

Kleuterparticipatie - Literatuuronderzoek -

Departement Onderwijs en Vorming

April 2015



Vlaanderen
is onderwijs & vorming

INHOUDSOPGAVE

1. Belang eerste jaren.....	2
2. Effecten van kleuterparticipatie	2
3. Effecten van kleuterparticipatie op achtergestelde kinderen.....	3
4. Drempels.....	4
5. Drempels in Vlaanderen.....	5
6. Kwaliteitsvolle KOKO.....	8
7. Goede praktijken	10
Bronvermelding.....	12



1. BELANG EERSTE JAREN

Het Center on the Developing Child duidt op het belang van de eerste levensjaren. Vanaf de geboorte tot ongeveer 8 jaar is een periode van intense ontwikkeling en leren, waarin grootse veranderingen in onze hersenen plaatsvinden binnen een korte periode. In het eerste levensjaar wordt de architectuur van onze hersenen gevormd aan een razend tempo, 700 nieuwe neurale verbindingen worden gebouwd per seconde. Studies tonen aan dat deze periode niet volledig genetisch bepaald is maar sterk beïnvloed wordt door kinderen hun eerste ervaringen met mensen en hun omgeving en hun toegang tot relevante en betekenisvolle stimulatie.

In deze invloedrijke periode vindt eveneens een ongeëvenaarde groei plaats op fysiek, sociaal, emotioneel en cognitief vlak.

2. EFFECTEN VAN KLEUTERPARTICIPATIE

Vanuit deze vaststellingen werden de omvangrijke voordelen van kinderopvang en kleuteronderwijs in toenemende mate erkend, gaande van economische voordelen voor de maatschappij in haar geheel tot verhoogde prestaties van het kind op school. Internationale vaardigheidsspeilingen (PISA 2012 (OESO) en PIRLS 2011(IEA)) tonen aan dat kinderen en tieners betere resultaten behalen op het vlak van lezen en wiskunde wanneer zij kinderopvang en kleuteronderwijs (KOKO) hebben genoten.

PISA onderzoek toonde aan leerlingen die langer dan 1 jaar participeerden aan het kleuteronderwijs betere resultaten op wiskunde behalen op 15 jarige leeftijd dan leerlingen die maximum 1 jaar of geen kleuteronderwijs genoten. De participatie aan kleuteronderwijs en dan vooral meer dan 1 jaar heeft een positieve invloed op de leesvaardigheid van 15 jarigen. In Vlaanderen is dat effect zeer groot. De sociaaleconomische status en de migratiestatus verklaren een deel van dat effect maar het blijft groot.

PIRLS toont dat leerlingen die langere periodes opvang en kleuteronderwijs genoten beter zijn voorbereid op de start en het welslagen in het lager onderwijs. Hoe langer in KOKO hoe beter de leesresultaten. KOKO heeft een sterker effect op de resultaten van achtergestelde kinderen.

De 'Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving' (2014) van de Europese Commissie voegt daaraan toe dat vroege socialisatie ervaringen met peers in een formele setting sociaal gedrag (v.b. delen, samenwerken, empathie), zelfregulatie (v.b. autonoom werken, omgaan met frustraties, beurt afwachten) en leermogelijkheden (v.b. academische motivatie, onafhankelijk werken, verantwoordelijkheid) positief beïnvloeden. Er bestaat een

duidelijke parallel tussen de belangrijke competenties die vroege schoolverlaters ontbreken en de mogelijkheid om deze competenties te ontwikkelen in kwalitatieve KOKO. Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014) stellen vast dat beleidsinvesteringen in KOKO worden gemotiveerd vanuit een kinderrechtendiscours maar dat ook een economische grondtoon als constante optreedt in het debat. De Heckman-curve (Heckman, 2008) toont aan dat per geïnvesteerde euro in onderwijs en zorg, het meeste rendement behaald wordt bij de jongste kinderen.

Het EPPSE onderzoek (2003-nu) bevestigt dat kwaliteitsvolle KOKO positieve effecten heeft voor de latere onderwijsloopbaan. Het onderzoek vond echter geen bewijs voor het effect van volle dagen aanwezigheid, ook halve dagen aanwezigheid hebben een even groot positief effect.

3. EFFECTEN VAN KLEUTERPARTICIPATIE OP ACHTERGESTELDE KINDEREN

Lazzari, A. en Vandenbroeck, M (2012) bevestigen de positieve effecten van kwaliteitsvolle KOKO op de cognitieve en non-cognitieve ontwikkeling van vooral achtergestelde kinderen maar benadrukken dat de toekomst van deze kinderen zeer sterk wordt beïnvloed door hun socio-economische achtergrond.

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014) illustreren de effecten van armoede op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. “(...) Zo slagen kinderen met een lagere cognitieve score op 22 maanden, maar met een hoge socio-economische status, er tegen de leeftijd van 10 jaar in om kinderen die op 22 maanden een hogere cognitieve score hadden maar een lage socio-economische status, in te halen en zelfs voorbij te steken. (...) Deze bevindingen wijzen op het belang van gunstige leefomstandigheden voor de ontwikkeling van kinderen en impliceren dat ondersteunende investeringen in hun ontwikkeling op jonge leeftijd een verschil maken op lange termijn (Alava e.a., 2011).”

Zij wijzen op verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat de socialiserende functie van onderwijs in Vlaanderen het tegenovergestelde effect heeft, het Vlaamse onderwijs reproduceert maatschappelijke ongelijkheid in plaats van deze te reduceren. “(...) de reproductie van ongelijkheid begint al van in de kleuterklas, zo blijkt onder meer uit het SiBO5-onderzoek. Zo werd een cohorte van duizenden kinderen intensief gevolgd vanaf de derde kleuterklas tot na hun doorstroming naar het secundair onderwijs. Daarbij werden zowel toetsresultaten als gegevens over de sociale afkomst van de leerlingen verzameld. Zo kon men van elk kind bepalen of het al dan niet tot de doelgroep van het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) behoort. Daarbij bleek dat zogenaamde GOK-leerlingen al van bij het begin van de derde kleuterklas significant lager scoren voor zowel taal als rekenbegrip in vergelijking met niet-GOK-leerlingen. Dit patroon was ook terug te vinden voor sociale vaardigheden, zelfvertrouwen en welbevinden. Met uitzondering van conflictgedrag, waarvoor verschillen niet significant waren tussen GOK-en niet-GOK-

leerlingen, scoren de GOK-leerlingen over de hele lijn minder gunstig (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010).”

In een Europese literatuur review concludeert Bennett (2012) dat vooral achtergestelde kinderen van kwalitatieve KOKO profiteren. Zij winnen meer op cognitief en socio-emotioneel vlak dan middenklasse kinderen. KOKO heeft positieve effecten op sociale vaardigheden en de socio-emotionele ontwikkeling van kinderen gedurende de eerste jaren, effecten die mogelijks niet blijven bestaan tijdens de lagere school. De kwaliteit van KOKO is doorslaggevend om positieve effecten teweeg te brengen, even doorslaggevend is het betrekken van ouders bij de ontwikkeling en het leerproces van hun kinderen. Kwaliteitsvolle KOKO heeft een positief effect op wiskunde, alfabetisering en andere cognitieve prestaties, na controle op socio-economische status en andere achtergrond variabelen. De effecten kunnen tenminste tot de leeftijd van 11 jaar blijven bestaan. Socio-emotionele winsten hebben de neiging sneller te verdwijnen. Kinderen uit dysfunctionele gezinnen en of achtergestelde buurten kunnen groter risico hebben op socio emotionele stress, leermoeilijkheden, en grotere drempels ervaren naar aangepaste hulp. Dat hangt nauw samen met de voortdurende ontwikkeling van elk kind m.b.t. persoonlijke identiteit, inclusie en houding t.o.v. de maatschappij.

4. DREMPELS

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014) stellen vast dat uit onderzoek (Nouwen & Clycq, 2011, p. 241) blijkt dat kansarme gezinnen en kleuters met een andere herkomst relatief meer vertegenwoordigd zijn binnen de groep niet-schoolgaande kleuters. Daarbij blijkt vooral de beroepsstatus van de ouders te bepalen of een kleuter meer of minder kans heeft om te participeren aan het onderwijs. Het effect van nationaliteit is dus ondergeschikt aan het effect van beroepsstatus (Levrau, Nouwen & Clycq, 2011).” (...) Heel concreet betekent dit dat ouders die laaggeschoold en werkloos zijn er het nut niet van inzien om hun kinderen naar school te sturen als ze zelf de mogelijkheid hebben om voor hen te zorgen. (...)”.

Lazzari, A. en Vandenbroeck, M (2013) stellen dat kinderen uit etnische minderheden en uit gezinnen met lage inkomens vaker terecht komen in voorzieningen van lagere kwaliteit. De toegang wordt ten eerste bepaald door beleidskeuzes (vb. marktgerichte systemen zijn niet efficiënt voor toegang van deze groepen). Cruciale factoren die de toegang van deze groepen verhogen zijn het recht hebben op KOKO, de financiering en de betaalbaarheid van KOKO. Ten tweede worden er in het geval van capaciteitsproblemen, soms criteria ingevoerd die nadelig zijn voor de toegang van deze groepen. Bijvoorbeeld voorrang voor kinderen van werkende ouders of kinderen die eerst inschrijven. Ten derde hebben families in armoede en immigranten kleinere netwerken en

minder toegang tot informatie over KOKO. Taal en culturele factoren kunnen bijkomende drempels zijn in het instappen in KOKO.

Ook Bennett, J. (2012) stelt dat arbeid, inkomen en het opleidingsniveau van de ouders meer bepalend zijn voor het volgen van KOKO dan etniciteit.

Hij stelt dat de belangrijkste drempels voor toegang tot KOKO door achtergestelde kinderen de volgende zijn:

- lage economische status, inclusief laag opleidingsniveau ouders, laag inkomen en werkloosheid;
- opgroeien in armoedige leefomstandigheden, achtergestelde gebieden;
- etnische minderheden, beïnvloed door hoelang de ouders al in het nieuwe land verblijven en de taal ervan machtig zijn;
- de mate waarin de ouders het aanbod begrijpen en er het nut van inzien.

Hij noemt drie belemmeringen voor leercapaciteiten en ontwikkeling van achtergestelde kinderen: te korte of te weinig intensieve voorschoolse ervaring, slechte kwaliteit van KOKO, onvoldoende aangepaste hulp of opvolging van risico kinderen tijdens de eerste jaren in het lager onderwijs.

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014) onderscheiden vijf factoren die de deelname aan KOKO hinderen: 1. Lokale beschikbaarheid van KOKO, zo is er in achtergestelde gebieden minder KOKO beschikbaar. 2. Betaalbaarheid: voorzieningen die gratis zijn of een bijdrage gelinkt aan het inkomen aanrekenen, hebben een hoger nivellerend potentieel. 3. Toegankelijkheid: impliciete of expliciete drempels zoals kennis van de ouders van het systeem, bureaucratische inschrijfprocedures, wachtlijsten, taalbarrières etc. 4. Bruikbaarheid: in hoeverre wordt KOKO ervaren als ondersteunend en aangepast aan de noden. Zo zijn te korte openingsuren en strikte aanwezigheidsvereisten niet altijd verenigbaar met noden van mensen met atypische, slecht betaalde jobs. 5. Wenselijkheid van KOKO: in hoeverre ervaren uitgesloten groepen KOKO als belangrijk. De waarden, doelstellingen en overtuigingen over opvoeding van deze groepen liggen soms erg ver van de traditionele mainstream. Vele studies tonen aan dat het betrekken van ouders en lokale migranten verenigingen in het bestuur en het aanwerven van personeel met een migratieachtergrond deze drempels verlagen.

5. DREMPELS IN VLAANDEREN

De Vlaamse onderwijsraad wees in haar advies over kinderen in armoede van 6 november 2013 op een aantal drempels in het Vlaams kleuteronderwijs: “ Kinderen van laaggeschoolde of werkloze ouders, kleuters van een vreemde nationaliteit (anders dan de West-Europese) en anderstalige kleuters hebben meer kans om minder of niet naar school te gaan. Er is ook een groep van kinderen die de kleuterschool totaal niet bereikt. De overheid heeft hierop slechts een beperkt zicht omdat er ook kinderen zijn die niet in het

rijksregister zijn ingeschreven. Vaak zijn dit de meest kwetsbare kinderen die men alleen via gerichte acties kan bereiken (bijvoorbeeld kinderen uit Roma-gezinnen). Er zijn ouders die er bewust voor kiezen om hun kind later te laten instappen. Zij doen dit omdat hun kind nog niet schoolrijp is, omwille van praktische of principiële redenen (bijvoorbeeld: 2,5 jaar vinden ze te jong om naar school te gaan). Vaak gaat het over ouders met een hogere socio-economische status. Zij hebben andere motieven dan maatschappelijk kwetsbare ouders. Voor elke ouder is een kind het grootste bezit en dat geven ze niet graag af. Bij ouders in armoede leeft dit gevoel nog sterker. In de (nieuwe) schoolomgeving ontbreekt soms het basisgevoel van veiligheid. Daarnaast hebben ze schrik van de confrontatie met de 'norm' waaraan ze niet voldoen, ze worstelen met het tegemoet komen aan bepaalde verwachte attitudes (bijvoorbeeld administratieve verwachtingen). Ten slotte kost naar school gaan ook veel geld: kleding, uitrusting, voeding, uitstappen, opvang, ...”

Vandenbroeck, M., De Stercke, N., & Gobeyn, H. (2013) brachten drempels voor kleuterparticipatie, in een Vlaamse context, in beeld vanuit de vaststelling dat de Vlaamse kleuterschool van hoge kwaliteit is en gratis, maar dat PISA toch aantoont dat het Vlaamse onderwijssysteem ongelijkheid reproduceert. “In geen enkel Europees land zijn de schoolresultaten zo afhankelijk van de familieachtergrond. De algemeen aanvaarde stelling dat een vroege toegang tot ECEC voordelig is voor de prestaties in het leerplichtonderwijs en dat dit armoede in de toekomst helpt voorkomen, wordt hierdoor ondermijnd. “

Uit gesprekken met ouders wiens kinderen amper naar de kleuterschool gaan, haalden de onderzoekers volgende redenen:

Schoolrijpheid: De ouders hebben het gevoel dat hun kind niet klaar is voor de kleuterschool omdat het nog niet zindelijk is ze vrezen dat de juf in de grote groepen niet kan zorgen voor hun kind of omdat het geen dutje kan doen na de middag.

Vertrouwen in de overgang: De ouders zijn bezorgd over hun kind (hij is zo jong, ik ben een beschermende moeder, er is zoveel agressie op school, ik kan hem niet troosten op school, ..). Een zorgzame overdracht is nog belangrijker voor werkloze ouders omdat zij wellicht minder vroegere ervaring hebben met kinderopvang.

Armoede impliceert o.a. geen geld hebben voor een busticket, geen degelijke schoenen of kleren hebben (en angst voor pestgedrag daaraan gelinkt), geen tafel hebben om huiswerk aan te maken, slechte gezondheid. Veel kleuterscholen werken ervaringsgericht wat in de praktijk betekent dat er veel kringgesprekken plaatsvinden waarin kinderen vertellen over hun eigen belevenissen. Ouders in armoede vrezen dat andere kinderen zullen vertellen over hun uitjes en vakanties en dat de ervaringen van hun kinderen niet aan bod komen. “De resultaten van het onderzoek suggereren dat het concept van schoolrijpheid en de enge focus op onderwijs precies diegenen uitsluit die het men via sociale rechtvaardigheid wil bereiken. “

De onderzoekers concluderen dat ouders de integratie van zorg in onderwijs vragen, een holistische visie met aandacht voor emotionele en sociale aspecten en een zorgzame overgang waarin de ouders worden betrokken.

In de voorstellingstekst van het Mechels kleuterparticipatieproject ter bestrijding van kinderarmoede 'Een goede schoolstart voor iedereen' (samenlevingsopbouw, provincie Antwerpen) vraagt men zich af hoe het mogelijk is dat de balans, ondanks het gevoerde democratiseringsbeleid en alle GOK-inspanningen van de voorbije decennia, over het algemeen nog steeds zo negatief uitvalt?:

“Levrouw (2010) beschrijft verschillende verklaringen voor deze prestatiekloof. Hij groepeerde ze in 3 clusters:

- 1 De integratiecluster: de prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat allochtonen niet voldoende geïntegreerd zijn in de ontvangende samenleving.
- 2 De achterstandscluster: de prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat bepaalde milieus niet of nauwelijks accorderen met het schoolmilieu.
- 3 De schoolcluster: de prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat de school er onvoldoende in slaagt om de niet-dominante culturen harmonisch te incorporeren in de schoolcultuur, de curricula, de onderwijspraktijk en in de onderwijsstructuren.

De eerste twee clusters leggen de oorzaak van het prestatieverschil hoofdzakelijk bij de leerlingen en bij het gezin van herkomst. Leerlingen van allochtone afkomst en/of autochtone leerlingen die opgroeien in een sociaaleconomisch zwakker milieu zouden van thuis uit onvoldoende worden gemotiveerd om goed te presteren op school. Er zou een lage schoolbetrokkenheid van de ouders zijn, men zou van thuis uit niet de waarden meekrijgen die nodig zijn voor een goede aanpassing op school, men zou cultureel kapitaal missen, men zou worstelen met taalachterstand enzovoort. De derde cluster ontkent deze factoren niet, maar voegt eraan toe dat het onderwijs er onvoldoende in slaagt om de negatieve invloed van deze elementen weg te werken omdat het zelf (weliswaar niet per se moedwillig) deze invloed in zijn structuur en zijn praktijk bestendigt of althans niet kan ombuigen tot positieve resultaten. Scherper verwoord: het negatieve aandeel van de factoren zoals die door de twee andere clusters ten berde worden gebracht, wordt dikwijls door het onderwijs nog versterkt.

Ook een toepassing van de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid op school wijst in dezelfde richting: Vettenburgh en Walgrave (2009) beschrijven de kloof tussen thuiscultuur en schoolcultuur en het gebrek aan sociale bindingen dat een kansarme leerling ervaart op school en in de maatschappij in het algemeen. Toch besluiten zij dat onderwijs voor kinderen uit sociaal zwakke milieus een hefboom kan zijn om het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid, dat vaak van generatie op generatie doorgegeven wordt, om te buigen of te verminderen. Voorwaarde is wel dat ook deze kinderen een positieve band met de school ontwikkelen. Ondanks heel wat inspanningen wordt dat bindingsproces bemoeilijkt door gebrek aan kennis en appreciatie van de cultuur van deze gezinnen. Een intensere samenwerking tussen school en ouders biedt kansen om de kloof tussen de twee milieus te verkleinen. Schoolexterne organisaties kunnen daar volgens hen een cruciale brugfunctie in opnemen.”

In een onderzoek naar de aanpak van een campagne rond verplichte kleuterparticipatie in 2012 werden verschillende drempels in kaart gebracht. Uit het onderzoek bleek:

- dat de meerderheid van de ouders het belang van de kleuterschool erkent (geïntegreerd gedrag);
- dat sommige ouders onzeker in hun schoenen staan en hun kind dan liever thuis houden (uit angst voor een opmerking, uit onzekerheid over de taal, een pedagogische aanpak...) (aftastend gedrag);
- dat heel wat ouders externe factoren aanbrengen die hen tegenhouden om het gewenste gedrag te stellen of die maken dat het gewenste gedrag nog geen gewoonte geworden is: 'ik wil wel, maar ik kan niet' (intentie);
- dat veel ouders uit zorg de kinderen misschien sneller thuishouden dan nodig (bezorgdheid);
- dat ouders heel wat informatie (uitgewisseld via brieven, folders, affiches) niet oppikken en daarom vaak onwetend blijven (onwetendheid);

6. KWALITEITSVOLLE KOKO

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014) prefereren een inclusieve aanpak met bijzondere aandacht voor de ondersteuningsnoden van kwetsbare kinderen -ook wel gekend als progressief universalisme - boven een doelgroepenwerking, vanuit de vaststelling dat kwaliteitsvolle zorg en onderwijs voor jonge kinderen langdurige positieve effecten kan hebben voor de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen en dat deze effecten groter zijn voor kwetsbare kinderen dan voor kinderen die opgroeien in middenklasse-gezinnen wordt Dit alles gaat echter ook gepaard met de conclusie dat KOKO van lage of matige kwaliteit een negatieve invloed kan hebben op de ontwikkeling.

Ook Bennett (2012) stelt dat een goed kwalitatief aanbod voor iedereen met speciale aandacht voor achtergestelde kinderen de voorkeur geniet boven een gesegregeerde aanpak. De winst voor achtergestelde kinderen is het grootste wanneer KOKO gelinkt is aan werk, gezondheid en een sociaal beleid dat een meer gelijke herverdeling van de bronnen promoot. Hij beveelt een flexibele organisatie van KOKO aan wat betreft inschrijvingen, aanwezigheid en openingsuren.

Het CoRe onderzoek (2011) onderzocht voor de Europese Commissie competenties in KOKO naar aanleiding van de vaststelling dat een hogere kwaliteit van de initiële opleiding een positief effect heeft op de kwaliteit van KOKO en op de resultaten van de kinderen. Professionele competenties zijn het product van een continu leerproces. Op individueel niveau speelt het leerproces zich af op drie assen van kennis (holistische kennis van ondersteuning van kinderen hun leerproces; algemene kennis, kennis van methodes), praktijk (werken met kinderen, collega's, ouders, gemeenschap) en waarden (vertrouwen, respect, engagement, ethos, respect voor culturele verschillen). Op institutioneel niveau vinden de onderzoekers elementen die het niveau van de

studenten verhogen via opleidingsprogramma's (differentiatie in methodieken, tutoring, reflexie en uitwisseling met medestudenten, inclusieve opleidingen) en elementen die het niveau van opleiders in KOKO instellingen verhogen: systematische kansen (tijd en ruimte), voortdurende pedagogische ondersteuning, systematische procedures voor het documenteren, analyseren en evalueren van pedagogische praktijken, horizontale mobiliteit, verticale mobiliteit voor laaggekwalificeerd personeel. Op inter-institutioneel niveau is samenwerking tussen opleidingsverstrekkers, KOKO instellingen en lokale autoriteiten belangrijk en op dat terrein liggen de grootste uitdagingen.

De OESO ontwikkelt in haar Starting Strong III rapport (2012) een toolbox voor de ontwikkeling van kwaliteitsvolle KOKO en onderscheidt 5 niveaus waarop gewerkt moet worden: 1. Kwaliteitsdoelstellingen bepalen, 2. Curriculum implementeren, 3. Kwalificatie, opleidingen, arbeidsomstandigheden verbeteren, 4. Families en gemeenschappen betrekken, 5. Data, onderzoek en monitoring verbeteren.

De 'key principles of a quality framework' een Europees raamwerk opgesteld voor de Europese Commissie (2014) bestaat uit 10 acties rond toegang, personeel, curriculum, monitoring en evaluatie en beleid.

De Bruyckere (2015) zocht via review-studies aan welke kenmerken programma's van hoogstaande kwaliteit moet voldoen:

- Het belang van directe instructie (Camilli et al. 2010). De onderzoekers zien hier

wel verschillen in tijd, maar deze bevinding ligt in de lijn van verschillende andere onderzoeken naar het belang van directe instructie bij kinderen met mogelijke achterstand (zie oa Hattie & Yates, 2013).

- Het belang van meer individuele instructie (Camilli et al. 2010).
- Camilli et al. (2010) vonden ook, eerder tot hun verbazing, dat programma's die extra

diensten aanbieden zoals gezinsondersteuning, minder goede resultaten opleverden.

Een verklaring hiervoor zien ze vooral in dat in dergelijke programma's de tijd voor de extra diensten ten koste ging van instructietijd.

- Nores & Barnett (2010) stellen dat programma's die focussen op directe zorg of onderwijs

of beide het beste effect ressembleren, maar vooral de educatieve component blijkt belangrijk.

- Een specifieke focus op leeftijdsgroep bleek ook een meerwaarde te betekenen (Nores & Barnett, 2010).

Zeker ook bij het laatste kenmerken, merken Nores & Barnett (2010) en ook de andere review studies op dat de kwaliteit van de onderzoeken nog behoorlijk wat ruimte voor verbetering van de methodologie toelaat en beschrijven ze vooral een nood aan duidelijke (en eenduidige) indicatoren."

7. GOEDE PRAKTIJKEN

Bennett (2012) verzamelde de volgende drempelverlagende goede praktijken:

- inclusieve aanpak, positief klimaat;
- in dialoog met ouders, kinderen en gemeenschappen samen bouwen aan nieuwe onderwijs praktijken;
- outreachend werken naar families die niet deelnemen aan KOKO met lokale verenigingen van vrijwilligers die een vertrouwensband hebben opgebouwd met gemarginaliseerde groepen zoals immigranten en Roma;
- opleiding die traditionele praktijken herdefinieert en ook werken met ouders en lokale gemeenschappen omvat;
- de betrokkenheid van KOKO centra.

In het literatuuronderzoek dat Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. in 2012 voor de Europese Commissie maakten, verzamelen zij een aantal goede praktijkvoorbeelden die sociale inclusie van achtergestelde kinderen via KOKO verhogen:

- Een inzet voor sociale rechtvaardigheid en een positief emotioneel klimaat: een holistische aanpak (zorg – opvoeding) gebaseerd op een intercultureel bewustzijn komt de cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling ten goede.
- Ontvankelijk zijn voor kinderen en ouders: onderwijspraktijk wordt best geconstrueerd samen met kinderen en hun families. Onderzoek suggereert dat uitwisseling tussen opvang en onderwijs kinderen en ouders ondersteunt in de overgang van opvang naar onderwijs.
- Betrokkenheid van ouders verhogen en outreachend werken naar families die niet deelnemen aan KOKO en wiens aanwezigheid weinig zichtbaar is. Werken aan een gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en KOKO aanbieders.
- Competenties van het personeel: alle studies leggen de nadruk op het belang van waardevol, goed gekwalificeerd en goed ondersteund personeel die ouders en kinderen in KOKO betrekken.
- Onderzoek: succesvolle praktijken ontstaan vanuit praktijkonderzoek dat de noden en talenten van de lokale context in een ecologisch raamwerk exploreert.
- Beleid: KOKO aanbieders moeten actief betrokken worden in lokale beleidsprocessen zij kunnen een belangrijke bijdrage leveren voor meer sociale cohesie.

Ook de ‘ Study on the effective use of early childhood education and care preventing early school leaving’ van de Europese Commissie dat kwaliteitsvolle KOKO niet de enige voorwaarde is voor een succesvolle schoolloopbaan. De kwaliteit van het onderwijssysteem op alle niveaus is noodzakelijk. Alle winst van de eerste jaren kan versterkt worden of verloren gaan afhankelijk van hoe goed het systeem inspeelt op

veranderingsbehoeften van het kind, omgaat met het potentieel van elk kind en hoe transities tussen onderwijsniveaus gebeuren.

BRONVERMELDING

Bennett, J. (2012). ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Final Report. SOFRECO & EIESP, Commissioned by the European Commission.

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf

CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (2011). A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

<http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>

De Bruyckere, P. (2015), Waarom vroegschoolse begeleiding niet genoeg is om ongelijkheid weg te werken, Itinera institute analyse

http://www.itinerainstitute.org/sites/default/files/articles/pdf/heckman_-_pedro_debruyckere.pdf

Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture*. Brussels: European Commission.

<http://www.vbjk.be/files/Impact%20of%20ECEC%20on%20cognitive%20and%20non-cognitive%20development%20in%20EU.pdf>

Levräu, F. (2010). De hinkstapsprong naar gelijke onderwijskansen. Over het uitblijven van sociaal-etnische gelijkheid in de schoolprestaties. *Ethische perspectieven* 20 (4), 354-373.

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid. Brussel: Koning Boudewijnstichting in samenwerking met de Vlaamse overheid.

<http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Kleine%20kinderen%20grote%20kansen.pdf>

<http://www.vbjk.be/files/Accessibility%20of%20ECEC%20in%20EU%20for%20children%20from%20ethnic%20minority%20and%20low%20income%20families.pdf>

Vandenbroeck M., Lazzari A. (2013), *Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from ethnic minority and low-income families*, *Transatlantic forum on inclusive early years*

Vandenbroeck, M., De Stercke, N., & Gobeyn, H. (2013). What if the Rich Child has Poor Parents? The relationship from a Flemish perspective. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education. Conceptualising the relationship*. (pp. 174-192). London: Routledge

Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2009). *Maatschappelijke kwetsbaarheid op school*. Welwijs.

Advies VLOR kinderen in armoede (6 november 2013)

http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rbo-rbo-adv-001_2.pdf

Campagne rond verplichte kleuterparticipatie (2012):

<http://www.communicerenmetarmen.be/sites/default/files/Verplichte%20kleuterparticipatie%20-%20Focusgroepen.pdf>

Center on the Developing Child at Harvard University (2009), The science of Early Childhood Development

http://developingchild.harvard.edu/key_concepts/brain_architecture/

EPPSE onderzoek (effective pre-school, primary and secondary education project :

<http://www.ioe.ac.uk/research/153.html>

Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe- 2014 Edition:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Key principles of a quality framework, report of the working group on ECEC under the auspices of the European Commission: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

PISA 2012: <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/106/1396273183438-KORTE%20BROCHURE%20PISA2012.pdf>

PISA 2009 focus op kleuteronderwijs:

<http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/90/1372239307223-PISA%20belang%20kleuteronderwijs.pdf>

<http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/90/1372239307223-PISA%20belang%20kleuteronderwijs.pdf>

PIRLS 2011: http://www.iea.nl/pirls_2011.html

Samenlevingsopbouw Antwerpen, Een goede schoolstart voor iedereen. Een Mechels kleuterparticipatieproject ter bestrijding van kinderarmoede

Starting Strong III, A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care <http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>

The effective use of Early Childhood Education and Care in preventing early school leaving, 2014, Europese Commissie (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-the-effective-use-of-early-childhood-education-and-care-ecec-in-preventing-early-school-leaving-esl--pbNC0414322/>)

Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II laan 15
1210 Brussel
<http://www.ond.vlaanderen.be/>