amsterdam
- NCKO (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO).
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R., & Van Loo, J. (2011). Educatief partnerschap: Evalueren om te leren met ouders. In J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven (Eds.), *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school* (pp. 193-210). Bussum: Coutinho.

- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 337-351.
- Brancheorganisatie Kinderopvang, MO Groep+, & PO-Raad (2013). *Position paper Kinderopvang-Onderwijs-Welzijn*. Geraadpleegd op 15 juni 2013: http://www.poraad.nl/sites/www.poraad.nl/files/positionpaper_kinderopvang_onderwijs_welzijn.pdf
- Preissing, C. (red.) (2004). *Berliner Bildungsprogramm: für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Berlin.
- Roetman, A., & Schepers, W. (Eds.) (2011). *OpStap naar de samenleving; Over diversiteit en sociale inclusie in voorzieningen voor jonge kinderen*. SWP: Amsterdam.
- Rutte, M., & Samsom, D. (2012). *Bruggen slaan, regeerakkoord*. Den Haag.
- Schallenberg-Diekman, R. (2010). *Berliner Bildungsprogramm: Implementing 'bridging diversity' in early childhood education centres in Berlin*. Presentatie tijdens studiedag Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET). Utrecht, 23 maart 2010.
- Schuyt, C. (2007). Het belang van praktische deugden. In Carine Ex (Ed.), *Opvoeden wat kun je? Over de ontwikkeling van ouders en kinderen* (pp. 168-177). Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- SCP (2013). *Gezinnen onderweg. Dagelijkse mobiliteit van ouders en jonge kinderen in het combineren van werk en gezin*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Singer, E. (2012). Interview met Elly Singer. In Addie Roetman (Ed.), *OpStap naar de samenleving, over diversiteit en sociale inclusie in voorzieningen voor jonge kinderen* (pp. 101-109). Amsterdam: SWP.
- Studulski, F. (2002) *De brede school. Perspectief op een educatieve reorganisatie*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Studulski, F. (2007). *Van visie naar vorm. Samen een brede school ontwerpen*. Amsterdam: SWP.
- Studulski, F. (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum, een verkenning*. Amsterdam: SWP.
- Taskforce Kinderopvang-Onderwijs (2010). *Kinderopvang-onderwijs; Dutch Design*. Uitgave: Taskforce Kinderopvang/Onderwijs.
- Tavecchio, L. (2011). Voor kinderen met gedrags- en aanpassingsproblemen komt de voor-school te vroeg. *Kind en Adolescent Review*, 18(2), 225-229.
- Tavecchio, L. W. C., & Oostdam, R. J. (2013). Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's. De invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie. *Pedagogiek*, 33(1), 37-48.
- Ten Doesschate, S., & Van der Pol, M. (2013). *Een IKC dat staat als een huis! Hoe bouw je een duurzaam integraal kindcentrum?* Utrecht: APS. In opdracht van het ministerie van OC&W.
- Tonkens, E. (2012). Interview met Evelien Tonkens. In Addie Roetman (Ed.), *OpStap naar de samenleving, over diversiteit en sociale inclusie in voorzieningen voor jonge kinderen* (pp. 111-118). Amsterdam: SWP.
- UVM (2012). *How to make a good school even better*. Het (Deense) Ministerie voor Kinderen en Onderwijs, geraadpleegd op 7 juni 2013: http://eng.uvm.dk/News/~/_UVM-EN/Content/News/Eng/2013/130325-How-to-make-a-good-school-even-better
- Van der Schaaf, N., Berenst, J., Doornenbal, J., & De Glopper, K. (2012). Communicatieve activiteiten in de buitenschoolse opvang, een veldverkenning. *Pedagogiek*, 32(3), 217-233.
- Van der Vegt, A. L., & Studulski, F. (2004). *Kijken door het venster: Onderzoek naar acht jaar vensterscholen in Groningen*. Amsterdam: SWP.
- Van Oenen, S., & Hajer, F. (2004). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Amsterdam: SWP.
- Vereniging van Nederlandse Gemeenten (2014). *Alternatief scenario peuteropvang*. Brief aan het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, d.d. 12 februari 2014.