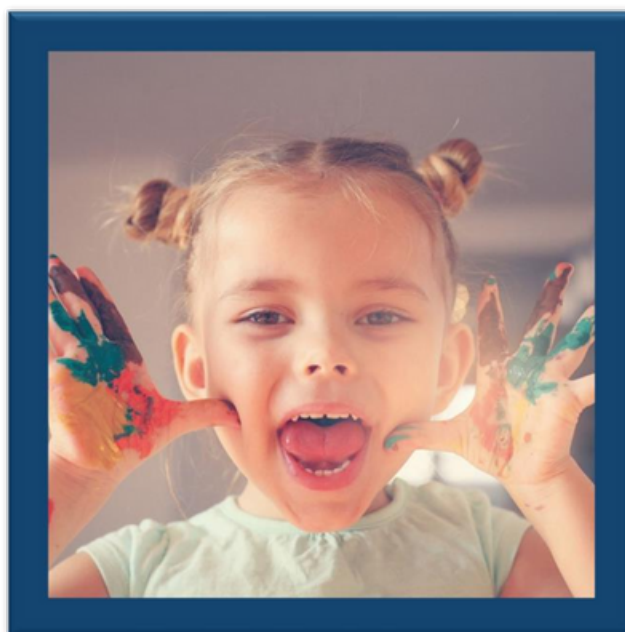


UKK-Onderzoek

**Kwaliteitsmeting Voor-en Vroegschoolse Educatie
in Utrecht 2024**

Juni 2025



**Dr. Bodine Romijn
Lieselotte Oudega (MSc)
Prof. dr. Paul Leseman
Dr. Martine Broekhuizen**

Voorwoord

Bij deze presenteren wij de resultaten van de Utrechtse Kwaliteitsmeting Voor- en Vroegschoolse Educatie (2024) naar aanleiding van het vernieuwde Utrechtse Kwaliteitskader voor de educatie van het jonge kind (UKK). Dit onderzoek, uitgevoerd in opdracht van de Gemeente Utrecht onder begeleiding van Tonnie van der Meer en Yvonne van de Panne, biedt een gedetailleerd inzicht in de pedagogische kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie in de stad. Door middel van observaties en vragenlijsten hebben we een beeld gekregen van de kwaliteit op peuteropvanglocaties en basisscholen, met als doel bij te dragen aan de verdere verbetering van de educatie voor jonge kinderen in Utrecht.

Het uitvoeren van dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van velen. We willen allereerst onze dank uitspreken aan de professionals in het veld—de pedagogisch medewerkers, leerkrachten en hun leidinggevendenden — die hun groepen hebben opengesteld voor observaties en tijd hebben geïnvesteerd in het invullen van vragenlijsten. Hun betrokkenheid en inzet zijn cruciaal voor het waarborgen en verbeteren van de kwaliteit van de educatie.

Daarnaast zijn we dankbaar voor de ondersteuning en medewerking van de kinderopvangaanbieders en schoolbesturen die geloofden in het belang van dit onderzoek en zich hebben ingezet om locaties deel te laten nemen. In het bijzonder danken wij Katja ten Bergen, Rian van der Zee en Renate Dijkman voor hun inzet binnen de peuteropvangsector en Carla Sanders, Miranda Wedekind, Jessica Geldof, Nabila el Moussaoui, Eva van de Bovenkamp en Jeroen Gommers voor hun steun vanuit de schoolbesturen.

Een laatste dank gaat uit naar ons observatieteam: Lotte Werner, Linde Veldman, Ece Tarsuslugil, Adinde Veld, Katey van Leeuwen en Lucia Bernhardt voor hun inzet bij het bezoeken van de locaties en het verzamelen van de observaties die de basis vormen voor dit rapport.

Namens de Universiteit Utrecht,
Bodine Romijn, Lieselotte Oudega, Martine Broekhuizen & Paul Leseman

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	4
Onderzoeksopzet	4
Belangrijkste bevindingen	4
Aanbevelingen	8
Hoofdstuk 1: Inleiding	4
1.1 Onderzoeksvragen	9
Hoofdstuk 2: Methode	10
2.1 Steekproef	10
2.1.1 Werving en respons	11
2.2 Meetinstrumenten	12
2.2.1 Observatie instrumenten	12
2.2.1 Vragenlijsten	15
2.3 Terugkoppelingen	16
Hoofdstuk 3: Resultaten	17
3.1 Wat gebeurt er op de groep?	17
3.1.1 Sociaal-emotionele behoeften	17
3.1.2 Leren en Ontwikkelen	20
3.1.3 Brede ontwikkeling	27
3.1.4 Inrichting speelleeromgeving	35
3.2 Hoe is de samenwerking met ouders?	36
3.2.1 Omgang tussen ouders en professionals	36
3.2.2 Ouderbeleid opvang en school	40
3.3 Wat gebeurt er in het team, de organisatie en de wijk?	43
3.3.1 Leren en ontwikkelen binnen je organisatie	43
3.3.2 Leren en ontwikkelen met andere organisaties	53
3.4 Hoe wordt er voor een optimale doorgaande lijn gezorgd?	55
3.5 Aanvullend thema: diversiteit & inclusie	58
3.5.1 Samenstelling van het personeel en de groepen	58
3.5.2 Beleid	64
3.5.2 Attituden, competenties en activiteiten	65
3.6 Aanvullend thema: taalontwikkeling	69
3.6.1 Stimuleren van de taalontwikkeling	69
3.6.2 Meertaligheid	71
Hoofdstuk 4: Utrecht in perspectief	73
4.1 Utrecht in de tijd	73
4.2 Utrecht in nationaal perspectief	74
4.3 Peuters en kleuters	76
Hoofdstuk 5: Conclusies & aanbevelingen	79
5.1 Conclusies	79
5.1.1 Wat gebeurt er op de groep?	79
5.1.2 Hoe is de samenwerking met ouders?	81
5.1.3 Wat gebeurt er in het team, de organisatie en de wijk?	82
5.1.4 Hoe wordt er voor een optimale doorgaande lijn gezorgd?	82
5.1.5 De kwaliteit van Utrecht in perspectief	83
5.2 Aanbevelingen	84
Referenties	87

Samenvatting

De Gemeente Utrecht zet al jaren sterk in op de kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) met als doel gelijke kansen te creëren voor alle jonge kinderen. Om de kwaliteit van de VVE te waarborgen en te versterken, heeft de Gemeente Utrecht in 2007 in samenwerking met het werkveld en de Universiteit Utrecht het Utrechts Kwaliteitskader (UKK) ontwikkeld. Dit kader biedt richtlijnen voor de pedagogische en educatieve praktijk in de VVE en is in de loop der jaren meerdere keren herzien. De meest recente herziening vond plaats in 2023, waarbij extra aandacht is besteed aan thema's zoals inclusie, brede talentontwikkeling en de doorgaande lijn tussen voorschool en vroegschool. Het huidige onderzoek presenteert de resultaten van een stadsbrede kwaliteitsmeting waarbij het UKK als uitgangspunt diende.

Onderzoeksopzet

Het UKK is een omvangrijk document waarin wordt stilgestaan bij verschillende facetten en systemen die bijdragen aan de optimale ontwikkeling voor jonge kinderen. Het huidige onderzoek, dat de kwaliteit van de Utrechtse VVE stadsbreed in kaart brengt, is daarmee net zo omvangrijk. Om inzicht te krijgen in alle facetten die het UKK beschrijft, zijn er metingen uitgevoerd op 30 peuteropvanglocaties en 30 basisscholen verspreid over de stad. De geselecteerde locaties vormen een representatieve dwarsdoorsnede van de Utrechtse VVE-sector, waarbij rekening is gehouden met de wijk, de aanbieders en het aandeel doelgroepkinderen. Binnen het onderzoek is sprake van een zeer hoge positieve respons. Van de oorspronkelijke steekproef stemden slechts twee basisscholen niet in met deelname. Ook binnen de deelnemende locaties is sprake van een hoge positieve respons ten aanzien van de verzamelde data. Bij 98% van de locaties is kwaliteitsdata verzameld middels observaties en bij 97% van de locaties is alle beoogde vragenlijstdata verzameld. In totaal hebben 138 professionals de vragenlijst ingevuld (59 leidinggevend en 79 professionals op de groep).

Om de kwaliteit in kaart te brengen passend bij de manier waarop kwaliteit in het UKK wordt gedefinieerd, is gebruik gemaakt van zowel observatie-instrumenten als vragenlijsten. Tevens is er gekozen om instrumenten in te zetten die ook in landelijk onderzoek en eerder Utrechts onderzoek zijn toegepast. Op deze manier is het mogelijk om Utrecht in perspectief te plaatsen en uitspraken te doen over veranderingen over tijd en de positie van het Utrechtse VVE veld ten opzichte van de rest van het land.

Belangrijkste bevindingen

Er is gekeken naar de geboden kwaliteit op de groep (hoofdstuk 1), de samenwerking met ouders, de lerende cultuur en samenwerking binnen het eigen team (en daarbuiten) en de doorgaande lijn tussen de opvang en het onderwijs.

Kwaliteit op de groep

De resultaten laten zien dat het Utrechtse VVE veld de *sociaal-emotionele behoeften* van kinderen voldoende tot goed garandeert. Er heerst een positieve sfeer op de groepen en er zijn weinig negatieve interacties zichtbaar. De meeste professionals gaan op een sensitieve manier om met individuele kinderen. Daarentegen hebben professionals minder oog voor de behoeften van de groep als geheel en hebben ze soms nog moeite met het creëren van gezamenlijkheid in de groep. Verder is er gemiddeld genomen voldoende aandacht voor het perspectief van kinderen en het stimuleren van hun autonomie.

Onderdeel van het garanderen van sociaal-emotionele behoeften is de erkenning van kinderen in hun individualiteit en daarmee het aandacht hebben voor *diversiteit*. De kindpopulatie in Utrecht is zeer divers, waardoor het belangrijk is om stil te staan bij de diversiteit in het materiaal (zoals puzzels, boeken en speelgoed) en de positieve aandacht voor verschillen en overeenkomsten tussen kinderen. Hoewel de resultaten laten zien dat de Utrechtse VVE peuteropvang iets hoger scoort dan het landelijk gemiddelde (in vergelijking met resultaten van de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang), is er op dit gebied nog zeker ruimte voor versterking van de kwaliteit.

Ten aanzien van de sociaal-emotionele behoeften kan verder gesteld worden dat op een aantal punten de variatie tussen locaties groot is. De hierboven geschetste aandachtspunten zijn gebaseerd op het stadsbrede gemiddelde, maar de variatie – en met name de uitschieters naar onderen – laat zien dat niet in elke groep de ondersteuning al van voldoende kwaliteit is. Met name op het gebied van autonomie, aandacht voor kindperspectief en het erkennen van de individualiteit laat de data zien dat op sommige plekken in de stad kinderen niet voldoende worden ondersteund.

De beschikbare *tijd* wordt over het algemeen goed benut wordt en er wordt *doelgericht* gewerkt. Ruimte voor verbetering ligt in het beter benutten van routinemomenten (zoals eet- en drinkmomenten) en het nog doelgericht inspelen op de individuele ontwikkelbehoeften van kinderen. Spel en beweging worden veel ingezet als leer- en ontwikkelstrategieën, al is er variatie zichtbaar in de mate waarin dit begeleid en gestimuleerd wordt in groepen.

Het *gebruik van taal*, als middel om kinderen te ondersteunen in het begrijpen van de wereld om hen heen, heeft een stevige plek in de stad. Hoewel er sprake is van een stimulerende omgeving, is het voor een rijke taalomgeving belangrijk om nog meer aandacht te hebben voor de interactievaardigheden van de professionals op de groep. Specifiek de interactievaardigheden die zich richten op het samen doordenken met kinderen vragen om extra aandacht. Cognitieve processen worden nu ondersteund bij kinderen, maar kunnen door rijkere taal in te zetten en specifiekere feedback te geven bewuster en systematischer worden verdiept. De verschillen tussen groepen zijn ook op dit punt vrij groot, wat betekent dat de *educatieve interactiekwaliteit* op een aantal groepen nog onvoldoende is.

Het geactualiseerde UKK draagt de visie uit dat *meertaligheid* een kracht is en een plek verdient in de opvang en het onderwijs voor jonge kinderen. Deze visie wordt echter nog niet breed (uit)gedragen in het veld. De mate waarin professionals op de groep de thuistaal waarderen en kinderen de gelegenheid geven om al hun talige kennis in te zetten, verschilt sterk tussen groepen. Ook de waarde die op organisatieniveau wordt gehecht aan het inzetten van de thuistaal varieert. Gezien de grote groep kinderen binnen de VVE die meertalig opgroeit en in lijn met de gestelde doelen in het UKK, is expliciete en stadsbrede aandacht op dit gebied gewenst.

Het *activiteitsaanbod* laat zien dat kinderen in hun *brede ontwikkeling* ondersteund worden, al is er voor sommige ontwikkelgebieden meer ondersteuning zichtbaar dan voor anderen. Taal- en rekenactiviteiten worden gemiddeld het meest aangeboden. Ook is er veel stimulering voor gezonde leefgewoonten, met name ten aanzien van beweging. Gezonde eetgewoonten worden nog minder structureel gestimuleerd. Creatieve vorming komt geregeld voor, met meer aandacht voor kunstzinnige vorming dan muzikale vorming. Er is beduidend minder aandacht voor wetenschap, natuur en techniek, burgerschap en digitale geletterdheid. Verder valt op dat er zeer grote variatie is tussen groepen op alle ontwikkeldomeinen. Daaruit blijkt dat er grote verschillen zijn in de rijkheid van

het aanbod dat kinderen krijgen en mogelijk worden niet alle Utrechtse kinderen voldoende breed gestimuleerd.

Tot slot blijkt dat de *inrichting van de speelleeromgeving* over het algemeen goed aansluit bij de behoeften van de kinderen. Sommige groepen kunnen deze nog beter afstemmen op de behoefte van kinderen aan rust (privacy) en herkenning (kindgerichte aankleding).

Samenwerking met ouders

Hoofdstuk 2 van het UKK beschrijft de doelen ten aanzien van de (samenwerkings)relatie met ouders. *Professionals* ervaren de samenwerking met ouders gemiddeld als positief. Er is regelmatig informeel en formeel contact en verschillen in opvoedingsopvattingen worden doorgaans goed overbrugd. Hierin geven de meeste locaties aan ook hun best te doen om te informeren en communiceren in de thuistaal van ouders die het Nederlands minder machtig zijn. Wel is er een wat sterkere focus op informatie zenden in vergelijking met informatie bij ouders ophalen.

Hoewel professionals gemiddeld een goede band met ouders hebben, voelen niet alle professionals zich zeker in het contact met ouders. Ook zijn er duidelijke verschillen tussen professionals in de mate waarin zij erkenning geven aan hun eigen expertise als onderwijsprofessional én die van de ouders op het gebied van hun kind (wat een belangrijke voorwaarde is voor een educatief partnerschap). Gericht professionalisering om de vaardigheden in het contact met ouders te versterken wordt momenteel nog niet veel ingezet.

Een belangrijke bevinding is de afwezigheid van informeel contact tijdens breng- en haalmomenten in sommige groepen, met name in het onderwijs. Er moet kritisch gekeken worden naar de consequenties van beleid waarbij ouders bewust buiten de groepen worden gehouden en of de lusten van een dergelijk beleid (rustigere inloop) opwegen tegen de lasten (minder laagdrempelige contactmomenten met ouders, hardere overgang voor jonge kleuters). Het is de vraag of de letterlijke en figuurlijke drempel die ouders over moeten om contact te maken met de professional wenselijk is voor ouders van jonge kinderen, juist in de kleuterklassen waar de basis voor een acht jaar durende samenwerking wordt gelegd.

Op *organisatieniveau* blijkt dat het contact met ouders verankerd is in het beleid, al zijn er verschillen tussen organisaties in de mate waarin educatieve partnerschappen met ouders prioriteit krijgen. Ook valt op dat op scholen minder vaak een visie is geformuleerd (of niet goed bekend is of deze er is) op de omgang met ouders. Hoewel dat niet wil zeggen dat de relatie met ouders niet op orde is of dat locaties die wel een visie hebben vastgelegd betere educatieve partnerschappen hebben, is het wel belangrijk dat op organisatieniveau expliciet is nagedacht over hoe er wordt samengewerkt met ouders en dat dit ook een status krijgt in beleidsdocumenten van de organisatie.

Tot slot moet worden opgemerkt dat binnen het huidige onderzoek de samenwerking met ouders enkel in kaart is gebracht vanuit het perspectief van de professionals en de organisaties. Om beter zicht te krijgen op de manier waarop ouders de samenwerking en het contact ervaren, zal informatie opgehaald moeten worden onder de ouders.

Samenwerken en leren binnen én buiten het eigen team

Aandacht voor continue professionele ontwikkeling van en in het veld wordt behandeld in hoofdstuk 3 van het UKK. De resultaten laten zien dat de meeste locaties werken vanuit een heldere identiteit met een duidelijke pedagogische *visie* en kernwaarden. Professionals voelen zich *gezamenlijk verantwoordelijk* voor hun werk en creëren met elkaar een lerende cultuur door samen te werken en te reflecteren. De *werkkbeleving* verdient wel extra aandacht, met name in de peuteropvang. Professionals in de peuteropvang ervaren meer stress en voelen zich minder gerespecteerd en geïncludeerd in vergelijking met professionals in het onderwijs.

Professionalisering is een vast onderdeel van de praktijk, maar de frequentie, vorm en toegankelijkheid verschillen sterk per locatie en medewerker. Professionalisering dient meestal het doel om de interactievaardigheden van professionals met kinderen te verbeteren. Vaardigheden om met culturele verschillen om te gaan staan het minst vaak centraal. Ook blijkt dat professionalisering met name intern wordt vormgegeven bijvoorbeeld via coaching of het volgen van een (korte) cursus, terwijl kennisdeling buiten de eigen organisatie, bijvoorbeeld in (lerende) netwerken, minder wordt benut. De grote verschillen tussen medewerkers in het professionaliseringsaanbod dat zij ontvangen en/of volgen, roept de vraag op of op dit moment elke Utrechtse professional voldoende gelegenheid krijgt om zichzelf te ontwikkelen. Mogelijk kunnen de voor het UKK ontwikkelde competentieprofielen hier een rol vervullen om inzichtelijk te krijgen welke medewerkers op welk vlak ondersteuning nodig hebben. Vervolgens kan worden bekeken welke vorm hier het beste bij past.

Tot slot blijkt *organisatie-overstijgende samenwerking* vooral plaats te vinden tussen de opvang en het onderwijs. Ook samenwerkingen met zorginstanties in de wijk worden vaak genoemd. Samenwerkingen met externe partners op het gebied van sport, cultuur en natuur zijn beperkt.

Doorgaande lijn

De *samenwerking binnen lokale netwerken* (UKK hoofdstuk 4) met partners uit opvang, onderwijs jeugd(gezondheids)zorg en welzijnswerk is over het algemeen sterk met onderling veel vertrouwen. De meeste leidinggevendenden dat er binnen het netwerk sprake is van een gezamenlijke doelstelling of visie wat betreft kansengelijkheid en inclusie. Er is nog minder aandacht voor de verdere ontwikkeling en monitoring van die gedeelde visie en doelen en ook de pedagogisch-educatieve inhoudelijke afstemming verdient extra aandacht. Verder is er meer contact tussen opvang en onderwijs ten aanzien van de *overdracht* van kinderen dan ten aanzien van afstemming over de *inhoudelijke doorgaande lijn* (zoals pedagogisch beleid of activiteiten). Gemiddeld genomen is er regelmatig contact over overdracht, maar vindt inhoudelijke afstemming slechts incidenteel plaats, waarbij er wel grote verschillen tussen locaties zijn.

De grote verschillen tussen locaties laten zien dat er ook medewerkers zijn die nauwelijks overdracht ervaren of afstemming hebben, wat een zorgelijk signaal is. Daarnaast blijkt dat de professionals in het onderwijs de overdracht gemiddeld lager beoordelen dan de professionals in de peuteropvang. Belangrijk is dat er lokaal wordt nagegaan op welk gebied de overdracht versterking nodig heeft. Zeker als bedacht wordt dat de geselecteerde scholen specifiek zijn geworven op basis van de meest natuurlijke doorstroom van kinderen en daarmee waarschijnlijk de sterkste samenwerkingsbanden. De kans bestaat dat de doorgaande lijn op andere plekken in de stad, waar er meer afstand is tussen de opvang en het onderwijs, nog meer aandacht verdient. Lopende initiatieven op dit gebied, zoals de opdracht die uitgevoerd wordt door de Werkgroep Jonge Kind om de VE-PO doorgaande lijn te realiseren, zijn hier een belangrijke stap in.

Veranderingen in tijd en landelijke positie

In het afgelopen decennium is de interactiekwaliteit in het Utrechtse VVE veld over de hele linie duidelijk verbeterd. Zowel de emotionele als educatieve interactiekwaliteit is gestegen in zowel het onderwijs als de opvang. Dit is een mooi compliment aan de medewerkers die zich hier de afgelopen jaren voor hebben ingezet en/of dagelijks bezig zijn om jonge kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Verder zien we dat de verschillen tussen locaties minder groot zijn geworden en dat er minder uitschieters naar beneden zijn. Hoewel de verschillen tussen locaties nog steeds aanzienlijk zijn, is in vergelijking met ruim 10 jaar geleden de precieze locatie iets minder bepalend voor kwaliteit die Utrechtse kinderen ervaren. In het kader van kansengelijkheid binnen de stad is dat een goede ontwikkeling.

De stijging van de kwaliteit sluit aan bij de landelijke trend die laat zien dat de interactiekwaliteit binnen de peuteropvang in de laatste 10 jaar is toegenomen. In vergelijking met deze landelijke gegevens (zoals de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang en het EVENING onderzoek) zien we tevens dat de (interactie)kwaliteit voor peuters in Utrecht gemiddeld tot iets beter dan gemiddeld wordt beoordeeld. Voor de kleuterklassen kunnen dergelijke conclusies niet getrokken worden, omdat er onvoldoende vergelijkingsmateriaal beschikbaar is.

Aanbevelingen

Op basis van de bovenstaande conclusies kunnen een aantal aanbevelingen worden opgesteld voor het Utrechtse VVE veld. Deze aanbevelingen hebben betrekking op het verbeteren van de interactievaardigheden van professionals, het verrijken van het aanbod voor een brede ontwikkeling en een inclusieve leeromgeving, en het samenwerken met ouders en andere partners in de stad:

1. Creëer een inclusieve leeromgeving voor ieder kind
2. Versterk educatieve partnerschappen door een duidelijke visie en informeel contact
3. Heb voldoende aandacht voor de groep als geheel en werk aan gezamenlijkheid
4. Gebruik meertaligheid als een kracht in de ontwikkeling van kinderen
5. Maak optimaal gebruik van routinemomenten als leermomenten
6. Vergroot de aandacht voor wetenschap, natuur en techniek en digitale geletterdheid
7. Versterk de doorgaande lijn tussen opvang en onderwijs en leer van en met elkaar
8. Investeer in een fijne werkomgeving en voldoende professionalisering voor alle medewerkers

Hoofdstuk 1: Inleiding

De Gemeente Utrecht zet al jaren sterk in op de kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) met als doel gelijke kansen te creëren voor alle jonge kinderen. De VVE is ontstaan om peuters en kleuters van 2,5 tot 6 jaar die een verhoogd risico lopen op een taal- of ontwikkelingsachterstand extra te stimuleren in hun ontwikkeling. Binnen de kinderopvang en de onderbouw van de basisschool worden zij ondersteund door een programma dat spelenderwijs hun taal-, reken- en sociaal-emotionele vaardigheden versterkt, zodat zij een stevige basis hebben voor het verdere onderwijs.

Om de kwaliteit van de VVE te waarborgen en te versterken, heeft de Gemeente Utrecht in 2007 in samenwerking met het veld en de Universiteit Utrecht het Utrechts Kwaliteitskader (UKK) ontwikkeld. Dit kader biedt richtlijnen voor de pedagogische en educatieve praktijk in de VVE en is in de loop der jaren meerdere keren herzien. De meest recente herziening vond plaats in 2023, waarbij extra aandacht is besteed aan thema's zoals inclusie, brede talentontwikkeling en de doorgaande lijn tussen voorschool en vroegschool. De laatste grootschalige kwaliteitsmeting van de VVE vond ruim tien jaar geleden plaats. Om een actueel beeld te verkrijgen, heeft de gemeente besloten om opnieuw een stadsbrede kwaliteitsmeting uit te voeren. In dit rapport worden de resultaten van deze meting gepresenteerd.

1.1 Onderzoeksvragen

De kwaliteitsmeting is opgezet als een breed onderzoek dat inzicht geeft in verschillende aspecten van de pedagogisch-educatieve kwaliteit, in lijn met de vier pijlers van het UKK. Dit betreft de kwaliteit van de interacties en het activiteitenaanbod op de groep, de samenwerking met ouders, de kwaliteitszorg op organisatieniveau en de mate waarin een doorgaande lijn tussen de voorschoolse en vroegschoolse educatie gewaarborgd is. Om deze thema's te onderzoeken zijn een aantal hoofdvragen opgesteld:

- Wat is het niveau van de emotionele en educatieve interactiekwaliteit in Utrecht?
- Wat is het niveau van de curriculumkwaliteit (ofwel het activiteitenaanbod)? In hoeverre worden alle in het UKK genoemde domeinen voor de brede ontwikkeling gestimuleerd?
- Hoe worden educatieve partnerschappen met ouders gewaarborgd?
- Welke aandacht is er voor professionalisering en samenwerking binnen en buiten het team?
- In hoeverre is er sprake van een efficiënte doorgaande lijn en samenwerking tussen het voor- en vroegschoolse veld?
- Aanvullend thema: In welke mate is er aandacht voor diversiteit en inclusie?
- Aanvullend thema: Hoe wordt de taalontwikkeling van het jonge kind gestimuleerd (o.a., in termen van kwaliteit, kwantiteit, vorm en inhoud, en aandacht voor meertaligheid)?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn er metingen uitgevoerd op 30 peuteropvanglocaties en 30 basisscholen verspreid over de stad. De geselecteerde locaties vormen een representatieve dwarsdoorsnede van de Utrechtse VVE-sector, waarbij rekening is gehouden met de wijk, de aanbieders en het aandeel doelgroepkinderen. Deze kwaliteitsmeting biedt waardevolle inzichten in de sterke punten en ontwikkelpunten binnen de Utrechtse VVE. De resultaten kunnen bijdragen aan de verdere doorontwikkeling van beleid en bieden professionals concrete handvatten om de kwaliteit in de praktijk te versterken. In het laatste hoofdstuk worden de bevindingen tevens in perspectief geplaatst door een vergelijking met eerder onderzoek naar de VVE, zowel op lokaal als nationaal niveau. Door een actueel beeld te schetsen van de kwaliteit van de VVE in Utrecht kan de gemeente, in samenwerking met scholen en opvangorganisaties, gerichte stappen zetten om de educatie van jonge kinderen verder te versterken.

Hoofdstuk 2: Methode

In dit hoofdstuk schetsen we kort te opzet van het onderzoek. We lichten toe hoe de betrokken organisaties zijn gekozen en benaderd voor deelname, welke instrumenten zijn ingezet om de kwaliteit in kaart te brengen en welke procedures hierbij zijn gehanteerd.

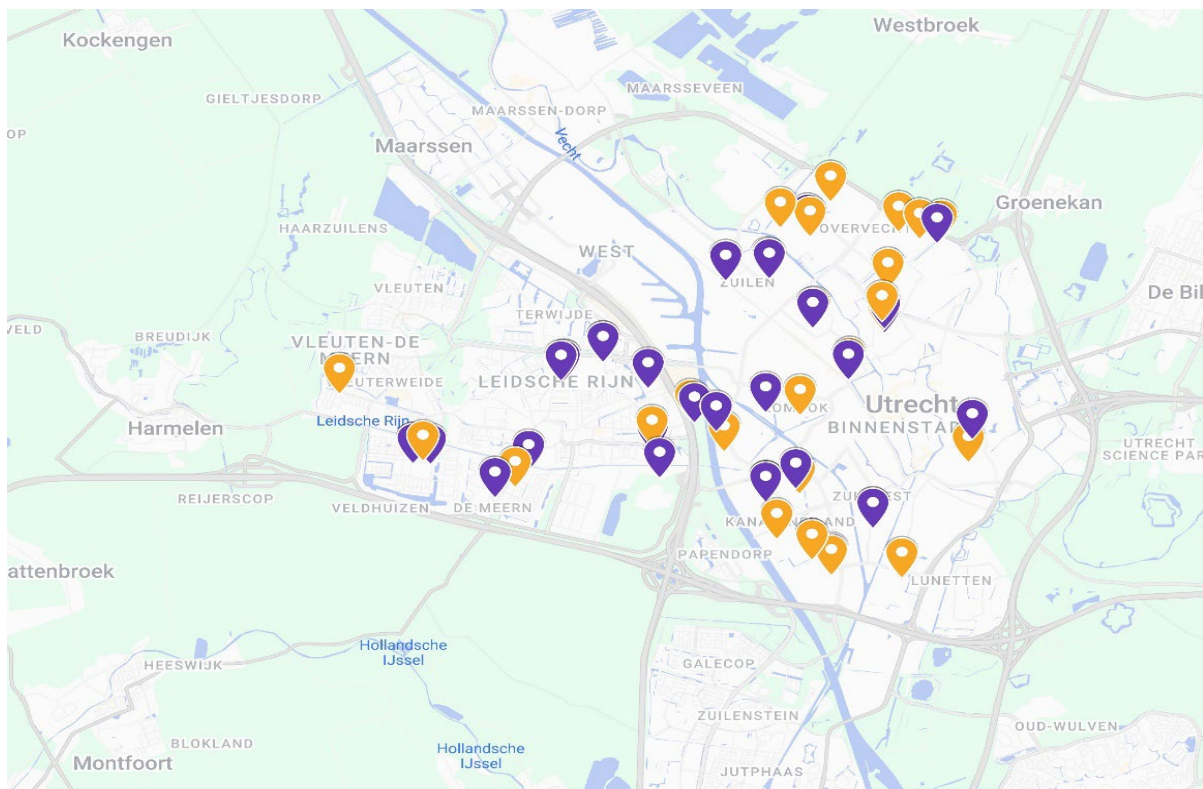
2.1 Steekproef

De steekproef voor dit onderzoek omvatte 60 locaties, bestaande uit 30 peuteropvanglocaties en 30 basisscholen. Het uitgangspunt was het verkrijgen van een representatieve dwarsdoorsnede van de stad. Dit betekent dat locaties niet willekeurig werden gekozen, maar zorgvuldig werden geselecteerd op basis van stratificatiecriteria, zoals de wijk, de aanbieder en de aanwezigheid van kinderen met een VE-indicatie.

Als eerst werden de 30 peuteropvanglocaties geselecteerd voor deelname. Enkel locaties die opvang bieden aan kinderen met een VE-indicatie werden per wijk en aanbieder in de stad in kaart gebracht. Vervolgens is een steekproefmodel per wijk en aanbieder bepaald, waarna locaties willekeurig zijn getrokken voor deelname om tot een representatieve verdeling te komen (zie Tabel 2.1 en Figuur 2.1). Indien een locatie meerdere groepen omvatte, is willekeurig één groep geselecteerd. Na deze eerste stap is via de VE aanbieders informatie opgevraagd over de basisscholen waar de meeste kinderen van de geselecteerde peuteropvanglocaties naartoe doorstromen. Op basis van deze lijst werden de 30 basisscholen geselecteerd, waarbij ook werd gelet op een representatieve verdeling van wijk en aanbieder (zie Tabel 2.1 en Figuur 2.1). Deze aanpak waarborgt dat de vroegschoolse steekproef de groepen omvat waar kinderen uit de voorschoolse steekproef vaak terechtkomen. Dit maakte het beter mogelijk om de doorgaande lijn tussen de voor- en vroegschoolse groepen in kaart te brengen en ervoor te zorgen dat de populaties in opvang en onderwijs zoveel mogelijk op elkaar aansluiten.

Tabel 2.1 Verdeling locaties op basis van wijk en aanbieder in Utrecht

		Peuteropvanglocaties		Basisscholen		
		Totaal	Steekproef	Totaal	Steekproef	
Wijken	Binnenstad	1	0	12	0	
	Leidsche Rijn	13	4	8	5	
	Noordoost	6	2	11	2	
	Noordwest	9	3	12	4	
	Oost	3	1	12	1	
	Overvecht	22	7	9	2	
	Vleuten-De Meern	11	3	5	5	
	West	6	2	10	4	
	Zuidwest	18	6	16	6	
	Zuid	7	2	2	1	
Totaal		96	30	97	30	
Aanbieders	BLOS	5	2	KSU	23	6
	Gro-Up	12	4	SPOU	33	10
	Kind&co ludens	79	24	PCOU	26	9
				Overig	15	5
	Totaal		96	30	Totaal	97



Figuur 2.1 Verdeling locaties in de steekproef in Utrecht (oranje zijn peuteropvanglocaties en paars de basisscholen).

2.1.1 Werving en respons

De geselecteerde locaties werden vóór de zomervakantie 2024 door hun eigen management/schoolbestuur geïnformeerd over de gewenste deelname. De onderzoekers hebben na de zomervakantie contact gezocht met de leidinggevenden om het onderzoek verder toe te lichten en een locatiebezoek in te plannen in de periode van september tot en met december 2024. Twee weken voor het geplande locatiebezoek ontvingen de leidinggevende en medewerkers van de locatie een e-mail met toestemmingsformulieren en een link naar de vragenlijst. Als dank voor hun deelname ontvingen de locaties aan het eind van de observatieperiode een terugkoppelingsrapportage (zie hoofdstuk 2.3) en een cadeau voor de groep (kinderboeken).

Voor deelname aan de observaties en vragenlijsten werd toestemming gevraagd aan zowel de leidinggevende als de professional(s) op de groep. Van ouders is passieve toestemming verkregen, wat inhoudt dat ouders geïnformeerd werden over de deelname van de locatie en dat zij de mogelijkheid kregen om bezwaar te maken. Om alle ouders zo volledig mogelijk te informeren waren informatiebrieven en flyers ontwikkeld voor de peuteropvanglocaties en basisscholen. De materialen zijn tevens vertaald in het Engels, Turks en Pools. De materialen werden via de locaties verspreid en ouders konden bij de medewerkers van de locatie terecht met aanvullende vragen. Er zijn geen ouders geweest die bezwaar hebben aangetekend voor de bezoeken.

Binnen het onderzoek is sprake van een hoge positieve respons (97%). Van de oorspronkelijke steekproef stemden slechts twee basisscholen niet in met deelname. Daarom zijn twee nieuwe basisscholen geselecteerd, waarbij rekening is gehouden met de wijk en aanbieder om de representativiteit van de steekproef te behouden. Ook binnen de deelnemende locaties is sprake van een hoge positieve respons ten aanzien van de verzamelde data. Bij 98% van de locaties is

kwaliteitsdata verzameld middels observaties¹. Bij 97% van de locaties is alle beoogde vragenlijstdata verzameld. Het streven was om per locatie vragenlijstgegevens te verzamelen van één leidinggevende en minimaal één professional op de groep². Bij de scholen betreft dit de leerkracht groep 1/2, bij de peuteropvang ging het om meerdere pedagogisch medewerkers per groep. In totaal hebben 138 professionals de vragenlijst ingevuld (59 leidinggevend en 79 professionals op de groep).

2.2 Meetinstrumenten

Om de kwaliteit in kaart te brengen passend bij de manier waarop kwaliteit in het UKK wordt gedefinieerd, is er gebruik gemaakt van zowel observatie instrumenten als vragenlijsten. Deze meetinstrumenten zullen in de volgende secties verder worden toegelicht.

2.2.1 Observatie instrumenten

Tijdens de locatiebezoeken werden verscheidene aspecten van kwaliteit in kaart gebracht met behulp van twee verschillende observatie-instrumenten: De Classroom Assessment Scoring System (CLASS) en de Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R). Beide meetinstrumenten worden (inter)nationaal veelvuldig gebruikt in onderzoek, wat het mogelijk maakt om de Utrechtse data in vergelijkend perspectief te plaatsen.

CLASS

De Classroom Assessment Scoring System (CLASS), ontwikkeld in de Verenigde Staten, is gebaseerd op ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige theorieën over hoe een gezonde ontwikkeling eruit ziet bij kinderen en hoe die het best ondersteund kan worden. Het instrument richt zich op de zogeheten proceskwaliteit waar interacties tussen medewerkers, kinderen en hun omgeving centraal staan. Het instrument heeft aandacht voor de emotionele, gedragsmatige, sociaal-emotionele, cognitieve en talige ontwikkeling. De CLASS is toepasbaar voor kinderen van 0-18 jaar, maar de praktische invulling varieert per leeftijdsgroep. In dit onderzoek zijn twee leeftijdsversies gebruikt. De CLASS Toddler is gebruikt om de proceskwaliteit in de peuteropvang in kaart te brengen. De CLASS Pre-K is gebruikt om de kwaliteit in de kleuterklassen te beoordelen.

De CLASS is hiërarchisch opgebouwd met op het hoogste niveau de domeinen, zoals *emotionele ondersteuning* en *educatieve ondersteuning*. Binnen elk domein zijn er verschillende kwaliteitsdimensies gedefinieerd en elke dimensie bestaat weer uit drie of vier indicatoren waarop specifiek gelet moet worden tijdens de observaties. De indicatoren beschrijven concreet welk type gedragingen of processen in welke mate aan de orde moeten zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel. Tijdens observaties noteren observatoren gedrag passend bij de indicatoren. Per dimensie wordt een score gegeven op een schaal van 1 tot 7, waarbij een score van 1 of 2 duidt op een lage kwaliteit (gedrag komt niet of nauwelijks voor), een score van 3 tot 5 een middelmatige kwaliteit aangeeft (gedrag komt wisselend voor) en een score van 6 of 7 wijst op een hoge kwaliteit (gedrag komt vaak of consistent voor). De handleiding van de CLASS biedt concrete voorbeelden en richtlijnen voor het scoren.

¹ Bij één basisschool konden de observaties uiteindelijk wegens externe omstandigheden geen doorgang vinden binnen de dataverzamelingsperiode.

² Bij één locatie ontbreken gegevens van de leidinggevende vragenlijst. Bij één andere locatie ontbreken gegevens van de professional op de groep.

De CLASS Toddler bevat acht kwaliteitsdimensies (zie Tabel 2.2). *Positieve sfeer* verwijst naar de mate waarin interacties tussen medewerkers en kinderen, en tussen kinderen onderling, warmte en respect tonen. *Negatieve sfeer* gaat over de mate waarin negatief gedrag, zoals boosheid of kleineren, voorkomt. Een hoge score betekent dat er weinig negativiteit is. *Sensitiviteit* betreft de mate waarin medewerkers inspelen op de behoeften van kinderen, vooral bij gevoelens van onzekerheid of verdriet. *Aandacht voor kindperspectief* geeft aan in hoeverre interacties aansluiten bij de interesses van kinderen, hen keuzevrijheid bieden en zelfstandigheid bevorderen. *Begeleiding van gedrag* verwijst naar de mate waarin medewerkers het gedrag van kinderen sturen, negatief gedrag ombuigen en positief gedrag stimuleren. *Faciliteren van leren en ontwikkeling* gaat over het bevorderen van denkontwikkeling en kennisverwerving door activiteiten die gericht zijn op redeneren en het ontdekken van verbanden. *Kwaliteit van de feedback* betreft de mate waarin reacties van medewerkers bijdragen aan de competentieontwikkeling van kinderen. *Stimuleren van taalontwikkeling* gaat over het bevorderen van taalgebruik, door bijvoorbeeld vragen te stellen en gevorderde taal in gesprekken in te brengen. Deze dimensies zijn te verdelen in twee bredere domeinen: *emotionele ondersteuning* (positieve en negatieve sfeer, sensitiviteit, aandacht voor kindperspectief, begeleiding van gedrag) en *educatieve ondersteuning* (faciliteren leren, kwaliteit van feedback, stimuleren taalontwikkeling). De interne consistentie voor beide domeinen is hoog (Cronbach's alpha is respectievelijk .85 en .92.).

De CLASS Pre-K bestaat uit tien kwaliteitsdimensies (zie Tabel 2.2). De meeste dimensies kijken naar vergelijkbaar gedrag als de Toddler versie. Wel hebben deze verschillende gedragingen in de kleuterversie meer gewicht omdat zij los bekeken worden. Zo kijkt de peuterversie bij de dimensie *Stimuleren van Taalontwikkeling* naar de mate waarin gesprekken worden gestimuleerd, bijvoorbeeld door het stellen van open vragen. In de kleuterversie wordt de aanwezigheid van open vragen en de manier waarop gesprekken worden gestimuleerd los in kaart gebracht, waardoor beiden dus meer gewicht hebben in de eindscore. Verder kent de Pre-K versie meer dimensies dan de Toddler versie omdat de mate waarin het leren en ontwikkelen wordt gefaciliteerd specifiek in kaart wordt gebracht middels een drietal dimensies. *Productiviteit* gaat over het efficiënt benutten van tijd, zodat kinderen actief betrokken kunnen zijn bij activiteiten. *Educatieve werkvormen* omvat de strategieën, aanbestedingsvormen en materialen die medewerkers inzetten om kinderen maximaal te betrekken in spel en activiteiten. *Conceptontwikkeling* verwijst naar de mate waarin medewerkers de denkontwikkeling en kennisverwerving van kinderen bevorderen door activiteiten die redeneren en verbanden ontdekken stimuleren. De tien dimensies zijn te verdelen in drie bredere domeinen: Emotionele ondersteuning (positief klimaat, negatief klimaat, sensitiviteit, rekening houden met kindperspectief), Groepsorganisatie (gedragsregulering, productiviteit, educatieve werkvormen) en Educatieve ondersteuning (conceptontwikkeling, kwaliteit van feedback, stimuleren taalontwikkeling). De interne consistentie is lager dan de Toddler versie met een Cronbach's alpha van respectievelijk .51, .61 en .77.

De CLASS is ontwikkeld vanuit een dyadische invalshoek waarin de relaties en interacties tussen medewerkers en individuele kinderen centraal staat. Met de hechtingstheorie als belangrijke basis, hangt het instrument vooral veel waarde op aan het responsief reageren op de individuele behoeften van kinderen. Echter, onderzoek laat zien dat een groepspectief van toegevoegde waarde is voor de ontwikkeling van kinderen. Daarom is binnen de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang een extra dimensie ontwikkeld om juist dit groepsaspect in kaart te brengen³. Deze extra dimensie genaamd *groepsorganisatie* is opgebouwd volgens dezelfde systematiek als de CLASS en specifiek uitgewerkt per leeftijdsgroep. Observatoren zijn volgens dezelfde betrouwbaarheidseisen getraind om

³ Zie Romijn et al. (2023) voor een uitgebreide onderbouwing en validering van de schaal.

de dimensie te scoren. De extra dimensie meet de mate waarin een medewerker sensitief is ten opzichte van de hele groep, en hoe spel, activiteiten en routinemomenten worden benut om groepsverbondenheid en gezamenlijke interactie (zoals samenwerking en samenspel) te bevorderen. Hoewel een medewerker variërend sensitief kan zijn naar individuele kinderen, richt deze dimensie zich specifiek op sensitiviteit ten aanzien van de groep als geheel. Dit omvat sociaal-emotionele aspecten, zoals het stimuleren van pro-sociaal gedrag, het bevorderen van gezamenlijke aandacht en het coördineren van handelingen tussen kinderen die gericht zijn op een gezamenlijk doel of samenspel.

Tabel 2.2 De domeinen en dimensies van de CLASS Toddler en CLASS Pre-K

	CLASS Toddler	CLASS Pre-K
Emotionele ondersteuning	Positieve sfeer	Positief klimaat
	Negatieve sfeer	Negatief klimaat
	Sensitiviteit	Sensitiviteit
	Aandacht voor kindperspectief	Rekening houden met kindperspectief
	Begeleiding van gedrag	Gedragsregulering
Educatieve ondersteuning	Faciliteren van leren en ontwikkeling	Conceptontwikkeling
	Kwaliteit van feedback	Kwaliteit van feedback
	Stimuleren van taalontwikkeling	Stimuleren van taalontwikkeling
		Productiviteit
		Educatieve werkvormen
Extra dimensie	Groepssocialisatie	Groepssocialisatie

Een zestal onderzoeksassistenten zijn getraind om observaties af te nemen met de CLASS Toddler en/of Pre-K. De trainingen werden verzorgd door een ervaren en gecertificeerde trainer. Tijdens deze trainingen werd gebruik gemaakt van videomateriaal van peutergroepen en kleuterklassen om de onderzoeksassistenten een gedeeld kwaliteitskader mee te geven. De assistenten hebben na afloop van de training een betrouwbaarheidstest gemaakt waarbij een overeenstemming van minimaal 80% (in vergelijking met referentiescores van de trainer) wordt gezien als voldoende betrouwbaar. De gemiddelde overeenstemming bedroeg 82.3% voor de CLASS Toddler en 83.4% voor de CLASS Pre-K. De observaties werden uitgevoerd volgens een vooraf vastgesteld protocol, om consistentie in werkwijze tussen de onderzoeksassistenten te waarborgen. In dit protocol is onder andere vastgelegd op welke momenten de CLASS moest worden ingezet. Gedurende een ochtend hebben onderzoeksassistenten viermaal een periode van 15-20 minuten geobserveerd. Om een dwarsdoorsnede van de dag te krijgen, zijn bewust verschillende type activiteiten geobserveerd, zoals (vrij) spel momenten, gerichte activiteiten (zoals voorlezen) en routinemomenten (zoals eten/drinken).

ECERS-R

De ECERS-R is een observatieinstrument die de algemene structurele en proceskwaliteit in kaart brengt. Het instrument onderscheidt zes domeinen van kwaliteit. Het domein *Ruimte en meubilering* beoordeelt de grootte en staat van de ruimte, evenals de aanwezigheid van geschikt meubilair voor zowel kinderen als volwassenen. Op het tweede domein, *Dagelijkse individuele verzorging*, is alleen het item 'brengen en halen' meegenomen, omdat dit een belangrijk onderdeel vormt van de pedagogische kwaliteit en de omgang met ouders. Het domein *Taal en redeneren* omvat het gebruik van interacties, materialen en activiteiten om taal en logisch redeneren bij kinderen te stimuleren. Het domein *Activiteiten* beschrijft de materialen en activiteiten die het kinderen mogelijk maken de wereld om hen heen op verschillende manieren te ontdekken en hun brede interesses en vaardigheden verder te ontwikkelen. Het domein *Interactie* meet de ondersteunende en begeleidende rol van pedagogisch medewerkers in de interacties die plaatsvinden in de groep. Het laatste domein, *Programmastructuur*,

omvat aspecten van het dagschema en de mogelijkheden voor vrij spel. Tot slot is een zevende domein toegevoegd dat is gebaseerd op de ECERS-E, een uitbreiding van de ECERS-R. Dit domein Diversiteit meet hoe locaties omgaan met de individuele behoeften van kinderen, gelijkheid bevorderen ten aanzien van cultureel-etnische en genderverschillen, en een algeheel inclusief en welkom klimaat stimuleren.

De ECERS-R-scores worden weergegeven op een zevenpuntsschaal, met beschreven schaalpunten van 1 = inadequaar, 3 = minimaal, 5 = goed en 7 = uitstekend. *Inadequaar* beschrijft groepen die niet voldoen aan de basale verzorgingsbehoefte; *Minimaal* beschrijft groepen die voldoen aan de basale verzorgings- en ontwikkelingsbehoefte; *Goed* beschrijft groepen die meer bieden en gericht zijn op de ontwikkeling van de kinderen; *Uitstekend* beschrijft groepen van hoge kwaliteit met persoonlijke zorg. Op basis van de scores kunnen groepen worden geclassificeerd op de kwaliteitsniveaus onvoldoende (gemiddelde score onder de 3), matig (gemiddelde score van 3 tot onder de 5) en goed (gemiddelde score van 5 of hoger). Voor elk domein wordt een score berekend door het gemiddelde te nemen van de scores van de bijbehorende items. Daarnaast wordt een totaalscore berekend als het gemiddelde van alle domeinen. De interne consistentie van de ECERS-R is voldoende, met een Cronbach's alpha van .82.

De zes onderzoeksassistenten zijn ook getraind om observaties af te nemen met de ECERS-R. De gemiddelde overeenstemming bedroeg 86.5% ten aanzien van de referentiescores van de trainer. Ook voor de ECERS-R geldt dat onderzoeksassistenten met observatieprotocollen hebben gewerkt om consistentie tussen de locaties te bevorderen. In tegenstelling tot de CLASS is de ECERS-R meer holistisch afgenomen, wat wil zeggen dat de scores gebaseerd zijn op de gehele observatieperiode van 2 tot 4 uur.

2.2.1 Vragenlijsten

Om aanvullende informatie te krijgen over de meer stabiele en structurele kenmerken van de groepen zijn vragenlijsten ingezet. Er werden vier versies van de vragenlijsten ontwikkeld, afgestemd op locatiemanagers van de peuteropvang, directeuren van scholen, pedagogisch medewerkers en leerkrachten groep 1/2. De speerpunten van het UKK vormden de leidraad voor de thema's in de vragenlijsten. Bij de ontwikkeling van de vragenlijsten is gebruikgemaakt van eerder ontwikkelde en geteste (inter)nationale instrumenten om kwaliteit in de kinderopvang en het onderwijs te meten.

De vragenlijsten voor leidinggevendenden in de kinderopvang en het onderwijs zijn zoveel mogelijk op dezelfde manier opgesteld zodat een zinvolle vergelijking tussen beide sectoren mogelijk is. Ze bevatten vragen over de achtergrond van de medewerkers (zoals werkervaring), informatie over de locatie (zoals de teamsamenstelling), het beleid en de profilering van de locatie, samenwerking met ouders, mogelijkheden voor professionalisering van medewerkers, lokale samenwerkingen en de doorgaande lijn. Ook de versies voor de professionals op de groep waren vrijwel identiek, met voornamelijk terminologische verschillen. Ze behandelden onderwerpen als de achtergrond van de medewerker (zoals werkervaring), informatie over groep (zoals de achtergrond van de kinderen), het dagprogramma, opvattingen en praktijken rondom diversiteit en inclusie, het activiteitenaanbod, samenwerking met ouders, werkbeleving, mogelijkheden voor en invulling van professionalisering en de doorgaande lijn.

2.3 Terugkoppelingen

Na de locatiebezoeken werd een terugkoppelingsrapportage opgesteld. Aangezien het onderzoek kwaliteit op een brede manier in kaart brengt, is gekozen om in de terugkoppeling te focussen op de interactiekwaliteit zoals gemeten met de CLASS. In de terugkoppelingsrapportage hebben locaties kunnen lezen welke dimensies (zoals de sfeer op de groep, de begeleiding van het gedrag of de kwaliteit van de feedback) in kaart zijn gebracht en op wat voor een soort gedrag er dan wordt gelet. Daarnaast hebben zij op domein niveau een kwaliteitsoordeel gehad voor de emotionele en educatieve ondersteuning die gedurende de ochtend is geobserveerd. Er is besloten om geen concrete cijfers aan locaties terug te koppelen, maar hun kwaliteit in bepaalde ranges aan te duiden (matig-voldoende-goed). Deze ranges zijn gebaseerd op benchmarks uit (inter)nationaal onderzoek met de CLASS. Tot slot heeft elke locatie aan de hand van de scores twee tips en tops ontvangen. Tops waren dimensies waarop locaties al sterk presteren. Als tips werden dimensies aangemerkt waar nog verbetering mogelijk is. Om de terugkoppeling van tips en tops praktisch toepasbaar te maken voor professionals, werden korte, fictieve situatieschetsen toegevoegd. Deze schetsen illustreerden het gewenste gedrag en bijbehorende uitspraken binnen specifieke dimensies, zonder dat ze gebaseerd waren op daadwerkelijke gebeurtenissen of uitspraken op de locatie. De terugkoppelingsrapportages werden vervolgens per e-mail naar de leidinggevende en betrokken medewerkers gestuurd.

Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit hoofdstuk wordt de kwaliteit van het Utrechtse VVE veld gerapporteerd. Om de kwaliteit in kaart te brengen, zijn diverse meetinstrumenten ingezet (zie hoofdstuk 2 voor een uitgebreidere toelichting). Om inzicht te geven in de verschillende aspecten van kwaliteit, is er gekozen om de resultaten niet per meetinstrument te rapporteren, maar aan te sluiten bij de structuur van het UKK. Eerst bespreken we de resultaten die zich richten op de UKK-speerpunten voor de groep (hoofdstuk 3.1) en voor het contact met ouders (hoofdstuk 3.2). Daarna zoomen we in op de kwaliteit op organisatieniveau (hoofdstuk 3.3) en de samenwerking en doorgaande lijn tussen de opvang en het onderwijs (hoofdstuk 3.4). Tot slot besteden we – in lijn met de onderzoeksvragen – aandacht aan twee overkoepelende thema's: de aandacht voor diversiteit en inclusie (hoofdstuk 3.5) en de ondersteuning van de taalontwikkeling (hoofdstuk 3.6). Omdat de gebruikte meetinstrumenten niet specifiek zijn ontworpen in het licht van het UKK, kunnen sommige resultaten meerdere speerpunten onderbouwen. Daarom worden speerpunten soms samengenomen en herhalen we relevante gegevens waar nodig.

De resultaten van de peuters en kleuters worden naast elkaar gepresenteerd, omdat vaak dezelfde of vergelijkbare constructen zijn gemeten. Dat wil niet zeggen dat het voor elke variabele relevant of wetenschappelijk verantwoord is om gemiddelden één-op-één met elkaar te vergelijken. Zo zijn dezelfde inhoudelijke constructen soms met andere – aan de leeftijd aangepaste – items gemeten. In hoofdstuk 3 worden de resultaten dan ook voornamelijk overkoepelend besproken om conclusies te trekken over het gehele Utrechtse VVE veld en slechts daar waar relevant ingezoomd op sectorverschillen. In hoofdstuk 4 worden de belangrijkste betekenisvolle verschillen tussen de peuter- en kleutergroepen verder toegelicht en wordt inhoudelijke duiding gegeven aan deze verschillen.

3.1 Wat gebeurt er op de groep?

In het UKK zijn de speerpunten voor de groep onderverdeeld in een drietal domeinen. Er zijn uitgangspunten geformuleerd ten aanzien van het leren en ontwikkelen van kinderen, waarbij wordt stilgestaan bij hun sociaal-emotionele behoeften en de manieren waarop zij nieuwe kennis en vaardigheden opdoen. Verder is er aandacht voor het belang van een brede ontwikkeling om een sterk inhoudelijk en rijk aanbod neer te zetten. Tot slot geeft het UKK richtlijnen over hoe de speelleeromgeving goed kan worden ingericht. In deze sectie worden de resultaten ten aanzien van die drie domeinen en de speelleeromgeving besproken. Om de (vele) resultaten goed te kunnen duiden, herhalen we per onderdeel kort de speerpunten van het UKK. Daarna rapporteren we de relevante resultaten van de CLASS, de ECERS-R en de vragenlijst in tabellen, waarna ze zoveel mogelijk per speerpunt verder worden besproken. We sluiten elk onderdeel af met een korte samenvatting.

3.1.1 Sociaal-emotionele behoeften

De eerste vijf speerpunten van het UKK richten zich op de sociaal-emotionele behoeften van kinderen binnen de groep. Samen vormen ze de basis voor het creëren van een warme, veilige, en ondersteunende omgeving waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. De speerpunten belichten verschillende aspecten van sociaal-emotioneel welzijn.

- **Speerpunt 1: Warme relaties.** Het creëren van een positieve en veilige sfeer door middel van respectvolle communicatie, positieve emoties en het tonen van verbale en fysieke affectie.
- **Speerpunt 2: Sensitiviteit.** Het bieden van veiligheid en vertrouwen door sensitief te reageren op de signalen van individuele kinderen en de behoeften van de groep als geheel.

- **Speerpunt 3: Kindperspectief.** Het aansluiten bij de initiatieven en perspectieven van kinderen om betrokkenheid en ontwikkeling te bevorderen.
- **Speerpunt 4: Verantwoordelijkheid.** Het stimuleren van zelfredzaamheid en het leren dragen van verantwoordelijkheid voor zichzelf, elkaar en de omgeving.
- **Speerpunt 5: Inclusieve leeromgeving.** Het creëren van een omgeving waarin ieder kind zich geaccepteerd en erkend voelt, met aandacht voor diversiteit en gelijkwaardigheid ⁴.

Tabel 3.1.1 Geobserveerde kwaliteit van interacties op groepsniveau

CLASS	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Positieve sfeer (PS)	4.25-7.00	6.29	0.73	4.25-7.00	5.64	0.63
Negatieve sfeer* (NS)	6.50-7.00	6.90	0.17	6.50-7.00	6.91	0.17
Sensitiviteit (SL)	4.25-7.00	6.04	0.82	4.25-6.75	5.31	0.54
Groepssocialisatie (GS)	2.25-6.00	3.77	0.77	3.00-5.75	4.20	0.87
Aandacht voor kindperspectief (AVK)	2.50-6.00	4.73	1.11	3.00-6.00	4.45	0.58

* Deze dimensie is omgekeerd gecodeerd; een hoge score verwijst naar weinig negativiteit op de groep.

Tabel 3.1.2 Geobserveerde kwaliteit met de CLASS per activiteit op observatieniveau

Peutergroepen	Eten-drinken			Vrij spel			Gerichte activiteit		
	Range	M	SD	Range	M	SD	Range	M	SD
PS	2-7	6.07	1.41	3-7	6.12	1.01	4-7	6.57	0.76
NS*	6-7	6.87	0.35	6-7	6.83	0.38	6-7	6.98	0.14
SL	2-7	5.93	1.36	3-7	5.95	1.02	3-7	6.18	0.97
GS	1-6	3.27 ^a	1.17	1-6	3.54	1.12	2-7	4.27 ^a	1.44
AVK	2-7	4.47	1.66	2-7	5.22 ^b	1.33	2-6	4.47 ^b	1.40

Kleuterklassen	Range	M	SD	Range	M	SD	Range	M	SD
PS	3-7	5.45	0.95	4-7	5.74	0.82	3-7	5.68	0.83
NS*	6-7	6.97	0.19	6-7	6.90	0.30	6-7	6.88	0.33
SL	4-7	5.34	0.94	3-7	5.55	0.89	3-7	5.16	0.83
GS	2-5	3.45 ^{cd}	1.09	2-7	4.29 ^c	1.47	2-7	4.54 ^d	1.29
AVK	1-6	3.79 ^e	1.01	3-7	5.35 ^{ef}	0.99	2-7	4.29 ^f	1.00

* Deze dimensie is omgekeerd gecodeerd; een hoge score verwijst naar weinig negativiteit op de groep.

Noot. Gemiddelden met gelijke letters verschillen significant van elkaar.

Tabel 3.1.3 Geobserveerde kwaliteit van speelleeromgeving op groepsniveau

ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Algemeen toezicht op kinderen	4-7	6.70	0.75	4-7	6.24	1.09
Staf-kind interacties	7-7	7.00	0.00	4-7	6.62	0.90
Interacties tussen kinderen	4-7	6.23	1.14	4-7	6.86	0.58

Tabel 3.1.4 Beschrijvende statistieken rekening houden met kindparticipatie

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Kinderparticipatie	2.83-4.75	3.97	0.44	3.17-4.83	3.98	0.45

⁴ Binnen de UKK-kwaliteitsmeting is vanuit verschillende invalshoeken extra aandacht besteed aan het thema diversiteit en inclusie. Om beter duiding te kunnen geven aan het geheel aan resultaten, worden de resultaten rondom dit speerpunt besproken in H3.5 Diversiteit & Inclusie.

Een positieve sfeer en sensitieve houding

De resultaten van de CLASS-observaties (Tabel 3.1.1) laten zien dat er overwegend sprake is van een goede sfeer op de groep. Negatieve interacties, zoals boosheid of een gebrek aan respect, worden in alle groepen vrijwel niet waargenomen. Verder is in het merendeel van de observaties sprake van een midden-hoge tot hoge kwaliteit van de positieve sfeer. Dit wil zeggen dat positieve interacties, zoals het tonen van affectie of samen lachen, voor de meeste groepen karakteristiek is. Op slechts een enkele groep is sprake van een minder sterk positief klimaat, hoewel ook voor deze groepen de kwaliteit nog altijd in de middenrange valt. De ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.3) bevestigen dit beeld: de interacties tussen staf en kinderen, evenals tussen kinderen onderling, worden zeer hoog beoordeeld, wat de kwaliteit van de sfeer verder onderstreept. Wat betreft *Speerpunt 1. Warme relaties* kan geconcludeerd worden dat het Utrechtse VVE veld goede kwaliteit biedt, al is er enige variatie tussen groepen.

Daarnaast blijkt uit CLASS resultaten dat medewerkers een sensitieve en responsieve houding hebben ten aanzien van de behoeften en emoties van kinderen. Dit betreft met name de sensitiviteit ten aanzien van individuele kinderen binnen de groep. Er is hier sprake van midden-hoge tot hoge kwaliteit. Dit wordt onderstreept door de ECERS-R resultaten waaruit blijkt dat professionals hoog scoren op algemeen toezicht houden. Een hoge score op deze schaal wil zeggen dat er niet alleen toezicht is op onveilige situaties, maar dat professionals ook in staat zijn om behoeften van kinderen te signaleren. Sensitiviteit ten aanzien van de groep als geheel (onderdeel van groepsocialisatie) scoort beduidend lager en komt gemiddeld in de middenrange uit met zowel uitschieters naar beneden als naar boven. Dit wil zeggen dat professionals niet altijd consequent oog hebben voor de groep als geheel. Soms spreken zij de kinderen aan als groep (bijvoorbeeld “Wat gaan we doen?” of “Zullen we *samen...*”), maar op andere momenten is er vooral sprake van één-op-één interacties met kinderen. Ook wanneer je naar de kinderen kijkt, zie je dat ze zich soms onderdeel van de groep lijken te voelen, maar dat dit niet voor alle kinderen geldt of karakteristiek is voor het merendeel van de tijd. Tevens valt hier op dat er verschillend wordt gescoord gedurende andere momenten van de dag (Tabel 3.1.2). De aandacht voor groepsocialisatie ligt beduidend lager tijdens eet- en drinkmomenten in vergelijking met (vrij) spel of gerichte activiteiten. Mogelijk worden deze momenten door professionals vooral gezien als een gedeeld individueel moment (iedereen eet zelf) in plaats van een gedeeld groepsmoment (we eten samen). Het algemene beeld ten aanzien van *Speerpunt 2. Sensitiviteit*, is dus dat professionals in het Utrechtse VVE veld meestal oog hebben voor de behoeften van de kinderen en hier adequaat op reageren, maar nog minder goed in staat zijn om een sterke gezamenlijkheid in de groep te creëren en in het oog te houden.

Aandacht voor kindperspectief en steun voor autonomie

De CLASS-resultaten (Tabel 3.1.1) tonen aan dat de mate waarin medewerkers in de groepen oog hebben voor de initiatieven en ideeën van kinderen en hen ondersteunen in het nemen van eigen beslissingen gemiddeld in de (hoge) middenrange valt. Dit betekent dat kinderen met regelmaat ondersteund worden in hun autonomie of worden gevolgd in hun interesses. Echter, deze ondersteuning vindt niet consequent plaats of er zijn duidelijke verschillen zichtbaar in de ondersteuning voor verschillende kinderen in de groep. Verder valt op dat de verschillen tussen groepen relatief groot zijn. Zowel in de peutergroepen als kleuterklassen zijn er groepen die weinig ondersteuning bieden (lage middenrange) als groepen die hoge kwaliteit op dit gebied laten zien. De aandacht voor het kindperspectief en de ondersteuning van de autonomie blijken het hoogst tijdens vrij spel momenten (Tabel 3.1.2).

Naast observaties is er ook aan de professionals gevraagd in hoeverre zij aansluiten bij de wensen van kinderen. Op een schaal van helemaal niet van toepassing (1) tot helemaal van toepassing (5) hebben medewerkers aangegeven welke verschillende strategieën zij inzetten om rekening te houden met de mening en wensen van kinderen, ook wel kinderparticipatie genoemd. Het gaat hierbij om strategieën zoals vragen stellen aan kinderen (of ouders) over wat kinderen leuk vinden om te doen of het wisselen van materialen om aan te sluiten bij de speelwensen van de groep. Uit de vragenlijstgegevens (Tabel 3.4) komt naar voren dat professionals gemiddeld regelmatig aandacht besteden aan de participatie van kinderen in het aanbod op de groep.

Tezamen laten deze resultaten ten aanzien van *Speerpunt 3. Kindperspectief* en *Speerpunt 4. Verantwoordelijkheid* zien dat er bewuste inspanningen van professionals zijn om het kindperspectief te versterken en verantwoordelijkheid te stimuleren binnen de dagelijkse praktijk. Echter, de verschillen tussen groepen tonen dat deze speerpunten voor een aantal groepen nog wel een duidelijk aandachtspunt vormen.

Sociaal-emotionele behoeften

Samenvattend kan worden gesteld dat het Utrechtse VVE veld de sociaal-emotionele behoeften van kinderen voldoende tot goed garandeert. Er is een fijne sfeer op de groepen met sensitieve medewerkers. Mogelijkheden voor verbetering liggen met name op het gebied van de groepssensitiviteit en een verdere versterking van de aandacht voor verantwoordelijkheid en het kindperspectief in een deel van de groepen. Waar sommige groepen hier al veel aandacht aan besteden, is dit in andere groepen duidelijk nog niet het geval.

3.1.2 Leren en Ontwikkelen

Speerpunt 6 t/m 11 van het UKK beschrijven verschillende essentiële aspecten die bijdragen aan het leer- en ontwikkelproces van kinderen in de groepen.

- **Speerpunt 6: Gebruik de tijd.** Het optimaal benutten van de tijd in de groep door middel van een voorspelbare dagindeling, efficiënte planning en een goede voorbereiding waardoor onnodige wachttijden worden voorkomen en kinderen betrokken zijn.
- **Speerpunt 7: Met een doel.** Het doelgericht stimuleren van de ontwikkeling van kinderen door activiteiten en materialen af te stemmen op hun ontwikkelingsniveau en interesses.
- **Speerpunt 8: Rijke taal.** Het creëren van een taalrijke omgeving waarin kinderen hun woordenschat uitbreiden en hun begrip vergroten⁵.
- **Speerpunt 9: Spel.** Het bieden van mogelijkheden voor kinderen om zich door middel van zowel vrij als begeleid spel te ontwikkelen in een uitdagende en betekenisvolle speelleeromgeving.
- **Speerpunt 10: Leren met je lijf.** Het bevorderen van de motorische en zintuiglijke ontwikkeling van kinderen door hen voldoende kansen te bieden om te bewegen, ervaren en ontdekken.
- **Speerpunt 11: Samen doordenken.** Het stimuleren van gesprekken waarin kinderen samen nadenken, vragen stellen en verbanden leggen.

⁵ Binnen de UKK-kwaliteitsmeting is er veel aandacht voor het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen. Om beter duiding te kunnen geven aan het geheel aan resultaten, worden de resultaten rondom dit speerpunt besproken in H3.6 Taalontwikkeling.

Tabel 3.1.5 Geobserveerde kwaliteit van interacties op groepsniveau voor peuters en kleuters

CLASS	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Begeleiding van gedrag (BG)	3.50-7.00	5.81	1.01	3.75-6.50	5.32	0.60
Productiviteit (PR)				4.25-7.00	5.90	0.83
Faciliteren van leren en ontwikkeling (FLO)	2.50-6.00	4.70	0.77			
Educatieve werkvormen (EW)				4.00-5.50	4.80	0.41
Conceptontwikkeling (CO)				1.50-5.00	3.33	0.76
Kwaliteit van feedback (KFB)	2.25-5.50	4.06	0.80	2.25-5.25	3.86	0.85
Stimuleren van taalontwikkeling (STO)	2.75-5.50	4.03	0.87	3.00-5.00	4.03	0.56

Tabel 3.1.6 Geobserveerde kwaliteit met de CLASS per activiteit op observatieniveau

Peutergroepen	Eten-drinken			Vrij spel			Gerichte activiteit		
	Range	M	SD	Range	M	SD	Range	M	SD
BG	3-7	5.73	1.36	2-7	5.63	1.34	3-7	6.00	1.10
FLO	2-6	4.20 ^a	1.16	2-6	4.66	1.04	2-7	5.04 ^a	1.19
KFB	1-6	3.47 ^b	1.22	1-6	4.02	1.08	2-7	4.45 ^b	1.14
STO	2-5	3.73 ^c	0.98	2-6	3.78 ^d	1.15	2-6	4.43 ^{cd}	1.04
Kleuterklassen	Range	M	SD	Range	M	SD	Range	M	SD
BG	4-7	5.34	0.81	4-7	5.42	0.81	2-7	5.25	0.82
PR	4-7	5.79	1.15	4-7	5.94	0.93	4-7	5.93	0.91
EW	2-5	3.93 ^{ef}	0.92	4-7	5.16 ^e	0.74	3-7	5.05 ^f	0.88
CO	1-5	2.48 ^{gh}	1.5	1-5	3.45 ^g	1.15	1-6	3.70 ^h	1.09
KFB	2-5	3.03 ^{ij}	0.87	1-6	3.87 ⁱ	1.31	2-7	4.29 ^j	1.28
STO	1-5	3.24 ^{kl}	1.22	3-6	4.10 ^k	0.83	2-6	4.39 ^l	0.80

Noot. Gemiddelden met gelijke letters verschillen significant van elkaar.

Tabel 3.1.7 Geobserveerde kwaliteit van speelomgeving op groepsniveau

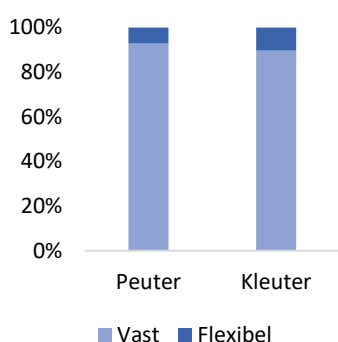
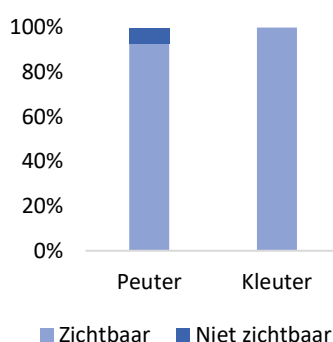
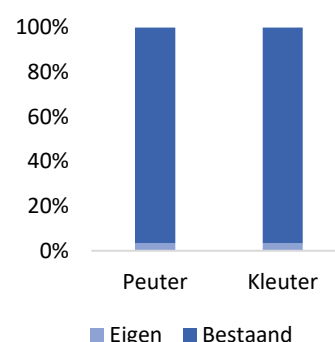
ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Indeling van de ruimte voor spel	3-7	6.40	1.25	4-7	6.00	1.20
Communicatie kinderen aanmoedigen	4-7	6.00	1.20	4-7	6.48	0.91
Fijne motoriek	4-7	6.23	1.07	4-7	6.17	0.97
Blokken	4-7	5.23	0.94	4-7	5.34	0.97
Zand/water	4-7	6.40	1.07	3-7	5.45	1.48
Rollenspel	3-7	5.07	0.98	1-7	5.00	1.89
Toezicht op actief lichamelijke activiteiten	4-7	6.43	0.94	4-7	6.24	0.99
Dagschema	2-7	5.93	1.78	2-7	5.34	1.65
Vrij spel	5-7	6.67	0.55	4-7	6.48	0.99
Individuele ondersteuningsbehoeften	1-7	4.50	1.70	3-7	5.69	1.23

Tabel 3.1.8 Beschrijvende statistieken activiteiten aanbod

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Spel en samenwerken	4.00-6.71	5.78	0.62	4.36-6.55	5.14	0.54
Motorisch-ruimtelijk-fysiek	3.00-6.50	5.42	0.72	2.86-6.43	4.20	0.75

Tabel 3.1.9 Beschrijvende statistieken inzet kindvolgsysteem

Vragenlijst leidinggevend	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Motorische ontwikkeling volgen	2-3	2.93	0.26	1-3	2.63	0.57
Sociaal-emotionele ontwikkeling volgen	2-3	2.97	0.17	2-3	2.93	0.27
Taal- en cognitieve ontwikkeling volgen	2-3	2.97	0.17	3-3	3.00	0.00
Creatieve vorming volgen	1-3	2.28	0.70	1-3	1.78	0.58
Welbevinden volgen	2-3	2.66	0.48	2-3	2.85	0.36
Zorgbehoeften vaststellen	1-3	2.76	0.58	1-3	2.67	0.56
Gesprekken met ouders	2-3	2.67	0.44	2-3	2.67	0.48
Overdracht	2-3	2.83	0.38	2-3	2.26	0.90
Aanbod evalueren	1-3	1.72	0.84	2-3	2.78	0.42
Pedagogisch beleid plannen	1-3	1.55	0.78	1-3	2.44	0.64

**Figuur 3.1.1** Structuur dagschema**Figuur 3.1.2** Zichtbaar dagschema**Figuur 3.1.3** Gebruik kindvolgsysteem

Efficiënt en doelbewust handelen

De resultaten uit de vragenlijsten van medewerkers (Figuur 3.1.1 en 3.1.2) laten zien dat in vrijwel alle peuter- (92,9%) en kleutergroepen (89,7%) gewerkt wordt met een vast dagschema. Dit schema is in de meeste peutergroepen (92,9%) en in alle kleutergroepen zichtbaar voor kinderen, wat wijst op een voorspelbare en gestructureerde dagindeling. De ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.7) ondersteunen dit beeld: het dagschema in de groepen ligt aan de hoge kant van de middenrange, wat duidt op een zichtbaar, gebalanceerd en gevarieerd dagschema.

Naast een vaste structuur is het van belang hoe deze wordt toegepast om kinderen betrokken en doelgericht te houden. Uit de CLASS-observaties (Tabel 3.1.5) blijkt dat in de kleutergroepen sprake is van een hoge mate van productiviteit⁶. Dit wijst op een goed georganiseerde leeromgeving, waarin efficiënte routines en een zorgvuldige voorbereiding bijdragen aan het effectief benutten van instructietijd en overgangen. Ook de begeleiding van het gedrag scoort in de midden-hoge tot hoge range, wat betekent dat medewerkers goed in staat zijn om negatief gedrag te voorkomen en positief gedrag te stimuleren, waardoor kinderen taakgericht blijven. Wel zijn de verschillen tussen groepen relatief groot, zowel ten aanzien van de productiviteit als de gedragsbegeleiding. Er zijn echter geen groepen die laag scoren op deze dimensies.

⁶ In de peuterversie van de CLASS wordt de productiviteit niet expliciet in kaart gebracht. Er wordt wel gekeken naar de mate waarin kinderen betrokken zijn bij activiteiten, wat een onderdeel is van *faciliteren van leren en ontwikkelen*.

Wat verder opvalt in Tabel 3.1.6 (en in mindere mate ook in Tabel 3.1.2), zijn de verschillen in geobserveerde kwaliteit tijdens verschillende type activiteiten. Met name de eet- en drinkmomenten scoren beduidend lager op een aantal kwaliteitsaspecten. Dit wijst erop dat zulke routinemomenten nog minder goed benut worden om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Samenvattend kan ten aanzien van *Speerpunt 6. Gebruik de tijd* gesteld worden dat de beschikbare tijd over het algemeen goed benut wordt, al zijn er groepen en momenten gedurende de dag waar signalen zichtbaar zijn van een suboptimale tijdsbenutting.

Uit de vragenlijsten van leidinggevendenden blijkt dat op alle locaties de ontwikkeling van kinderen wordt gevolgd, waarbij de overgrote meerderheid (97%) een bestaand kindvolgsysteem gebruikt (zoals IEP, Parnassys, KIJK!) tegenover een enkeling die kinderen met een eigen ontwikkeld systeem volgt. Op een schaal van 1 (nee), 2 (ja, enigszins), tot 3 (ja, in belangrijke mate) is aangegeven waarvoor dit systeem wordt ingezet (Tabel 3.1.9). De resultaten laten zien dat het kindvolgsysteem breed wordt toegepast, zowel voor het monitoren van verschillende ontwikkelingsaspecten van kinderen als voor ondersteuning bij oudergesprekken en de overdracht naar toekomstige scholen. Op sommige locaties wordt het systeem ook gebruikt voor de evaluatie en ontwikkeling van het pedagogisch aanbod en beleid. Hoewel het systeem op de meeste locaties wordt ingezet om alle ontwikkelingsdomeinen te volgen, gebeurt dit bij creatieve vorming in iets mindere mate. Daarnaast is er enige variatie tussen locaties in de mate waarin het instrument wordt gebruikt om zorgbehoeften vast te stellen, maar gemiddeld gezien wordt dit op de meeste locaties wel toegepast.

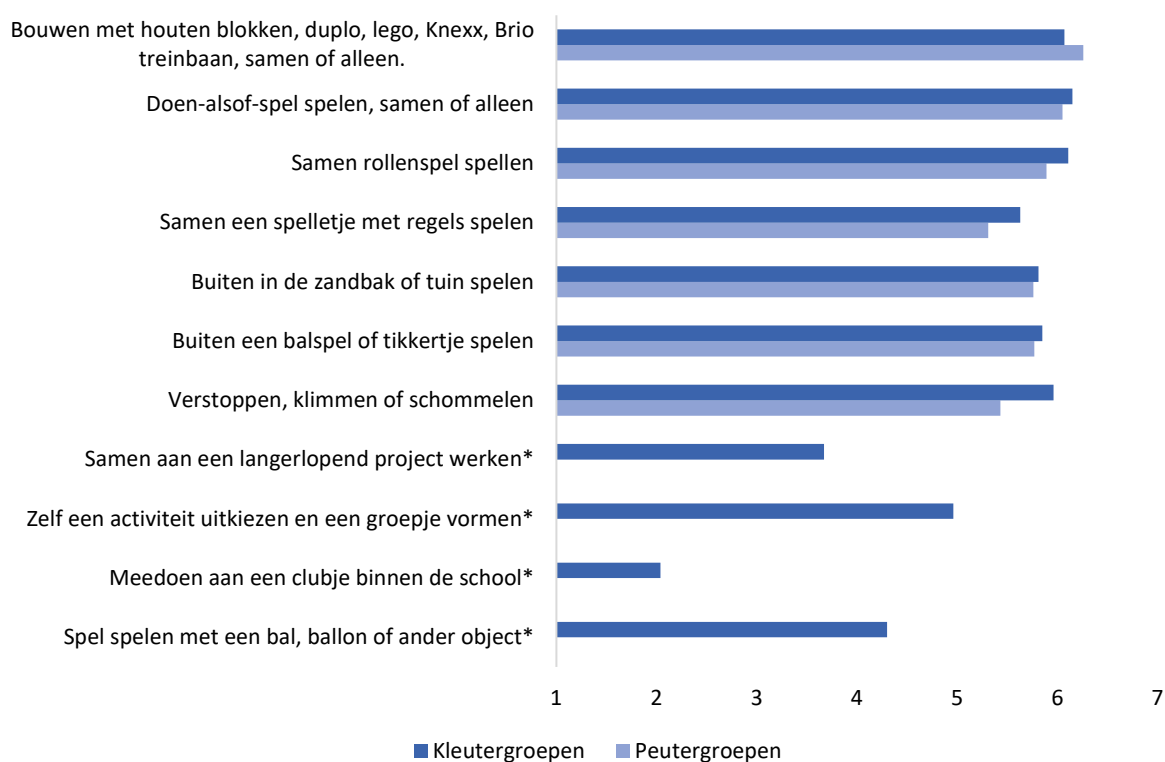
De resultaten van de CLASS (Tabel 3.1.5) geven inzicht in de manier waarop professionals bezig zijn met het doelgericht creëren van leermogelijkheden voor kinderen. Zowel de dimensie faciliteren van leren en ontwikkeling (peuters) en educatieve werkvormen (kleuters) scoren aan de hoge kant van de middenrange. Bij de peutergroepen is wel meer variatie zichtbaar dan bij de kleutergroepen. Tot slot laten de resultaten van de ECERS-R (Tabel 3.1.7) zien dat de ontwikkeling van kinderen niet alleen wordt bijgehouden, maar ook wordt gebruikt om het aanbod te differentiëren. De kwaliteit van de planning met betrekking tot individuele behoeften wordt in de meeste groepen als middelmatig beoordeeld. Er zijn echter enkele groepen waar de score binnen de lage range valt. Wat betreft *Speerpunt 7. Met een doel* kan worden vastgesteld dat de meeste locaties systematisch werken aan het volgen van de ontwikkeling van kinderen, maar dat deze informatie nog niet altijd even goed wordt gebruikt om in te spelen op en rekening te houden met individuele behoeften in de planning en het aanbod. Ook is er nog kans voor groei in het creëren en effectief faciliteren van leermomenten voor kinderen.

Gelegenheid voor spel

De ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.7) laten zien dat de speelomgeving in de groepen goed is ingericht om kinderen volop de ruimte te geven om te spelen. Allereerst blijkt de indeling van de ruimte van hoge kwaliteit te zijn, wat wijst op een goed georganiseerde en toegankelijke omgeving. Eveneens zijn de speelmogelijkheden voor vrij spel van hoge kwaliteit wat erop wijst dat kinderen binnen het dagprogramma voldoende gelegenheid hebben om zelfstandig en ongestoord te spelen. Als we inzoomen op meer specifieke mogelijkheden zien we een aantal verschillen. Zo wordt er duidelijk hoog gescoord op materiaal en activiteiten die de fijne motoriek bevorderen, maar is er gemiddeld minder rijk materiaal aanwezig voor blokken- en rollenspel. De kwaliteit en toegankelijkheid van dit materiaal valt in de middenrange. Zand- en wateractiviteiten worden wisselend beoordeeld, waarbij de kwaliteit

uiteenloopt van midden tot hoog. Op basis van de range van scores is goed te zien dat er sprake is van veel variatie tussen groepen, waarbij sommige locaties beter zijn uitgerust dan anderen⁷.

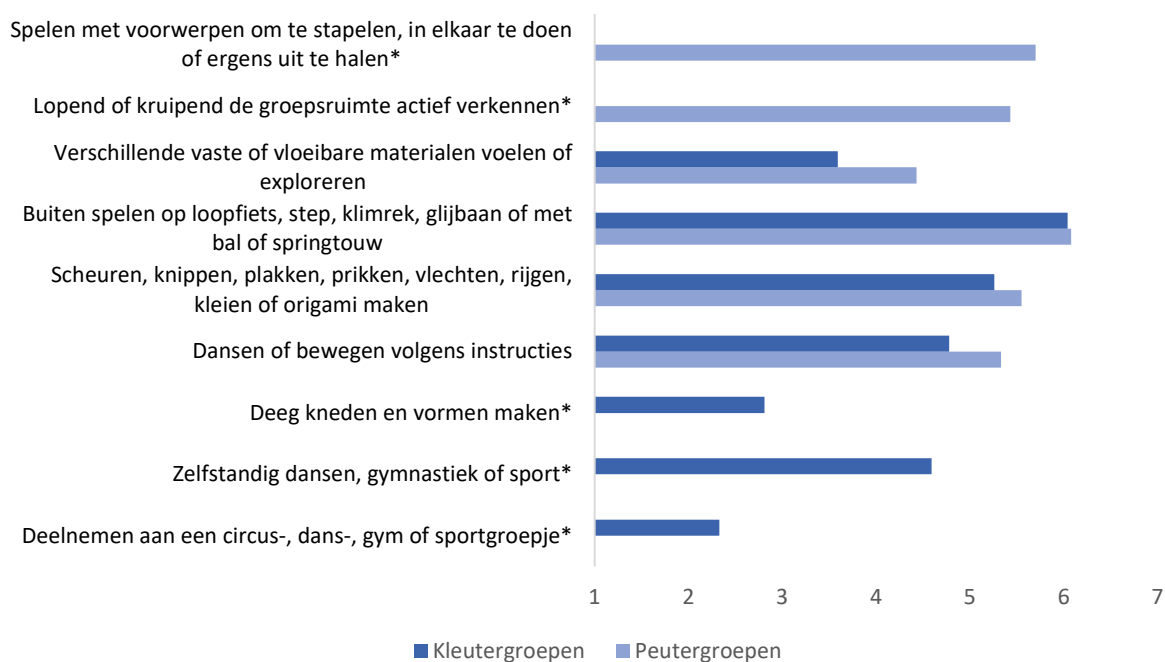
Gezien het belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen is ook middels de vragenlijst in kaart gebracht in welke mate kinderen gelegenheid krijgen voor verschillende soorten spel (Tabel 3.1.8). Er is bewust een heterogene lijst met activiteiten opgesteld om een brede inventarisatie te krijgen. Gemiddeld genomen vinden de geïnventariseerde spelvormen twee tot vier keer per week plaats. Wel zijn er verschillen zichtbaar tussen locaties en tussen soorten spel (Figuur 3.1.4). Spelactiviteiten die kinderen uitdagen om te bouwen, te doen alsof of andere rollen aan te nemen komen het vaakst voor (gemiddeld dagelijks). In kleutergroepen worden activiteiten die plaatsvinden in een clubje binnen school het minst vaak uitgevoerd, al is hierin veel variatie tussen groepen te zien. Samenvattend kan worden gesteld dat ten aanzien van *Speerpunt 9. Spel*, zowel de beschikbaarheid als het gebruik van speelmogelijkheden van goede kwaliteit zijn binnen het Utrechtse VVE veld, met voldoende ruimte voor gevarieerd en zelfstandig spel.



Figuur 3.1.4 Activiteitenaanbod spel peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

⁷ De ECERS-R beoordeelt materiaal op een progressieve en conditionele manier. Dat houdt in dat er eerst gekeken wordt naar de hoeveelheid materiaal en de conditie van spullen. Daarna wordt beoordeeld hoe toegankelijk het materiaal is voor kinderen en in hoeverre gebruik ook wordt aangemoedigd. Locaties die wel veel verschillend materiaal hebben, maar waarbij kinderen minder gebruik (kunnen) maken van materiaal scoren doorgaans hoger op de schaal dan locaties die een heel beperkt aanbod hebben, maar dit aanbod wel optimaal benutten. De gedachte hierachter is dat voldoende gevarieerd aanbod voor kinderen essentieel is om hen in de brede ontwikkeling te ondersteunen.

Uit de resultaten blijkt ook dat medewerkers goed in staat zijn om fysieke activiteiten te begeleiden en waar nodig ondersteuning te bieden, wat bijdraagt aan een veilige en stimulerende speelomgeving (Tabel 3.1.7). De vragenlijstresultaten van medewerkers (Tabel 3.1.8 en Figuur 3.1.5) geven een gedetailleerd beeld van de frequentie en variatie in georganiseerde activiteiten waarbij kinderen deelnemen in fysiek spel. Deze activiteiten hebben vaak als uitgangspunt om kinderen te laten bewegen en stimuleren tegelijkertijd de motorische ontwikkeling. Er is veel variatie in activiteiten, met zowel activiteiten die gemiddeld genomen elke week voorkomen als ook activiteiten die bijna dagelijks plaatsvinden. Ook is er wel variatie tussen groepen waargenomen. Als we inzoomen op specifieke activiteiten, zien we dat kinderen elke dag de mogelijkheid krijgen om buiten vrij te bewegen, bijvoorbeeld door te spelen met loopfietsjes of in het klimrek. Activiteiten waarbij kinderen met hun handen bezig zijn, bijvoorbeeld materialen voelen en exploreren, worden wekelijks aangeboden. In peutergroepen krijgen kinderen ook elke dag de ruimte om zelf door de groepsruimte te lopen of kruipen en deze te verkennen. In kleutergroepen komen dans-, gymnastiek- of sportlessen regelmatig voor, terwijl deelnemen aan een circus-, sport-, dans- of toneelclubje minder gebruikelijk is, al verschilt dit sterk tussen scholen. Concluderend kan worden gesteld over *Speerpunt 10. Leren met je lijf* dat er in de meeste groepen voldoende tijd wordt besteed aan een gevarieerd aanbod van fysiek- en motorisch spel. Echter kan dit in een aantal groepen nog structureler worden geïntegreerd in het wekelijkse activiteitenprogramma.



Figuur 3.1.5 Activiteitenaanbod motorische ontwikkeling peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Samen praten en nadenken

De resultaten van de CLASS (Tabel 3.1.5) laten zien dat de ondersteuning bij leer- en denkprocessen gemiddeld in de middenrange van de schaal ligt. Dit betekent dat tijdens de geobserveerde activiteiten medewerkers soms strategieën gebruiken die kinderen helpen in het begrijpen van de wereld om hen heen. In peutergroepen ligt de nadruk op het ondersteunen van exploratie en ontplooiën van cognitieve vaardigheden (onderdeel van de dimensie faciliteren van leren en ontwikkeling). Medewerkers spelen hierop in, maar wellicht niet altijd op een manier die denkprocessen actief

verdiept. In kleutergroepen ligt de focus op het stimuleren van hogere orde denken en het verder bevorderen van de cognitie (dimensie conceptontwikkeling), maar deze ondersteuning ligt in de lage range van de middencategorie. Op het gebied van de educatieve ondersteuning is dit de dimensie die nog de meeste ruimte voor verbetering laat zien. Er is aandacht voor het stellen van vragen en het begeleiden van denkprocessen, maar het gebruik van strategieën die kinderen ondersteunen bij het doorgronden van complexe concepten en het bedenken van zelfstandige oplossingen wordt beperkter toegepast.

De manier waarop medewerkers feedback geven ligt gemiddeld in het midden van de schaal (Tabel 3.1.5). Kinderen krijgen regelmatig reacties op hun inbreng, maar deze stimuleren niet altijd verdere denkprocessen. Feedback wordt mogelijk vooral gebruikt om correcties of bevestiging te geven, terwijl kansen om kinderen verder te laten reflecteren en hun inzichten uit te breiden, minder vaak worden benut. Daarnaast tonen de resultaten aan dat kinderen in de groepen soms gelegenheid krijgen om een gesprek aan te gaan en hun taalvaardigheid te ontwikkelen. Een middenscore betekent hier bijvoorbeeld dat er regelmatig gesprekken plaatsvinden, maar dat deze niet altijd verrijkt worden met complex taalgebruik of open vragen die kinderen uitdagen om hun redeneringen verder te onderbouwen.

Tot slot valt op dat er binnen alle aspecten aanzienlijke variatie is tussen groepen. Hoewel er groepen zijn die midden-hoge kwaliteit weten te bieden en veel inzetten op samen doordenken en praten, zijn er ook meerdere groepen waarbij de ondersteuning van denkprocessen of de kwaliteit van feedback aan de lage kant is. Samenvattend kan daarom ten aanzien van *Speerpunt 11. Samen doordenken* worden gesteld dat professionals in het Utrechtse VVE veld kinderen over het algemeen voldoende begeleiden in hun denkprocessen en stimuleren in eenvoudige gesprekken. Er liggen echter nog kansen om denkprocessen en gesprekken bewuster en systematischer te verdiepen, zodat kinderen nog sterker worden uitgedaagd om hun cognitieve vaardigheden verder te ontwikkelen.

Ontwikkel- en leermogelijkheden creëren

Concluderend zien we dat het Utrechtse VVE veld voldoende tot goed in staat is om ontwikkel- en leermogelijkheden voor kinderen te creëren. Er is veel aandacht voor rijk en gevarieerd spel en de meeste groepen werken efficiënt en doelgericht. Mogelijkheden voor verbetering liggen met name op het gebied van de educatieve interactievaardigheden van professionals die nodig zijn om kinderen te stimuleren in hun cognitieve ontwikkeling. Daarnaast is er ruimte om routinemomenten, zoals eet- en drinkmomenten, meer te benutten als leermoment.

3.1.3 Brede ontwikkeling

Speerpunt 13 t/m 18 van het UKK beschrijft de domeinen waarop kinderen ondersteund dienen te worden in hun ontwikkeling. Er wordt gestreefd naar een brede ontwikkeling met aandacht voor verschillende soorten activiteiten.

- **Speerpunt 12: Taalactiviteiten.** Het ondersteunen van de taalontwikkeling van kinderen door gerichte taalactiviteiten te organiseren⁸.
- **Speerpunt 13: Tel- en meetactiviteiten.** Het stimuleren van rekenvaardigheden door middel van tellen, meten en het verkennen van wiskundige begrippen in de dagelijkse praktijk.
- **Speerpunt 14: Wetenschap, natuur en techniek.** Het stimuleren van een onderzoekende houding door middel van ontdek- en ontwerpactiviteiten.
- **Speerpunt 15: Creatieve vorming.** Het bieden van een inspirerende omgeving en activiteiten waarin kinderen de vrijheid krijgen om hun creativiteit te ontwikkelen.
- **Speerpunt 16: Burgerschap.** Het aanmoedigen van kinderen om verantwoordelijkheid te nemen, vreedzaam conflicten op te lossen, open te staan voor verschillen en bij te dragen aan de groep en samenleving⁹.
- **Speerpunt 17: Digitale geletterdheid.** Het bevorderen van gezonde digitale gewoontes, digitale (informatie)vaardigheden en 'computational thinking' (patroonherkenning).
- **Speerpunt 18: Gezonde leefgewoonten.** Het stimuleren van gezonde leefgewoonten bij kinderen.

Tabel 3.1.10 Geobserveerde kwaliteit van speelleeromgeving op groepsniveau

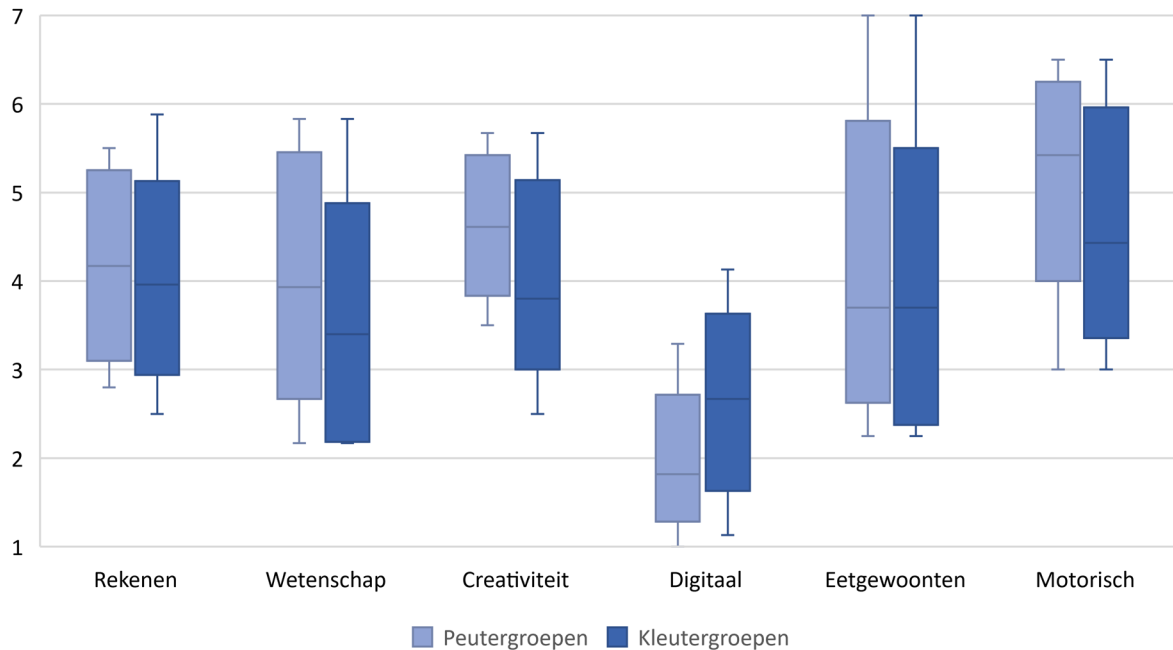
ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Rekenen/cijfers	3-7	4.90	1.13	4-7	5.28	1.22
Natuur/wetenschap	1-6	3.40	1.83	1-7	3.41	2.00
Knutselen	3-7	5.07	1.39	4-7	6.03	1.35
Muziek/bewegen	1-6	3.07	0.87	1-7	2.83	1.39
Gebruik van tv, video en/of computer	1-4	3.80	0.63	1-7	3.30	1.96
Ruimte voor actief lichamelijk spel	4-7	5.97	1.22	4-7	6.45	0.74
Speeluitrusting voor actief lichamelijk spel	3-7	6.37	1.30	3-7	6.48	1.15

Tabel 3.1.11 Beschrijvende statistieken activiteitenprogramma

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Rekenen en wiskunde	2.80-5.50	4.17	0.92	2.50-5.88	3.96	0.79
Kennis van wetenschap, natuur, techniek	2.17-5.83	3.93	0.99	1.60-4.10	2.68	0.74
Creatief-beeldende en muzikale vorming	3.50-5.67	4.61	0.64	1.60-5.30	3.16	0.76
Digitale geletterdheid	1.00-3.29	1.82	0.54	1.13-4.13	2.67	0.75
Gezonde leefgewoonten (voeding)	2.25-7.00	3.70	1.07	1.25-7.00	3.22	1.14
Motorisch-ruimtelijk-fysiek	3.00-6.50	5.42	0.72	2.86-6.43	4.20	0.75

⁸ Binnen de UKK-kwaliteitsmeting is er veel aandacht voor het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen. Om beter duiding te kunnen geven aan het geheel aan resultaten, worden de resultaten rondom dit speerpunt besproken in H3.6 Taalontwikkeling.

⁹ Binnen de UKK-kwaliteitsmeting is vanuit verschillende invalshoeken extra aandacht besteed aan het thema diversiteit en inclusie. Om beter duiding te kunnen geven aan het geheel aan resultaten, worden de resultaten rondom dit speerpunt besproken in H3.5 Diversiteit & Inclusie.



Figuur 3.1.6 Activiteitenaanbod peutergroepen en kleutergroepen

(1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag)

Leeswijzer: de horizontale lijnen representeren de gemiddelde scores van de 30 groepen. De blauwe balken geven inzicht in de kwartielen. Hoe groter deze balken, hoe meer variatie. De dunne verticale lijnen aan het uiteinde verwijzen naar de hoogst scorende en laagst scorende groep.

De data in Tabel 3.1.10, 3.1.11 en Figuur 3.1.6 laten twee belangrijke boodschappen zien. Allereerst verschilt de mate waarin type activiteiten worden ondernomen om de brede ontwikkeling te ondersteunen. Dit is op zichzelf geen zorgelijke bevinding. Het UKK streeft naar een ondersteuning op alle ontwikkeldomeinen. Dat wil niet zeggen dat elk domein evenveel aandacht zou moeten krijgen. Daarbij komt dat de items waarop deze staven zijn gebaseerd bewust heterogeen geconstrueerd zijn. Hogere scores wijzen dus niet alleen op meer frequentie, maar ook op meer variatie. Een gemiddelde score van 4 voor rekenen betekent hier dus niet dat er slechts wekelijks aandacht is voor rekenen. Sommige activiteiten die de rekenvaardigheid ondersteunen komen dagelijks voor, terwijl andere activiteiten bijna nooit worden ondernomen, wat zich vertaalt in een gemiddelde score van 4. Het figuur is dus vooral geschikt om relatieve aandacht voor ontwikkeldomeinen te wegen. In het Utrechtse veld is er meer aandacht voor activiteiten rondom tellen en meten (*Speerpunt 13*), creatieve vorming (*Speerpunt 15*), en gezonde leefgewoonten (*Speerpunt 18*) tegenover minder aandacht voor wetenschap, natuur en techniek (*Speerpunt 14*) en digitale geletterdheid (*Speerpunt 17*).

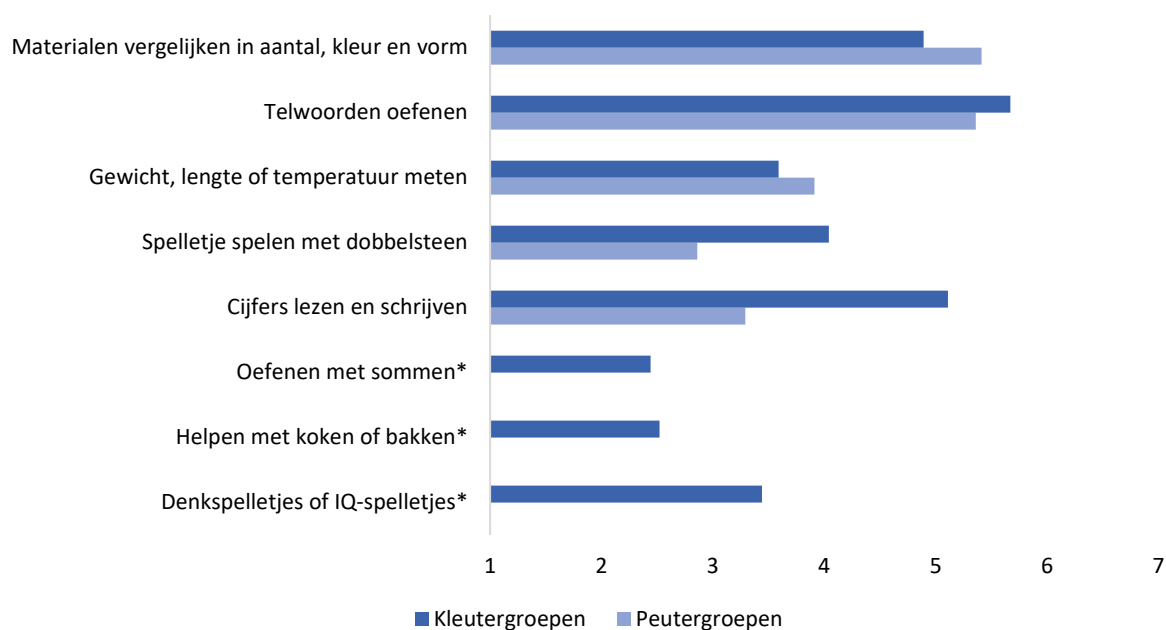
Wat daarnaast opvalt, is de grote variatie tussen groepen. Voor sommige type activiteiten is deze variatie groter dan voor andere. Zo is er meer verschil tussen groepen in de mate van aandacht voor wetenschap, natuur en techniek en gezonde eetgewoonten. Op het gebied van rekenen, creatieve vorming en digitale geletterdheid liggen de scores van groepen dicht bij elkaar. Hoewel kinderen gemiddeld genomen dus in de brede ontwikkeling worden gestimuleerd, roepen de grote verschillen in activiteiten én locaties wel de vraag op in hoeverre elke groep voldoende inzet op alle ontwikkeldomeinen. Om hier meer duiding aan te kunnen geven, wordt hieronder in meer detail stil gestaan bij de verschillende speerpunten van de brede ontwikkeling.

Tellen en meten

De ECERS-R resultaten (Tabel 3.1.10) laten zien dat de kwaliteit van de leeromgeving op het gebied van rekenen en cijfers gemiddeld als middelmatig wordt beoordeeld. Er zijn in alle groepen materialen en activiteiten aanwezig waarmee kinderen spelenderwijs rekenvaardigheden ontwikkelen, zoals tellen en meten, maar de kwaliteit en variatie van de materialen en de mate waarin dit wordt geïntegreerd in de dagelijkse praktijk varieert. Er zijn ook groepen waar een hoge kwaliteit is waargenomen.

De vragenlijstresultaten (Tabel 3.1.11 en Figuur 3.1.7) geven een gedetailleerder beeld van de frequentie en variatie van activiteiten die tellen en meten bevorderen. In peutergroepen worden kinderen het meest uitgedaagd door voorwerpen te vergelijken en telwoorden te oefenen. In kleutergroepen gebeurt dit eveneens vaak en gaan kinderen bijna dagelijks aan de slag met het leren van cijfers. Activiteiten waarbij kinderen sommen maken of ingrediënten wegen en meten vinden minder frequent plaats en worden slechts maandelijks aangeboden.

Het algemene beeld ten aanzien van *Speerpunt 13. Tel- en meetactiviteiten* is dat er op de meeste groepen voldoende materialen en activiteiten worden aangeboden om kinderen kennis te laten maken met rekenen en meten. Er liggen kansen om het aanbod te versterken door activiteiten te integreren die direct aansluiten bij het dagelijks leven en de belevingswereld van kinderen, maar ook de rekenvaardigheden ondersteunen.



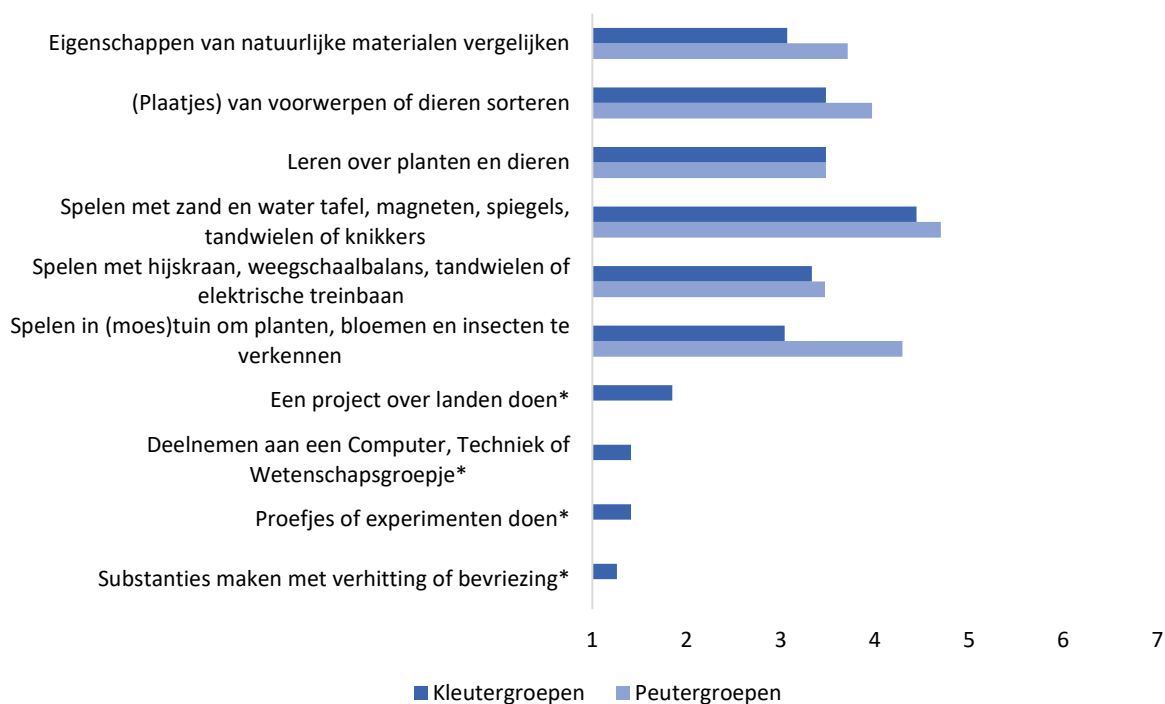
Figuur 3.1.7 Activiteitsaanbod rekenen peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Wetenschap, natuur en techniek

De ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.10) laten zien dat de kwaliteit van de leeromgeving op het gebied van wetenschap, natuur en techniek zich in de lage range van de middencategorie bevindt. Er is aanzienlijke variatie tussen groepen, waarbij sommige groepen een rijke en uitdagende leeromgeving bieden, terwijl de kwaliteit in andere groepen onvoldoende is volgens de maatstaven van het instrument. In deze groepen zijn er weinig materialen beschikbaar en worden activiteiten niet structureel georganiseerd.

De vragenlijstresultaten (Tabel 3.1.11 en Figuur 3.1.8) bieden een gedetailleerder inzicht in de frequentie en variatie van activiteiten die kinderen aanmoedigen om de wereld om hen heen te ontdekken. De variatie tussen groepen is voor dit ontwikkeldomein bijzonder groot. Ook zijn er duidelijke verschillen tussen soorten activiteiten. In peutergroepen worden vooral de zandwatertafel en de moestuin regelmatig ingezet, terwijl activiteiten waarin kinderen spelen met een weegschaalbalans of leren over planten en dieren iets minder vaak voorkomen. In kleutergroepen wordt de zandwatertafel eveneens het vaakst gebruikt, wel zeker elke week. Op een maandelijkse basis worden kinderen ook gestimuleerd om natuurlijke materialen te vergelijken, voorwerpen te sorteren, te spelen in een (moes)tuin of te leren over dieren en planten. Complexere activiteiten, zoals spelen met een weegschaalbalans, het uitvoeren van proefjes of thematische projecten over landen, worden zelden georganiseerd.

Samenvattend kan over *Speerpunt 14. Natuur, wetenschap en techniek* worden geconcludeerd dat het aanbod in het Utrechtse VVE veld matig is. In sommige groepen is er wel al een sterke basis, terwijl in andere groepen materialen en activiteiten weinig tot niet aanwezig zijn. Het aanbod kan worden versterkt door deze activiteiten wekelijks te ingeregeng in het programma en te investeren in een breder scala aan materialen. Daarnaast kunnen dagelijkse gebeurtenissen of boeken en audiovisuele materialen worden ingezet om het activiteitenprogramma verder verrijken.



Figuur 3.1.8 Activiteitsaanbod wereld, natuur, wetenschap en technologie peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Creativiteit

Uit de ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.10) blijkt dat de kwaliteit van de leeromgeving op het gebied van creativiteit verschilt per creatieve vorm. De leeromgeving voor knutselen valt binnen de hoge-midden tot hoge categorie, terwijl die voor muziek en beweging wordt beoordeeld als van lage-midden tot lage kwaliteit. Dit betekent dat er in de groepen weinig variatie is in muzikmaterialen, muziekactiviteiten maar ook muzieksoorten die worden ingezet. Ook zijn de verschillen tussen groepen groter op het gebied van muzikale vorming in vergelijking met beeldende vorming.

De vragenlijstresultaten (Tabel 3.1.11 en Figuur 3.1.9) geven een gedetailleerder inzicht in de frequentie en variatie van creatieve activiteiten. Het aanbod varieert per groep waarbij de verschillen tussen kleuterklassen iets groter zijn dan de verschillen tussen peutergroepen. In peutergroepen luisteren kinderen vaak naar muziek, spelen regelmatig met materialen in verschillende vormen en kleuren en knutselen zonder vaste opdracht. In kleutergroepen komt muziek luisteren eveneens veel voor. Ook knutselen – zowel vrij als met een opdracht – en het bedenken van een toneelstukje zijn regelmatige activiteiten. Activiteiten waarbij kinderen worden aangemoedigd een creatief project te starten of deel uitmaken van een muziek-, toneel- of ander creatief clubje, zijn daarentegen zeldzaam. In zowel peuter- als kleutergroepen maken kinderen af en toe zelf muziek, maar dit gebeurt vaker met speelgoedinstrumenten dan met echte muziekinstrumenten. Met betrekking tot *Speerpunt 15. Creatieve vorming* kan worden gesteld dat kinderen op de groepen veel ruimte krijgen om zich via knutselen creatief te ontwikkelen. De muzikale vorming krijgt daarentegen aanzienlijk minder aandacht. Dit aspect kan worden versterkt door kinderen vaker in aanraking te laten komen met een breder aanbod aan muziekinstrumenten, muzieksoorten en muziekactiviteiten die hen uitdagen meer over muziek te leren en hun creativiteit op dit gebied ook verder te ontplooiën.



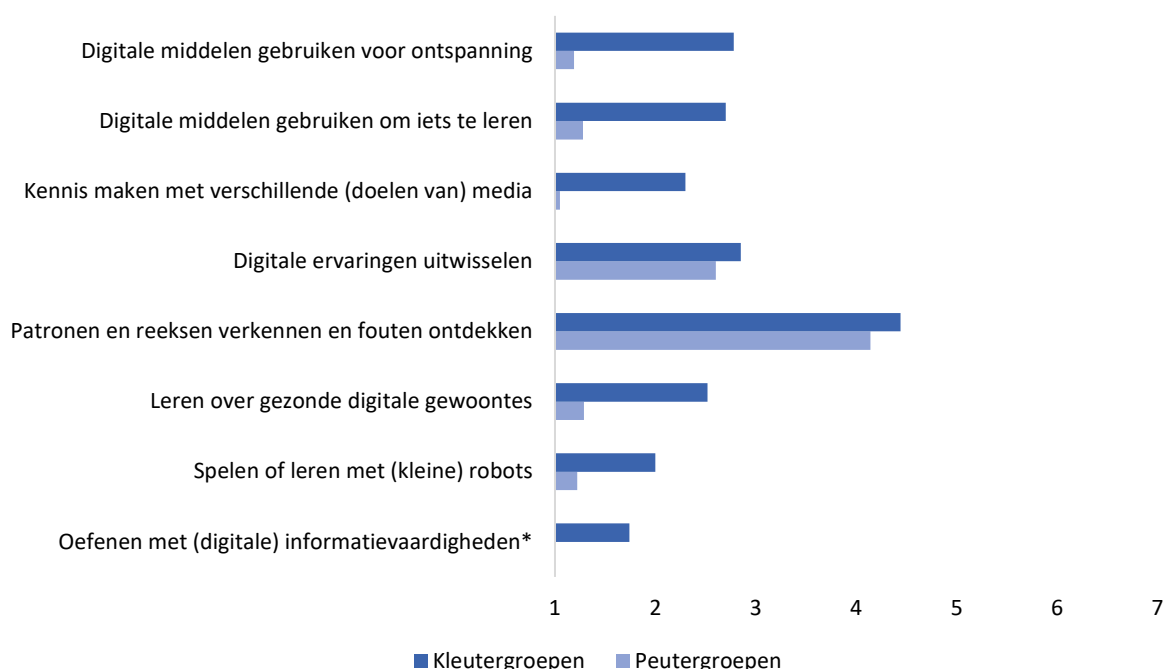
Figuur 3.1.9 Activiteitsaanbod creatieve en muzikale vorming peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Digitale geletterdheid

De ECERS-R resultaten (Tabel 3.1.11) laten zien op welke manier locaties gebruik maken van digitale middelen zoals tv's, computers of tablets. In ongeveer de helft van de groepen ($N=27$) is aangegeven dat er zo goed als geen gebruik wordt gemaakt van digitale middelen. In de groepen waar wél digitale middelen worden gebruikt, valt de kwaliteit van de leeromgeving gemiddeld in de lage range van de middencategorie. Er is echter aanzienlijke variatie tussen groepen, met zowel uitschieters naar boven als naar beneden.

De vragenlijstresultaten (Tabel 3.1.11 en Figuur 3.1.10) bieden een gedetailleerder inzicht in de frequentie en variatie van activiteiten die digitale geletterdheid bevorderen. Binnen de verschillende ontwikkeldomeinen krijgt digitale geletterdheid de minste aandacht. Ook is de variatie relatief klein, wat betekent dat de geringe aandacht karakteristiek is voor de meerderheid van de groepen. In zowel peuter- als kleutergroepen worden activiteiten waarbij kinderen patronen en reeksen kunnen verkennen het vaakst georganiseerd, doorgaans één tot twee keer per week. Daarnaast wordt er af en toe met kinderen gesproken over hun digitale ervaringen, maar gesprekken over gezonde digitale gewoontes komen nauwelijks voor. In kleutergroepen worden digitale middelen sporadisch ingezet ter ontspanning of om iets te leren. Ondersteuning voor digitale geletterdheid komt gemiddeld meer voor in de kleutergroepen dan in de peutergroepen.

Concluderend blijkt dus dat *Speerpunt 17. Digitale geletterdheid* relatief weinig aandacht krijgt in het Utrechtse VVE veld, al is er wel aandacht voor aspecten van 'computational thinking', zoals het herkennen van patronen en reeksen. Verder blijken digitale middelen vaak niet aanwezig of worden ze niet bewust ingezet om kinderen te ondersteunen bij het ontwikkelen van digitale vaardigheden en gezonde digitale gewoontes.

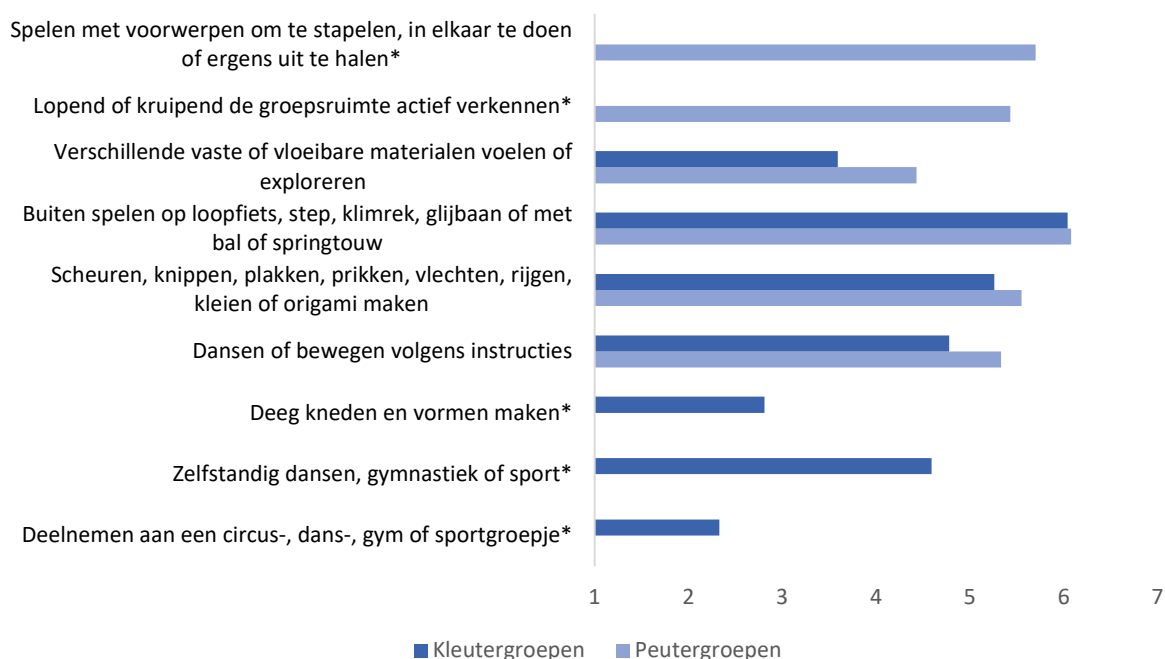


Figuur 3.1.10 Activiteitsaanbod digitale geletterdheid peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Gezonde leefgewoonten

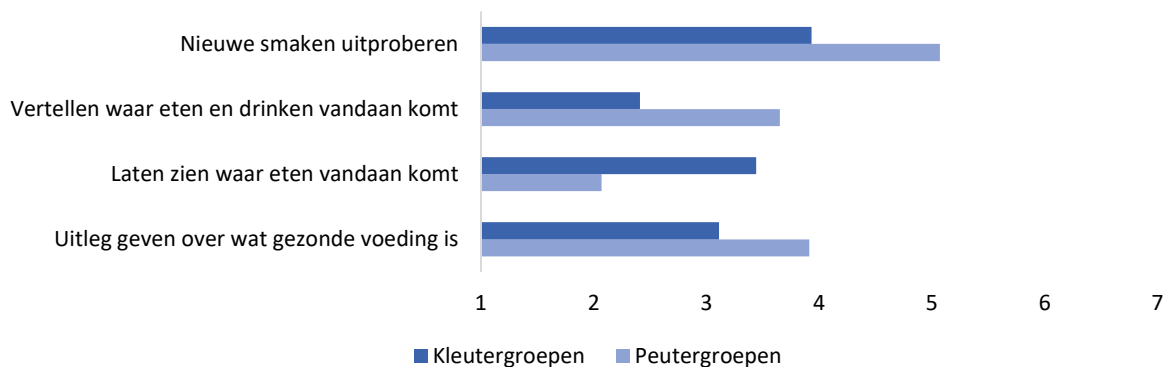
Onder gezonde leefgewoonten vallen in het UKK twee pijlers: de aandacht voor gezonde bewegsgewoonten en de aandacht voor gezonde eetgewoonten. In de observaties is informatie verzameld over de gezonde bewegsgewoonten voor kinderen. Uit de ECERS-R-resultaten (Tabel 3.1.10) blijkt dat de groepen over het algemeen goed zijn uitgerust voor activiteiten die de beweging en grove motoriek van kinderen stimuleren. Zowel de beschikbare ruimte als de speeluitrusting worden gemiddeld beoordeeld als van hoge kwaliteit. Bij slechts een enkele groep is kwaliteit van de ruimte en het materiaal aan de lagere kant.

De vragenlijstresultaten van medewerkers geven aanvullende informatie over het aanbod van activiteiten die niet alleen de motorische ontwikkeling, maar ook gezonde eetgewoonten bevorderen. Er is relatief veel aandacht voor de motorische ontwikkeling, zowel grof-motorisch als fijn-motorisch (Tabel 3.1.11, Figuur 3.1.11). Kinderen krijgen elke dag de mogelijkheid om buiten vrij te bewegen, bijvoorbeeld door te spelen met loopfietsjes of in het klimrek, terwijl activiteiten waarbij kinderen met hun handen bezig zijn, bijvoorbeeld materialen voelen en exploreren, wekelijks worden aangeboden. In peutergroepen krijgen kinderen ook elke dag de ruimte om zelf door de groepsruimte te lopen of kruipen en deze te verkennen. In kleutergroepen komen dans, gymnastiek- of sportlessen regelmatig voor, terwijl deelnemen aan een circus-, sport-, dans- of toneelclubje minder gebruikelijk is, al verschilt dit sterk tussen scholen.



Figuur 3.1.11 Activiteitsaanbod motorische ontwikkeling peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Het aanbod van activiteiten die gezonde eetgewoonten stimuleren is minder frequent en verschilt sterker tussen locaties (Tabel 3.1.11, Figuur 3.1.12). In peutergroepen worden kinderen dagelijks aangemoedigd om nieuwe smaken te proberen, maar krijgen zij slechts enkele keren per maand te zien waar voedsel vandaan komt. In kleutergroepen wordt wekelijks uitleg gegeven over gezonde voeding en de herkomst van voedsel, terwijl proeven of zien waar eten vandaan komt minder frequent en doorgaans maandelijks voorkomt.



Figuur 3.1.12 Activiteitenaanbod eetgewoonten peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Ten aanzien van *Speerpunt 18. Gezonde leefgewoonten*, kan er dus geconcludeerd worden dat er ruime aandacht is voor beweging en motorische stimulering, terwijl activiteiten om gezonde eetgewoonten te stimuleren minder structureel en frequent geïntegreerd worden in het aanbod.

Brede ontwikkeling

Samenvattend kan gesteld worden dat het Utrechtse VVE veld kinderen in de brede ontwikkeling ondersteunt. Er worden (bijna) dagelijks activiteiten ondernomen die kinderen helpen op het gebied van de vroege rekenvaardigheid, creatieve vorming en grof-motorische ontwikkeling. Activiteiten op het gebied van wetenschap, natuur en techniek, digitale geletterdheid en gezonde eetgewoonten komen minder vaak voor. Een belangrijk aandachtspunt is de grote variatie tussen locaties. Daaruit blijkt dat er grote verschillen zijn in de rijkheid van het aanbod dat kinderen krijgen. Zo zijn er locaties in het Utrechtse VVE veld met veel en gevarieerd materiaal die ook vaker verschillende activiteiten ondernemen. De kinderen in deze groepen krijgen meer dan voldoende mogelijkheden om zichzelf op verschillende domeinen te ontwikkelen. Daarentegen zijn er ook groepen waar er een minder rijk aanbod is, zowel qua materiaal als het soort activiteiten wat plaatsvindt. Kinderen in deze groepen krijgen beduidend minder kansen om zich op verschillende domeinen te ontwikkelen. De grote variatie betekent ook dat er kansen liggen om van elkaar te leren en bij elkaar inspiratie op te doen om het aanbod te verrijken.

3.1.4 Inrichting speelleeromgeving

De resultaten (Tabel 3.1.12) laten zien dat de speelleeromgeving in de meeste groepen goed is ingericht en voldoende ruimte biedt voor verschillende activiteiten. De binnenruimte wordt als ruim, prettig en hygiënisch beoordeeld, met een inrichting die kinderen de mogelijkheid geeft om vrij te spelen en bewegen. De meubilering ondersteunt het dagelijks spel en leren goed, waardoor de omgeving praktisch en toegankelijk is voor kinderen. In de meeste groepen zijn bovendien plekken aanwezig waar kinderen tot rust kunnen komen, waarbij de kwaliteit hiervan gemiddeld binnen de hoge range van de middencategorie valt.

Tabel 3.1.12 Geobserveerde kwaliteit van speelleeromgeving op groepsniveau

ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Binnenruimte	4-7	6.40	0.89	6-7	6.79	0.41
Meubilering voor verzorging, spel en leren	4-7	6.37	0.89	5-7	6.62	0.73
Meubilering voor ontspanning en comfort	4-7	5.80	1.03	1-7	5.07	1.87
Ruimte voor privacy	2-7	3.87	1.66	2-7	5.21	1.90
Kindgerichte aankleding van de ruimte	2-7	4.17	1.34	2-7	4.83	1.65

Op het gebied van privacy zijn er echter verschillen tussen groepen. De kwaliteit varieert van laag tot hoog. Terwijl sommige groepen voldoende mogelijkheden bieden voor kinderen om zich even terug te trekken, zijn deze plekken in andere groepen minder goed ingericht. De kindgerichte aankleding van de ruimte wordt gemiddeld als middelmatig beoordeeld, wat betekent dat er vaak wel aandacht is voor een uitnodigende en herkenbare omgeving, maar dat hier nog kansen liggen om de ruimte meer af te stemmen op de belevingswereld van kinderen, bijvoorbeeld door hun eigen werk of visuele ondersteuning een prominenter plek te geven. Ook op dit gebied is de variatie tussen groepen erg groot.

Inrichting speelleeromgeving

Samenvattend laat de inrichting van de speelleeromgeving zien dat de fysieke ruimte en het meubilair goed aansluiten bij de behoeften van kinderen. Tegelijkertijd zijn er verschillen in de mate waarin de omgeving hen privacy en een vertrouwde, stimulerende sfeer biedt. Dit biedt mogelijkheden om de speelleeromgeving verder te verrijken en af te stemmen op de behoeften van kinderen aan rust en herkenning.

3.2 Hoe is de samenwerking met ouders?

In het UKK wordt veel waarde gehecht aan de samenwerking met ouders. Er zijn speerpunten geformuleerd over de omgang tussen ouders en professionals op de groep en over hoe het ouderbeleid is vormgegeven. Met de vragenlijsten is informatie verzameld over de manier waarop educatieve partnerschappen met ouders worden ingericht. Ook is de interactie tijdens het brengen/halen van kinderen in kaart gebracht met de ECERS-R. Eerst bespreken we de resultaten ten aanzien van de omgang tussen ouders en professionals op de groep. Daarna zoomen we in op het ouderbeleid.

3.2.1 Omgang tussen ouders en professionals

In het UKK zijn de volgende speerpunten geformuleerd omtrent het contact en de samenwerking met ouders:

- **Speerpunt 1: Kennismaking en regelmatige gesprekken.** Het opbouwen van een vertrouwensband met ouders door middel van een warme kennismaking, een uitgebreid startgesprek en regelmatige contactmomenten over de ontwikkeling en het welzijn van hun kind.
- **Speerpunt 2: Persoonlijke aandacht.** Het creëren van een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie door ouders actief te betrekken, interesse te tonen in hun ervaringen en hen serieus te nemen als ervaringsdeskundigen van hun kind.
- **Speerpunt 3: Aandacht voor thuistalen.** Het erkennen en benutten van meertaligheid door ouders te stimuleren een rijk taalaanbod te bieden in de thuistaal en door verschillende talen en culturen binnen de groep zichtbaar te maken¹⁰.
- **Speerpunt 4: Samen verschillend.** Het respectvol omgaan met uiteenlopende opvoedingsopvattingen en het vinden van een balans tussen pedagogische visies en de diverse achtergronden en perspectieven van ouders.
- **Speerpunt 5: Actieve rol van ouders.** Het versterken van ouderbetrokkenheid door hen een actieve rol te geven in de groep, bijvoorbeeld bij activiteiten, uitstapjes of het delen van kennis en vaardigheden.
- **Speerpunt 6: Ouders informeren.** Het op een toegankelijke en transparante manier delen van informatie over de ontwikkeling van kinderen en de activiteiten in de groep, zowel informeel als via geplande gesprekken.
- **Speerpunt 7: Educatieve activiteiten in de groep met ouders.** Het betrekken van ouders bij het leerproces van hun kind door middel van gezamenlijke educatieve activiteiten, zoals spelen en interactief leren in de groep.
- **Speerpunt 8: Bevordering van educatieve activiteiten thuis.** Het ondersteunen van ouders bij het stimuleren van de ontwikkeling van hun kind thuis, door praktische tips en activiteiten aan te reiken die aansluiten bij het aanbod in de groep.

¹⁰ Binnen de UKK kwaliteitsmeting is vanuit verschillende invalshoeken extra aandacht besteed aan het thema diversiteit en inclusie. Om beter duiding te kunnen geven aan het geheel aan resultaten, worden de resultaten rondom dit speerpunt besproken in H3.5. Diversiteit & Inclusie.

Tabel 3.2.1 Beschrijvende statistieken contact met ouders - professionals

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Praten tijdens brengen of halen	3-5	4.79	0.45	2-5	3.70	0.99
Kennismakingsgesprek met nieuwe ouders	2-5	4.72	0.75	2-5	4.81	0.68
Evenementen voor kinderen en ouders	1-4	2.10	0.84	1-5	2.74	0.90
Bijeenkomst om ouders te leren kennen	1-5	2.71	1.15	1-5	2.48	0.89
Huisbezoeken	1-2	1.01	0.26	1-5	1.22	0.80
Regelen van mediator in contact met ouders	1-3	1.47	0.53	1-5	2.19	1.11
Metten oudertevredenheid d.m.v. vragenlijst	1-5	2.16	1.02	1-5	3.59	1.19
Bijeenkomst om visie te delen	1-5	2.21	1.14	2-5	2.85	0.99
Stem van ouderaad opnemen in beleid	1-4	1.90	1.02	2-5	4.00	1.04
Ouders in de groep iets laten vertellen of doen	1-3	1.52	0.65	1-5	2.56	0.97
Ouders betrekken bij activiteiten en uitstapjes	1-5	3.59	1.36	3-5	4.33	0.68
Verzenden digitale nieuwsbrieven	1-5	3.84	1.18	3-5	4.37	0.79
Interactief platform om ervaringen uit te wisselen	1-5	1.98	1.29	1-5	3.48	1.63
Groepsapp om te delen wat kinderen overdag doen	1-5	3.96	1.14	1-5	3.81	1.24
Aantekeningen over individuele ervaring kinderen	2-5	3.66	1.00	1-5	4.04	1.26
Individuele gesprekken over voortgang kind	2-5	3.88	0.89	3-5	4.00	0.88
Themabijeenkomsten (bv. over opvoedingskwestie)	1-5	2.19	1.11	1-5	2.41	0.93
Organiseren van spelinloop voor ouders	3-5	4.53	0.67	1-5	3.59	1.31
Advies geven over bv leeractiviteiten	2-5	3.19	0.96	1-5	3.00	1.04

Tabel 3.2.2 Beschrijvende statistieken gelijkwaardige relatie met ouders

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Ouders begrijpen mij	3-6	5.15	0.63	4-6	5.22	0.58
Moeite met communicatie met sommige ouders	1-6	3.54	1.60	1-6	2.85	1.32
Vergelijkbare opvattingen over gedrag kind	1-5	3.85	1.03	1-6	4.52	0.98
Vergelijkbare opvattingen over potentie kind	1-6	3.93	1.18	1-6	4.70	0.91
Verschillen in opvattingen kunnen we overbruggen	2-6	4.76	0.77	2-6	4.78	0.70
Ouders communiceren alleen bij problemen	1-6	1.78	1.15	1-5	2.48	1.34
Professional weet wat het beste is voor het kind	1-5	2.35	1.27	1-5	3.37	1.24
Contact op initiatief van ouders wordt gewaardeerd	4-6	5.48	0.62	4-6	5.52	0.64
Professional communiceert alleen bij problemen	1-6	1.48	1.05	1-5	2.30	1.14
Ouders niet betrekken in beslissingen rond kind	1-6	2.20	1.29	1-4	2.26	1.10
Best doen voor informele gesprekken met ouders	1-6	5.13	1.15	1-6	5.00	1.18
Professional is verantwoordelijk voor contact	4-6	5.15	0.58	2-6	5.26	0.86

Tabel 3.2.3 Beschrijvende statistieken breng en/of haalmoment met ouders

ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Subschaal Brengen/halen	1-7	6.15	1.68	1-7	4.39	2.43

De resultaten van de vragenlijst laten zien dat medewerkers voortdurend contact hebben met ouders. Op een schaal van 1 t/m 5 (nooit, soms, regelmatig, vaak, altijd) gaven zij aan hoe vaak verschillende vormen van oudercontact plaatsvinden (Tabel 3.2.1). Professionals zetten verschillende manieren in om ouders te leren kennen en met regelmaat te spreken (*Speerpunt 1*). Er wordt bijna altijd een individueel kennismakingsgesprek ingepland met nieuwe ouders en vaak is er sprake van individuele gesprekken over de voortgang van het kind. Gezamenlijke bijeenkomsten om de ouders te leren

kennen komen regelmatig voor en evenementen met ouders en kinderen samen komen soms voor. Huisbezoeken worden bijna nooit ingezet als contactvorm. Eén leerkracht geeft aan dit wel te doen en enkele professionals in de peuteropvang en kleuterklassen geven aan dat dit soms gebeurt.

Persoonlijke aandacht (*Speerpunt 2*) komt onder andere terug tijdens het brengen en halen van kinderen. Hier is een duidelijk verschil zichtbaar tussen de peuteropvang en het basisonderwijs. Pedagogisch medewerkers geven aan dat dit contact bijna altijd plaatsvindt, voor de basisscholen is dit regelmatig tot vaak. Dit verschil wordt eveneens ondersteund door de resultaten van de ECERS-R (zie Tabel 3.2.3), waarmee in de kleuterklassen een lagere kwaliteit wordt geobserveerd tijdens brengen en haalmomenten. De ECERS-R veronderstelt dat het mogen betreden van de groepsruimte door ouders tijdens breng- en haalmomenten een belangrijke voorwaarde is voor hoge kwaliteit op dit onderdeel. De resultaten laten zien dat er locaties zijn waar dit niet het geval is en dat de keuze om ouders buiten de groepsruimte te weren vaker wordt genomen in de kleuterklassen dan in de peutergroepen. Uit landelijke data¹¹ rondom de peuteropvang weten we dat dit niet karakteristiek was voor het veld tot de COVID-19 pandemie. Gedurende de coronaperiode hebben veel locaties (in lijn met de overheidsvoorschriften) ouders geweerd in de groepsruimte. Het beeld is dat na het opheffen van de veiligheidsmaatregelen een deel van de locaties heeft gekozen om de nieuwe breng- en haalprocedures te blijven hanteren, bijvoorbeeld in het kader van hygiëne en rust op de groep. Mogelijk is een dergelijke tendens ook zichtbaar in het Utrechtse VVE veld, in zowel de peuteropvang als de kleuterklassen. Dit roept de vraag op of dit wenselijk is en of professionals voldoende in staat zijn om de gewenste educatieve partnerschappen met ouders te bereiken zonder dergelijke inloop. Het landelijke beeld in de peuteropvang is dat het contact met ouders een aanzienlijke klap heeft gehad in de corona periode en sindsdien nog niet terug is op het niveau van voor de pandemie¹².

Persoonlijke aandacht in een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie (*Speerpunt 2*) betekent ook dat ouders serieus genomen worden in hun deskundigheid op het gebied van hun eigen kind. De resultaten in Tabel 3.2.1 en Tabel 3.2.2 laten zien dat de professionals het belangrijk vinden dat ouders betrokken worden bij beslissingen over het kind. Het actief in kaart brengen van de ervaringen van ouders middels een vragenlijst komt in de peuteropvang soms voor, terwijl dit in de kleuterklassen regelmatig tot vaak wordt gedaan. Verder geven pedagogisch medewerkers gemiddeld aan dat zij het (een beetje) oneens zijn met de opvatting dat de professional degene is die weet wat het beste is voor het kind en dat ook naar de ouder communiceert. Leerkrachten daarentegen zijn het een beetje eens met deze stelling. De wijde range en grote standaardafwijking laten zien dat professionals erg verschillend denken hierover. Een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie vraagt om professionals die de kracht van hun expertise inzien én de ouders eveneens in hun kracht zetten. Gezien de grote diversiteit in antwoorden is het goed om binnen de organisaties in gesprek met elkaar na te gaan in hoeverre elke professional voldoende erkenning geeft aan zichzelf en de ouders.

Tot slot rapporteert Tabel 3.2.2 hoe professionals de band die zij opbouwen met ouders in de regelmatige persoonlijke contactmomenten waarderen (*Speerpunt 2*). Het merendeel van de professionals vindt dat zij een verantwoordelijkheid hebben in het aangaan van contact met ouders en vinden dat zij hun best doen om informele gesprekken met ouders te houden. Wel wordt contact op initiatief van de ouders zelf ook gewaardeerd. Verder blijkt dat de meeste professionals zich begrepen voelen door ouders, maar wel af en toe moeite hebben met de communicatie met sommige ouders. De verschillen op dit laatste punt zijn echter groot en pedagogisch medewerkers rapporteren iets meer

¹¹ Slot et al. (2023)

¹² Romijn et al. (2024)

moeite in vergelijking met de leerkrachten. Tot slot herkennen de meeste professionals zich niet in het beeld dat er alleen contact is bij problemen. Gemiddeld genomen beoordelen medewerkers de persoonlijke relatie met ouders dus als positief.

Ten aanzien van *Speerpunt 4. Samen verschillend* blijkt dat professionals het er “een beetje mee eens” zijn dat ouders dezelfde opvattingen over het gedrag en de potentie van kinderen hebben als zij (Tabel 3.2.2). Ook hier zijn de verschillen relatief groot, wat te verwachten is gezien de grote diversiteit in de stad en de uiteenlopende visies van ouders die professionals tegenkomen. Gemiddeld genomen geven professionals wel aan dat het hen lukt om eventuele verschillen in opvattingen te overbruggen met ouders. Bijeenkomsten waarin de visie van de organisatie wordt besproken met ouders of waarbij gezamenlijk een inhoudelijk opvoedthema wordt verkend komen soms tot regelmatig voor (Tabel 3.2.1).

Ouders een actieve rol geven (*Speerpunt 5*) door middel van hen te betrekken bij activiteiten en uitstapjes gebeurt vaak. Het uitnodigen van ouders in de groep om hen iets te laten vertellen (over hun culturele achtergrond, beroep of expertise) komt veel minder vaak voor. In de peuteropvang gebeurt dit nooit tot soms, in de kleuterklassen komt dit soms tot regelmatig voor. De mate waarin ouders vanuit een formele rol (zoals een ouderraad) hun stem kunnen laten horen in het beleid, is aanzienlijk groter in het onderwijs dan in de opvang (Tabel 3.2.1).

Tabel 3.2.1 laat tevens zien dat ouders regelmatig tot vaak geïnformeerd worden over de ontwikkeling van hun kinderen en de activiteiten op de groep (*Speerpunt 6*). Er worden vaak digitale middelen ingezet om ouders te informeren, zoals het versturen van een nieuwsbrief of het posten van berichten in een ouder/groepsapp. In de peuteropvang betreft dit vooral éénrichtingsverkeer qua communicatie. Het gebruik van een interactief platform waar ervaringen tussen medewerkers en ouders uitgewisseld kunnen worden komt daar slechts soms voor. Ook worden vaak berichten over de voortgang van individuele kinderen gedeeld en besproken.

Tot slot is er enige aandacht voor het betrekken van ouders bij het leerproces van hun kind via gezamenlijke educatieve activiteiten op de groep (*Speerpunt 7*) en het stimuleren van educatie thuis (*Speerpunt 8*). Het organiseren van een spelinloop voor ouders komt bijna altijd voor in de peutergroepen. In de kleuterklassen is dit regelmatig tot vaak. Het uitnodigen van ouders om iets in de groep te komen doen (zoals voorlezen) komt soms voor. Verder geven professionals aan dat ze regelmatig advies aan ouders geven over opvoedpraktijken of leeractiviteiten voor thuis. Inhoudelijke themabijeenkomsten om dergelijke adviezen mee te geven worden soms georganiseerd.

Contact tussen ouders en professionals

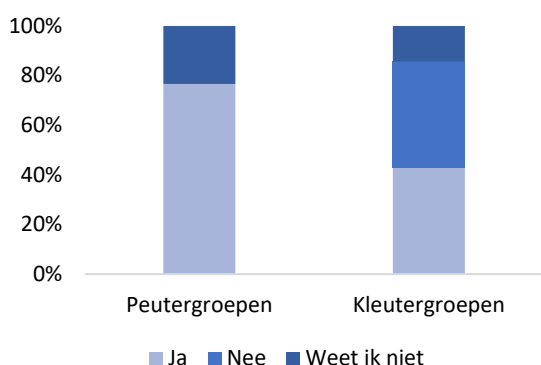
Samenvattend laten de resultaten zien dat professionals de band met ouders als positief ervaren. Er is regelmatig (informeel) contact met ouders en het lukt de meeste professionals om verschillen in opvattingen met de ouders te overbruggen. Een aandachtspunt is de manier waarop de brengen haalmomenten georganiseerd worden. Een deel van de medewerkers zet dit moment niet structureel in om contact te hebben met ouders. Hoewel het niet gezegd is dat de educatieve partnerschappen met ouders daardoor onvoldoende zijn, moet wel kritisch gekeken worden of het in deze gevallen voldoende lukt om die partnerschappen middels andere (informele) wegen op te bouwen. Onderzoek laat namelijk zien dat zowel formeel als informeel contact belangrijk is voor het creëren van educatieve partnerschappen. Er moet dus goed bekeken worden of de lusten (rustigere inloop) opwegen tegen de lasten (minder laagdrempelige contactmomenten met ouders). Een peiling onder de ouders zou hier extra licht op kunnen schijnen.

3.2.2 Ouderbeleid opvang en school

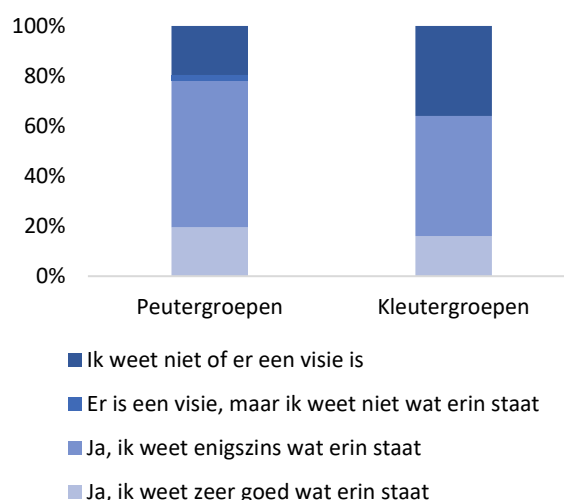
Ook aan leidinggevendenden is gevraagd hoe de samenwerking met ouders op locatieniveau wordt vormgegeven. In dit hoofdstuk worden de volgende UKK-speerpunten behandeld.

- **Speerpunt 9: Visie op samenwerking.** Het vormgeven van ouderbetrokkenheid als een gelijkwaardige samenwerking, waarin respect en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het kind centraal staan.
- **Speerpunt 10: Gesprekken met ouders.** Het voeren van gestructureerde, open en wederkerige gesprekken waarin ouders en professionals samen de ontwikkeling van het kind bespreken en afspraken maken over de ondersteuning.
- **Speerpunt 11: Gevarieerde activiteiten.** Het organiseren van verschillende activiteiten voor ouders, zoals feestelijke evenementen of themagerichte bijeenkomsten, afgestemd op hun wensen en behoeften.
- **Speerpunt 12: Communicatie en documentatie.** Het inzetten van verschillende communicatiemiddelen, zoals nieuwsbrieven, apps en visuele documentatie, om ouders actief te betrekken bij het reilen en zeilen in de groep.
- **Speerpunt 13: Gespreksvaardigheden en competenties.** Het versterken van de vaardigheden van professionals om effectief en respectvol samen te werken met ouders van diverse achtergronden.

Uit Figuur 3.2.1 blijkt dat er in de meeste peuteropvanglocaties (77%) en bijna de helft van de basisscholen (43%) een visie omtrent het contact met ouders vastgelegd is in een beleidsdocument (*Speerpunt 9*). Opvallend is dat een deel van de leidinggevendenden niet weet of er een dergelijke visie is geformuleerd en vastgelegd. De mate waarin professionals op de groep op de hoogte zijn van het bestaan van de visie is aangegeven in Figuur 3.2.2. De meerderheid van de medewerkers weet dat er een visie bestaat en zegt zeer goed (20% peutergroepen; 16% kleutergroepen) of enigszins (59% peutergroepen; 48% kleutergroepen) op de hoogte te zijn van wat hierin staat. Echter is er ook een aanzienlijk deel dat niet weet of er een visie is. Voor de peuteropvang kan dus geconcludeerd worden dat er in de meeste locaties sprake is van een geformuleerde en vastgelegde visie en dat het merendeel van de medewerkers op de hoogte is. Voor het basisonderwijs is deze vastgelegde visie in mindere mate aanwezig of bekend onder het personeel.



Figuur 3.2.1 Visie op samenwerking



Figuur 3.2.2 Bekendheid visie bij medewerkers

Tabel 3.2.4 Beschrijvende statistieken contact met ouders - leidinggevend

Vragenlijst leidinggevend	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Praten tijdens brengen of halen	4-5	4.87	0.35	2-5	3.82	1.06
Kennismakingsgesprek met nieuwe ouders	4-5	4.97	0.18	3-5	4.71	0.60
Evenementen voor kinderen en ouders	1-5	2.73	1.05	1-5	3.11	1.07
Bijeenkomst om ouders te leren kennen	2-5	3.03	0.77	1-5	2.89	1.07
Huisbezoeken	1-2	1.07	0.25	1-5	1.57	1.17
Regelen van mediator in contact met ouders	1-3	1.63	0.77	1-5	2.07	1.12
Metten oudertevredenheid d.m.v. vragenlijst	1-5	3.10	1.32	2-5	4.04	1.14
Bijeenkomst om visie te delen	1-4	2.33	0.76	2-5	3.18	1.02
Stem van ouderraad opnemen in beleid	1-5	3.77	1.36	1-5	4.04	1.07
Ouders in de groep iets laten vertellen of doen	1-5	2.27	1.23	1-5	3.04	0.88
Ouders betrekken bij activiteiten en uitstapjes	1-5	3.93	1.29	3-5	4.46	0.69
Verzenden digitale nieuwsbrieven	2-5	3.57	1.25	3-5	4.11	0.88
Interactief platform om ervaringen uit te wisselen	1-5	2.33	1.49	1-5	2.32	1.61
Groepsapp om te delen wat kinderen overdag doen	1-5	3.83	1.60	1-5	3.93	1.25
Aantekeningen over individuele ervaring kinderen	1-5	4.00	1.36	1-5	3.56	1.43
Individuele gesprekken over voortgang kind	3-5	4.53	0.73	3-5	4.14	0.80
Themabijeenkomsten (bv. over opvoedingskwestie)	1-5	1.87	1.07	1-5	2.71	1.05
Organiseren van spelinloop voor ouders	1-5	3.73	1.14	1-5	3.71	1.27
Advies geven over bv leeractiviteiten	2-5	3.55	1.06	2-5	3.39	1.42

Om het contact met ouders in kaart te brengen (*Speerpunt 10, 11 en 12*) is aan leidinggevend gevraagd om een inschatting te geven van welke contactvormen hoe vaak voorkomen (zie Tabel 3.2.4). Hieruit zijn over het algemeen dezelfde patronen zichtbaar zoals gerapporteerd door de professionals op de groep. Wel valt op dat de leidinggevend de mate van contact op een aantal fronten wat hoger of lager inschatten in vergelijking met de medewerkers. Zo geven leidinggevend bijvoorbeeld vaker aan dat de stem van de ouderraad wordt meegenomen of ouders om hun mening worden gevraagd via een vragenlijst. Mogelijk hebben professionals op de groep iets minder zicht op dergelijke activiteiten waardoor zij minder goed in staat zijn de frequentie van dit soort vormen van contact te rapporteren. Verder valt in de peuteropvang op dat leidinggevend rapporteren dat ouders vaker worden uitgenodigd om iets te doen in de groep en dat er frequenter individuele gesprekken over voortgang plaatsvinden. Ook wordt er volgens hen vaker advies gegeven over leeractiviteiten. Mogelijk hebben leidinggevend een iets te rooskleurig beeld van hoe vaak dergelijke activiteiten voorkomen. Dit kan mogelijk duiden op een gat tussen het beoogde beleid van de locaties en de daadwerkelijke uitvoering op de groepen.

Tabel 3.2.5 Beschrijvende statistieken rekening houden met de mening en wensen van ouders

Vragenlijst leidinggevend	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Rekening houden wensen ouders (totaal)	1.33-4.00	2.61	0.70	1.67-3.83	2.47	0.58
Aanpassen inrichting of materialen	1-4	2.23	1.10	1-3	1.93	0.60
Verzamelen van ideeën en suggesties	1-4	2.17	0.87	1-4	2.43	0.96
Jaarlijkse oudervergadering	1-4	2.67	1.18	1-5	2.61	1.23
Meedenken over de planning	1-4	2.23	0.77	1-4	2.00	0.90
Betrekken bij vormgeven beleid	1-5	2.67	1.06	1-5	2.93	0.99
Praten over verschillende opvattingen	3-5	3.70	0.75	2-5	3.46	0.88

Verder is in kaart gebracht welke methoden worden ingezet om rekening te houden met de wensen en meningen van ouders (*Speerpunt 12*, zie Tabel 3.2.5). Gemiddeld genomen geven leidinggevendenden aan dat deze methoden niet of een beetje van toepassing zijn binnen hun locatie. De meeste locaties verzamelen geen ideeën of suggesties van ouders via een posterbord of ideeënbox. Ook hebben ouders weinig invloed op de inrichting en schoolmaterialen en de planning. Het organiseren van een jaarlijkse oudervergadering – specifiek om ouders om input te vragen – en hen actief te betrekken bij de vorming van beleid (via de oudercommissie en daarbuiten) komt wat vaker voor. Actief met ouders praten over verschillen in opvatting ten aanzien van gedrag, opvoeding of onderwijs komt het meest voor. Wel valt op dat er grote verschillen zijn tussen locaties. Zo zijn er peutercentra en scholen waar er via deze methoden nauwelijks rekening wordt gehouden met de wensen en meningen van ouders, maar ook locaties waar dit duidelijk wel van toepassing is.

Tabel 3.2.6 Beschrijvende statistieken doel professionaliseringsaanbod

Vragenlijst leidinggevendenden	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Vaardigheden omgaan met verschillende ouders	1-3	2.37	0.72	1-3	1.82	0.73

Tabel 3.2.6 laat tot slot zien in hoeverre het professionaliseringsaanbod medewerkers ondersteunt in hun vaardigheden om met ouders van verschillende achtergronden om te gaan (*Speerpunt 13*). Er is aan leidinggevendenden gevraagd wat de belangrijkste doelen voor professionalisering zijn op een schaal van 1 (dit is bijna nooit het doel), 2 (voor sommige medewerkers is dit een doel) tot 3 (voor bijna alle medewerkers is dit een doel). Er is iets minder aandacht voor het doel ‘vaardigheden verbeteren om met verschillende ouders om te gaan’ in vergelijking met andere doelen zoals het bevorderen van interactievaardigheden met en tussen kinderen (zie Tabel 3.3.2). Ook is er variatie zichtbaar: sommige locaties stellen dit voor alle medewerkers als doel, terwijl andere locaties hier helemaal niet op inzetten. Uit de resultaten is niet af te leiden of er (op sommige plekken) minder aandacht is hiervoor omdat professionals al sterk zijn in het omgaan met verschillende ouders en dus professionalisering minder noodzakelijk is, of dat dit als een minder relevant doel wordt beschouwd.

Ouderbeleid opvang en school

Samenvattend kan worden gesteld dat contact met ouders verankerd is in het beleid en de praktijken van het Utrechtse VVE veld. Wel zijn er verschillen tussen organisaties in de mate waarin educatieve partnerschappen met ouders prioriteit krijgen. Een duidelijk aandachtspunt is verder dat in de scholen minder vaak een visie is geformuleerd (of niet goed bekend is of dit er is) omtrent de omgang met ouders. Hoewel dat niet wil zeggen dat de relatie met ouders niet op orde is of dat locaties die wel een visie hebben vastgelegd betere educatieve partnerschappen hebben, adviseert het UKK wel dat er op organisatieniveau expliciet is nagedacht over hoe er wordt samengewerkt met ouders en dat dit ook een status krijgt in beleidsdocumenten van de organisatie.

Verder kan er meer ingezet worden op professionaliseringsaanbod om de competenties van medewerkers te vergroten. Professionals op de groep beoordelen hun relatie met ouders over het algemeen als positief, maar er zijn ook medewerkers die rapporteren dat zij moeite hebben met het contact met ouders. Om te zorgen dat het professionaliseringsaanbod passend is bij de behoefte van de locatie en individuele professionals, loont het om als organisatie goed in kaart te brengen hoe de professionals én de ouders het contact met elkaar ervaren.

3.3 Wat gebeurt er in het team, de organisatie en de wijk?

Door middel van de vragenlijsten is er informatie verzameld over de samenwerking en professionalisering binnen het team, de organisatie en de wijk. Eerst bespreken we de resultaten die gaan over het leer- en ontwikkelaanbod binnen de eigen organisatie. Daarna besteden we aandacht aan de samenwerking met partners buiten de eigen organisatie.

3.3.1 Leren en ontwikkelen binnen je organisatie

Het UKK heeft een vijftal speerpunten geformuleerd om leren en ontwikkelen binnen de organisatie te verankeren.

- **Speerpunt 1: Missie en Visie.** Het formuleren van een breed gedragen pedagogische en educatieve missie en visie.
- **Speerpunt 2: Randvoorwaarden.** Het waarborgen van de noodzakelijke organisatorische randvoorwaarden om professionalisering en samenwerking binnen de organisatie te faciliteren.
- **Speerpunt 3: Lerende cultuur.** Het bevorderen van een lerende en reflecterende organisatiecultuur waarin professionals worden aangemoedigd om kritisch na te denken en te experimenteren in hun werk.
- **Speerpunt 4: Gezamenlijk eigenaarschap.** Het stimuleren van gezamenlijk eigenaarschap binnen teams, zodat pedagogische en educatieve vraagstukken collectief worden geanalyseerd en verbeterd.
- **Speerpunt 5: Begeleiding.** Het inzetten van deskundige coaching en begeleiding om de professionele ontwikkeling van medewerkers te ondersteunen en de pedagogische kwaliteit te versterken.

De resultaten die gepresenteerd worden, zijn soms geschikt om meerdere speerpunten te onderbouwen. Gezien de hoeveelheid resultaten is gekozen om deze te presenteren binnen het speerpunt waar ze het meest aan bijdragen. Daarna worden de meer overkoepelende conclusies gepresenteerd.

Missie en visie

Om in kaart te brengen vanuit welke missie en visie organisaties werken, is gevraagd naar de manier waarop organisaties zichzelf profileren en in hoeverre zij met specifieke pedagogische of educatieve concepten werken. Op alle bezochte peuteropvanglocaties wordt met een specifiek educatief (VVE) programma gewerkt. In de meeste gevallen betreft dit Uk&Puk. Enkele locaties gebruiken Startblokken, Piramide Kaleidoscoop en/of Logo 3000. In ongeveer 20% van de kleuterklassen wordt ook met dergelijke programma's gewerkt. Overige veel voorkomende concepten zijn specifieke onderwijsprincipes (Montessori, Dalton, Jenaplan) en Vreedzaam, wat zowel in de peuteropvang als het onderwijs wordt ingezet (vaker in het onderwijs). Tot slot geeft ongeveer een vijfde van de scholen aan niet met een specifiek concept te werken.

Tevens is aan leidinggevenden gevraagd hoe zij hun opvang of school zouden profileren. Op verschillende aandachtspunten mochten zij aangeven in hoeverre dat meer of minder kenmerkend is voor hun locatie ten opzichte van andere aanbieders. Deze zijn vertaald naar een vijftal profielen (Tabel 3.3.1). Inclusie en saamhorigheid worden door de meeste organisaties als belangrijke pijlers benoemd, net als de brede ontwikkeling. Een profilering ten aanzien van groen en gezond komt iets sterker voor in de peuteropvang dan in het onderwijs. Een dienstverlenend profiel (enkel uitgevraagd bij de peuteropvang) waarbij de wensen van ouders voorop worden gesteld door flexibele opvang te bieden

komt binnen de steekproef nauwelijks voor. Tot slot profileren organisaties zich niet vaak vanuit een religieuze grondslag. Dit komt vaker voor in het onderwijs, wat te verwachten is gezien een groot deel van de scholen in de steekproef is aangesloten bij een stichting die een religieuze grondslag heeft. Desalniettemin profileert niet elke school binnen deze stichtingen zich even sterk vanuit die religieuze grondslag.

Tabel 3.3.1 Beschrijvende statistieken profilering

Vragenlijst leidinggevenden	Peuters			Kleuters		
	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Inclusie en saamhorigheid	3.43-5.00	4.30	0.49	2.14-4.86	3.87	0.59
Dienstverlenend	1.00-3.00	1.71	0.62	-	-	-
Brede ontwikkeling	3.40-4.80	4.14	0.50	2.67-4.60	3.73	0.49
Groen en gezond	2.50-5.00	4.00	0.80	1.50-4.50	3.41	0.72
Religieus	1.00-3.00	1.34	0.77	1.00-5.00	2.54	1.48

Tot slot is bij de leidinggevenden in het onderwijs uitgevraagd in hoeverre zij keuzes maken om de onderwijskwaliteit specifiek voor kleuters te verhogen. Dat zegt iets over de visie – en in het bijzonder hoe deze vertaald wordt in concreet beleid – ten aanzien van het jonge kind. Het overgrote merendeel (90%) geeft aan specifiek te investeren in de kwaliteit voor de kleuters. Figuur 3.3.1 laat zien dat extra investeringen in de kleuters met name worden gedaan op het gebied van ondersteunend personeel en specifieke professionalisering omtrent het werken met het jonge kind. Ongeveer een derde van de scholen investeert extra financiële middelen (zoals NPO-gelden en onderwijsachterstandsgelden) vooral in de kleutergroepen. Het creëren van kleinere groepen wordt eveneens in een derde van de scholen toegepast. Het plaatsen van het meest ervaren personeel in de kleuterklassen wordt weinig ingezet als methode om de kwaliteit in de kleutergroepen extra te verstevigen. Overige manieren die nog benoemd werden zijn het samenstellen van homogene kleutergroepen (groep 1/2 splitsen) en het verhogen van de onderwijstijd (zelfde aantal uren per jaar als oudere klassen).



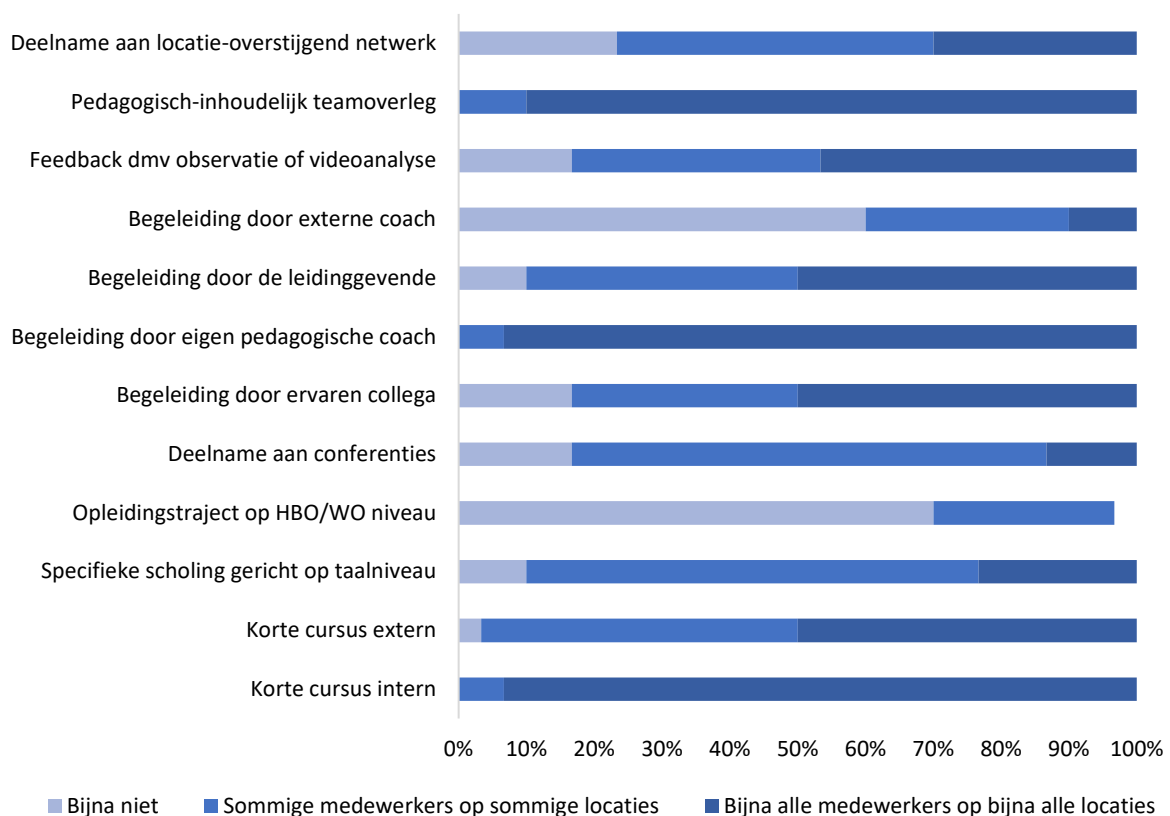
Figuur 3.3.1 Specifieke investeringen ten behoeve van de kleuterklassen

Tot slot geeft het merendeel (ruim 60%) aan niet extra te investeren in de relatie met ouders van de jongste kinderen. Dit kunnen scholen betreffen die educatieve partnerschappen centraal in hun visie hebben staan en hier in investeren ongeacht de leeftijd van de kinderen. Echter, in de vorige sectie zagen we dat een visie ten aanzien van samenwerking met ouders niet altijd geborgen is in de scholen en dat er meerdere groepen zijn die ouders buiten de deur houden tijdens breng- en haalmomenten. Waarschijnlijk reflecteert dit percentage dus ook een groep scholen die minder inzetten op het ontwikkelen van een sterk educatief partnerschap met ouders van jonge kinderen.

Samenvattend kan ten aanzien van *Speerpunt 1. Missie en visie* geconcludeerd worden dat de meeste locaties een heldere identiteit en bijbehorende kernwaarden hanteren. In het onderwijs wordt vaak ook extra geïnvesteerd in de kwaliteit bij kleuters, met name door specifieke scholing en extra ondersteunend personeel.

Randvoorwaarden

Randvoorwaarden betreffen onder andere het professionaliseringsaanbod vanuit de organisaties. Leidinggevendenden geven aan dat er op de locaties een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten wordt aangeboden (Figuur 3.3.2 en 3.3.3), hoewel het per activiteit verschilt in welke mate. De meest voorkomende aangeboden activiteiten zijn het volgen van korte interne of externe cursussen en pedagogisch-inhoudelijke teamoverleggen. Ook begeleiding door een ervaren collega, interne pedagogisch coach of leidinggevende wordt vaak aangeboden. Begeleiding door een externe coach of opleidingstrajecten op HBO/WO-niveau is aanzienlijk minder beschikbaar. Specifieke scholing gericht op de taalvaardigheid van medewerkers wordt in de peuteropvang beduidend meer aangeboden. Dit is niet verrassend gezien er in de afgelopen jaren aanvullende wetgeving in de kinderopvang van kracht is gegaan om de taalvaardigheid van pedagogisch medewerkers verder te versterken. Tot slot is in de meeste scholen sprake van de mogelijkheid om deel te nemen aan een locatie-overstijgend netwerk (zoals de Utrechtse Lerende Netwerken Doorgaande Lijn). In de peuteropvang is hier minder sprake van.

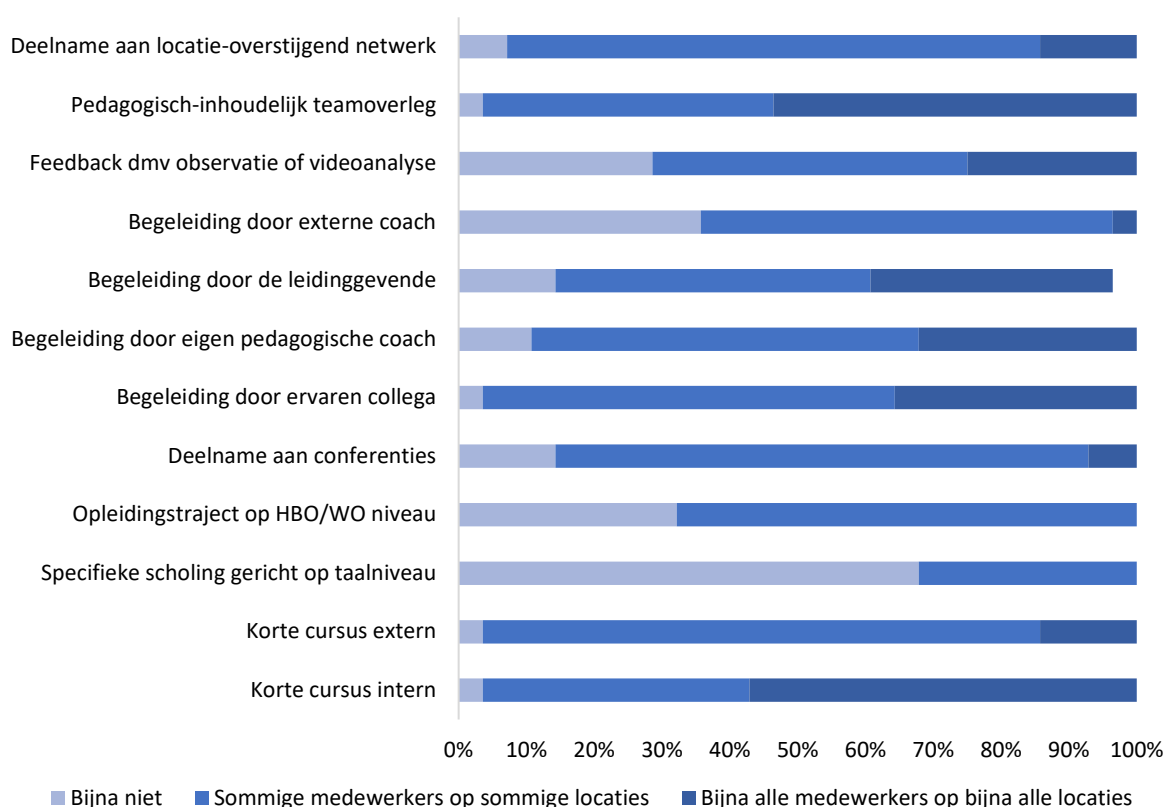


Figuur 3.3.2 Professionaliseringsactiviteiten aangeboden op peuteropvanglocaties

Verder valt op dat voor meerdere locaties verschillende vormen van professionalisering slechts voor sommige medewerkers worden aangeboden. Dit roept de vraag op waarop organisaties keuzes baseren over het aanbod. Dat er sprake is van differentiatie is een begrijpelijke strategie. Tijd en middelen voor professionalisering worden vaak als schaars gezien en niet elke medewerker heeft dezelfde behoeftes op dit gebied. Belangrijk is om wel in de gaten te houden of deze differentiatie

bijdraagt aan gelijke ontwikkelkansen voor medewerkers met mogelijkheden tot verschillende specialisaties binnen het team, of dat er sprake is van een veel rijker aanbod voor sommige medewerkers dan voor anderen. Resultaten ten aanzien van de mate waarin professionals daadwerkelijk gebruik maken van het aanbod (zie sectie lerende cultuur), laten namelijk zien dat er grote verschillen zijn tussen medewerkers.

De voornaamste doelstelling van deze professionalisering is het versterken van de interactievaardigheden van medewerkers (Tabel 3.3.2), bijvoorbeeld om de educatieve ontwikkeling van kinderen te ondersteunen of een sensitief klimaat te creëren. Het ontwikkelen van vaardigheden om beter om te gaan met culturele verschillen blijkt het minst vaak centraal te staan en wordt op sommige locaties zelfs geheel niet als doel beschouwd.



Figuur 3.3.3 Professionaliseringsactiviteiten aangeboden op basisscholen

Tabel 3.3.2 Beschrijvende statistieken doel van professionalisering van medewerkers

Vragenlijst leidinggevenden	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Interactievaardigheden	2.00-3.00	2.72	0.34	2.00-3.00	2.41	0.41
Interacties tussen kinderen bevorderen	2.00-3.00	2.59	0.42	1.33-3.00	2.20	0.45
Omgaan met speciale zorgbehoeften	2.00-3.00	2.47	0.51	1.50-3.00	2.27	0.50
Vaardigheden m.b.t. culturele verschillen	1.00-3.00	2.39	0.62	1.00-3.00	2.00	0.65
Algemene kennis over kindontwikkeling	1.67-3.00	2.44	0.47	1.00-3.00	2.04	0.44

Tot slot is in kaart gebracht hoeveel uren er per medewerker begroot zijn voor scholing en coaching en voor de ontwikkeling en implementatie van pedagogisch beleid. Ruim de helft van de leidinggevenden geven aan dit niet goed te weten. Er blijkt dus onvoldoende zicht in het veld hoeveel

uren voor professionalisering beschikbaar zijn. De leidinggevendenden die de vragen hebben beantwoord geven sterk uiteenlopende antwoorden. Dit kan betekenen dat sommige organisaties veel meer uren beschikbaar hebben, maar kan ook erop wijzen dat organisaties andere rekenmethodes er op na houden om professionaliseringsuren te registreren. Tezamen is het op basis van de gegevens niet mogelijk om duidelijke uitspraken te doen of de wettelijke kaders voor professionalisering overal worden gerealiseerd.

Voor *Speerpunt 2. Randvoorwaarden* kan geconcludeerd worden dat organisaties gelegenheden creëren voor medewerkers om zich verder te professionaliseren. Er is duidelijk sprake van differentiatie ten aanzien van vormen, beschikbaarheid, doelen en tijdsbesteding. Belangrijk is om in de gaten te houden in hoeverre er voor elke medewerker voldoende aanbod en tijd beschikbaar is.

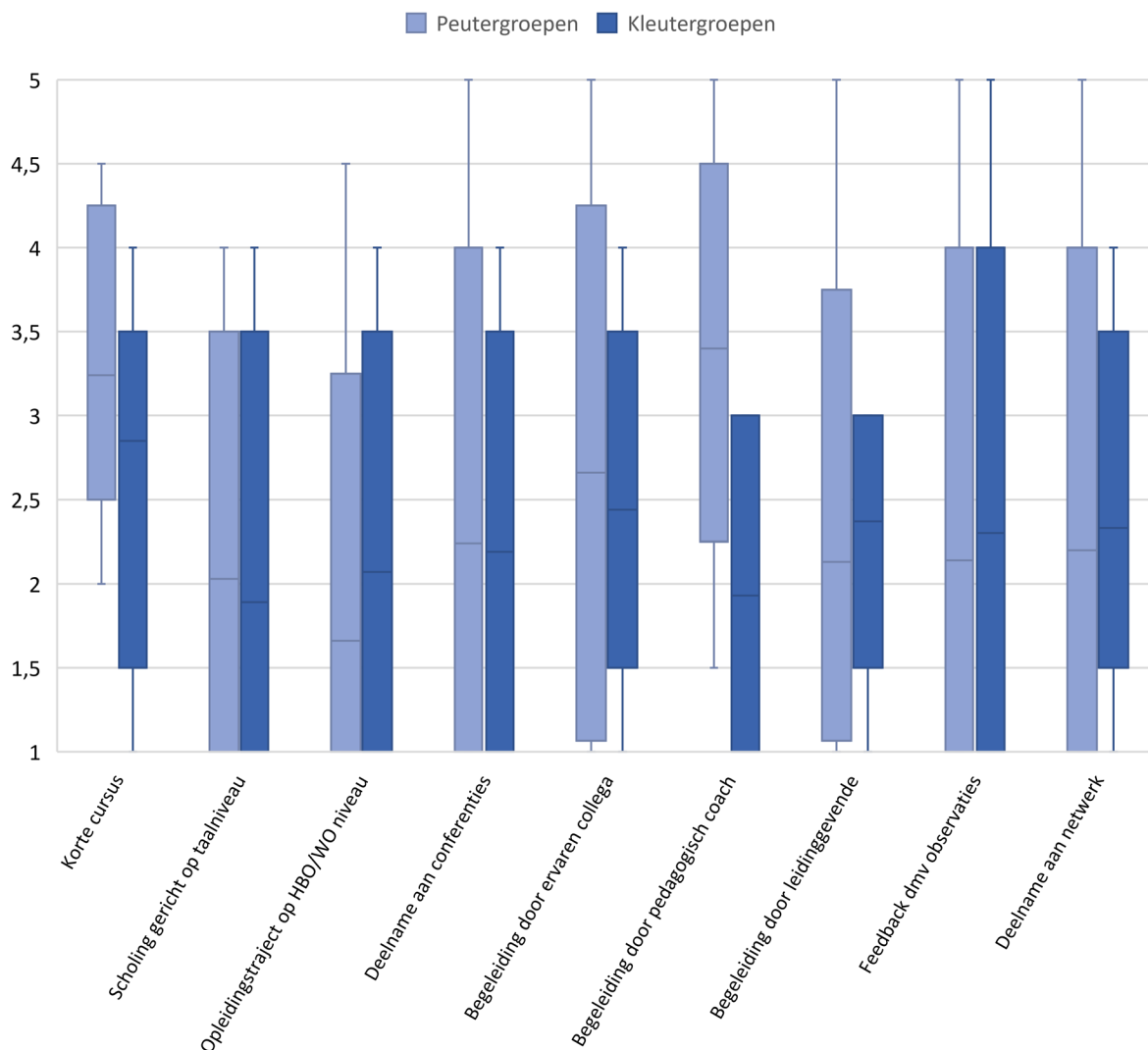
Lerende cultuur

Professionals geven aan dat zij gemiddeld soms deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, gemeten op een schaal van (bijna) nooit (1) tot altijd (5). Figuur 3.3.4 laat zien dat er bijzonder veel variatie is tussen medewerkers. Deelname aan een korte cursus lijkt iets vaker voor te komen in de peuteropvang. Ook krijgen pedagogisch medewerkers vaker begeleiding van een (pedagogisch) coach, iets wat zeer waarschijnlijk te verklaren valt uit de verplichte invoering van de pedagogisch beleidsmedewerker in de kinderopvang. Wanneer we een gemiddelde score per medewerker bekijken om het geheel aan professionalisering in kaart te brengen, zijn grote verschillen zichtbaar. Er zijn medewerkers die nauwelijks gebruik maken van vormen van nascholing alsook medewerkers die met regelmaat aan hun eigen professionaliteit werken middels verschillende activiteiten.

Naast het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten is het voor een lerende cultuur essentieel dat medewerkers reflecteren op hun praktijken en experimenteren met nieuwe praktijken. Leidinggevendenden spelen een belangrijke rol in het aanmoedigen van dit gedrag. Tabel 3.3.3 laat zien in hoeverre medewerkers hier mee bezig zijn en in welke mate leidinggevendenden dit stimuleren op een schaal van nooit (1), zelden (2), regelmatig (3), vaak (4) en zeer vaak (5). Gemiddeld genomen stimuleren leidinggevendenden hun medewerkers regelmatig tot vaak om te reflecteren op hun eigen handelen en nieuwe inzichten toe te passen in de praktijk. Ook medewerkers zelf geven aan dat zij regelmatig tot vaak hier mee bezig zijn. Gemiddeld genomen is er dus sprake van een lerende cultuur. Desalniettemin is er een aantal medewerkers dat aangeeft zelden op het eigen handelen te reflecteren of nieuwe inzichten toe te passen.

Tabel 3.3.3 Beschrijvende statistieken lerende cultuur

	Leidinggevendenden			Medewerkers		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Peuteropvanglocaties						
Reflecteren op eigen handelen	2.67-4.33	3.48	0.46	2.33-5.00	3.32	0.70
Nieuwe inzichten toepassen in praktijk	2.67-4.33	3.29	0.35	2.00-5.00	3.47	0.84
Kleuterklassen						
Reflecteren op eigen handelen	2.67-5.00	3.61	0.54	2.00-4.33	3.26	0.49
Nieuwe inzichten toepassen in praktijk	2.33-5.00	3.52	0.60	3.00-4.67	3.73	0.58

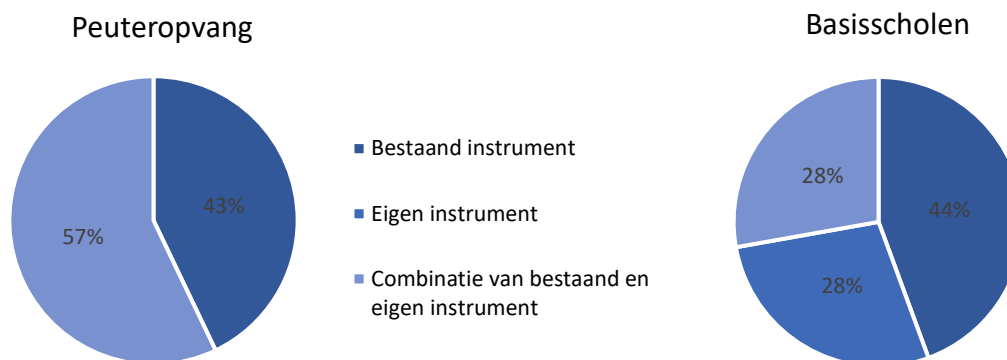


Figuur 3.3.4 Professionaliseringsactiviteiten peutergroepen en kleutergroepen

(1 = (bijna) nooit, 2 = zelden, 3 = regelmatig, 4 = vaak, 5 = zeer vaak)

Leeswijzer: de horizontale lijnen representeren de gemiddelde scores van de professionals. De blauwe balken geven inzicht in de kwartielen. Hoe groter deze balken, hoe meer variatie. De dunne verticale lijnen aan het uiteinde verwijzen naar de hoogst scorende en laagst scorende professional.

Tot slot hebben we gekeken in hoeverre er gebruik wordt gemaakt van zelfevaluatie-instrumenten om de kwaliteit van het pedagogisch aanbod en het handelen van medewerkers te monitoren en verbeteren. Op 47% van de peuteropvanglocaties en 62% van de basisscholen wordt een zelfevaluatie-instrument ingezet. Op peuteropvanglocaties gebruikt de meerderheid een combinatie van een bestaand en eigen instrument (Figuur 3.3.5). De bestaande instrumenten die genoemd worden zijn de PEKK en de TOP. Het instrument wordt jaarlijks of twee keer per jaar ingezet (Figuur 3.3.6) en wordt voornamelijk gebruikt om de kwaliteit op de groep in kaart te brengen en te verbeteren. Op basisscholen maakt de meerderheid gebruik van een bestaand instrument of een combinatie van een bestaand en eigen instrument. Het volledig gebruik van een eigen instrument komt minder vaak voor. Bestaande instrumenten die worden ingezet zijn het EDI-observatieformulier, HPS, WMK, IEP, LJK, Focus PO, SEO van Vensters, de veiligheidsmonitor, gesprekkencyclus en Adapt. Ook het UKK-competentieprofiel wordt drie keer genoemd. Op de meeste basisscholen wordt het instrument jaarlijks of twee keer per jaar gebruikt en wordt het instrument ook vaker gebruikt om het welbevinden of de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen.



Figuur 3.3.5 Soort zelfevaluatie-instrument dat gebruikt wordt



Figuur 3.3.6 Frequentie inzet zelfevaluatie-instrument

Samenvattend, wat betreft *Speerpunt 3. Lerende cultuur*, wordt er op veel locaties geïnvesteerd in een lerende en reflecterende cultuur, maar is er ruimte om dit structureler en diepgaander vorm te geven. Met name het benutten van externe expertise, het verbreden van professionaliseringsthema's en het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten biedt mogelijkheden om de lerende cultuur binnen organisaties verder te versterken. Verder is het van belang om ervoor te zorgen dat alle medewerkers in het team bezig zijn met regelmatige reflectie en nascholing.

Gezamenlijk eigenaarschap

Tabel 3.3.4 laat zien dat gezamenlijke teamprofessionalisering gemiddeld eens per maand voorkomt (op een schaal van 1 'bijna nooit', tot 7 'elke dag'). Dit betreft een gemiddelde van verschillende professionaliseringsvormen. Echter zijn er een aantal activiteiten die vaker of minder vaak voorkomen. Zo geven alle locaties aan dat het bespreken van kinderen die extra zorg nodig hebben twee tot vier keer per maand gebeurt. Daarnaast geven zowel leidinggevend als medewerkers aan dat er regelmatig gezamenlijk wordt gepland, geëvalueerd en bijgesteld, zowel met betrekking tot de werkwijze als de inhoudelijke (ontwikkelings)activiteiten en thema's. Activiteiten die minder vaak gerapporteerd worden zijn het lezen en bespreken van vakliteratuur en het uitwisselen van ervaringen binnen bredere netwerken, zoals leernetwerken en online leergemeenschappen. Ook intercollegiale observatie en feedback, evenals het gezamenlijk volgen van nascholing, vindt minder dan eens per maand plaats. Deze resultaten laten zien dat professionalisering voornamelijk plaatsvindt via interne samenwerking en praktijkgerichte casusbesprekingen, terwijl formele scholing, gestructureerde reflectie en kennisdeling buiten de eigen organisatie minder wordt benut. De scores van de leidinggevend en medewerkers laten hierin hetzelfde beeld zien. Wel zijn er grote verschillen tussen

organisaties. In sommige organisaties is het gebruikelijk dat vormen van teamprofessionalisering wekelijks voorkomen, terwijl in andere organisaties dit slechts af en toe het geval is.

Tabel 3.3.4 Beschrijvende statistieken team en werkbeleving

	Peuters			Kleuters		
Vragenlijst leidinggevenden	Range	M	SD	Range	M	SD
Teamprofessionalisering	2.20-5.00	3.10	0.72	1.90-4.70	3.09	0.77
Teamcohesie	1.00-6.00	4.57	0.93	3.60-6.00	4.91	0.57
Vragenlijst medewerkers						
Teamprofessionalisering	1.67-6.00	3.20	1.15	2.11-4.89	3.27	0.68
Teamcohesie	3.17-6.00	4.80	0.63	4.50-6.00	5.04	0.46
Werkbeleving	3.46-5.79	4.57	0.46	4.50-5.79	5.06	0.41
Werkinclusie	3.60-6.00	5.01	0.53	4.20-6.00	5.40	0.49
Werkstress	1.00-5.80	3.52	1.07	1.40-4.20	3.04	0.87

Het onderlinge vertrouwen en de gezamenlijkheid in het team worden gemiddeld als hoog beoordeeld (Tabel 3.3.4), zowel door de leidinggevenden als medewerkers. Er zijn nauwelijks teams waarin de teamcohesie als slecht wordt bestempeld. Ook de algehele werkbeleving is over het algemeen goed te noemen en er wordt hoog gescoord op ‘werkinclusie’. Dat wil zeggen dat medewerkers zich gewaardeerd voelen door collega’s, leidinggevenden en ouders en het idee hebben dat ze betrokken worden in de besluitvorming binnen de locatie. Op de vraag of medewerkers werkstress ervaren, geeft de gemiddelde professional aan het daar een beetje mee eens/oneens te zijn. De verschillen hier zijn echter erg groot; terwijl sommigen nauwelijks stress ervaren, is deze bij anderen aanzienlijk. Ook valt op dat pedagogisch medewerkers hun werkomstandigheden gemiddeld als slechter beoordelen dan de leerkrachten. Zij rapporteren een hogere werkstress, minder gevoel van inclusie en daarmee een algehele lagere werkbeleving. Gezien we uit onderzoek weten dat het professioneel welbevinden van medewerkers een belangrijke rol speelt in de interactiekwaliteit op de groep, is het nodig om voldoende aandacht te houden voor de werkomstandigheden.

Tot slot blijkt uit de resultaten dat op bijna alle locaties minstens eens per drie maanden een pedagogisch-inhoudelijk teamoverleg plaatsvindt (Figuur 3.3.7). Op de meeste locaties is de frequentie echter hoger: op de meeste peuteropvanglocaties vindt dit overleg doorgaans elke zes weken plaats, terwijl op de meeste basisscholen dit wekelijks tot eens per vier weken gebeurt. Op één basisschool gaf de leidinggevende aan dat dit type overleg niet wordt gehouden.



Figuur 3.3.7 Pedagogisch-inhoudelijk teamoverleg

Samenvattend kan ten aanzien van *Speerpunt 4. Gezamenlijk eigenaarschap* geconcludeerd worden dat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor de kwaliteit en dat professionals een sterke onderlinge cohesie ervaren. Een aandachtspunt is de werkbeleving van medewerkers, met name in de peuteropvang. Hoewel de werkbeleving gemiddeld genomen positief is, zijn er meerdere medewerkers die werkstress ervaren en zich minder geïncorporeerd voelen in de organisatie.

Begeleiding

Om inzicht te krijgen in de begeleidingsrol die coaches in het VVE veld spelen, is nagevraagd of er coaches aanwezig zijn en zo ja welke taken zij in hun functie vervullen. In bijna alle basisscholen (96%) blijkt iemand werkzaam die een pedagogische/educatieve coachingsrol heeft voor leerkrachten. In 20% van de peuteropvanggroepen is één pedagogisch coach of beleidsmedewerker werkzaam, in bijna 50% is zelfs meer dan één coach aanwezig. Ongeveer een derde van de locaties geeft aan dat er geen coach werkzaam is bij de locatie. Het is onduidelijk hoe deze informatie zich verhoudt tot de wettelijke verplichting van de pedagogisch coach/beleidsmedewerker. Mogelijk betreft het hier een tijdelijke afwezigheid of staat de pedagogisch beleidsmedewerker meer op afstand waardoor leidinggevend niet ervaren dat deze werkzaam is op hun locatie.

Tabel 3.3.5 laat zien hoe de pedagogisch coach wordt ingezet. Op peuteropvanglocaties worden pedagogische coaches vaak tot altijd ingezet voor taken die direct verband houden met de pedagogische kwaliteit, zoals het ontwikkelen en implementeren van pedagogisch beleid, het werken als pedagogisch coach en VVE-coördinator, en het dragen van de verantwoordelijkheid voor pedagogische kwaliteitszorg. Daarentegen voeren zij zelden tot nooit taken uit zoals werken als pedagogisch medewerker, leiding geven aan teamoverleg en het onderhouden van oudercontacten. Op basisscholen is de pedagogisch coach voornamelijk actief als pedagogisch coach, schoolopleider en observator op de groep, waarbij deze taken vaak tot altijd worden uitgevoerd. Het ontwikkelen van activiteiten voor kinderen wordt daarentegen zelden tot nooit door de pedagogisch coach opgepakt. Deze resultaten laten zien dat de pedagogisch coach op zowel peuteropvanglocaties als basisscholen een sterke focus heeft op coaching en kwaliteitszorg, terwijl taken die meer gericht zijn op uitvoerend werk, oudercontacten of lesvoorbereiding minder vaak worden uitgevoerd. Desalniettemin blijkt voor bijna alle taken aangegeven dat er coaches zijn die deze taak helemaal niet of juist altijd verrichten, wat betekent dat het profiel van de pedagogisch coach door locaties heel verschillend wordt ingevuld.

Tabel 3.3.5 Beschrijvende statistieken taken van de pedagogisch coach

Vragenlijst leidinggevend	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Ontwikkelen/implementeren pedagogisch beleid	2-5	4.05	0.69	1-5	2.96	1.08
Werken als pedagogisch medewerker/leerkracht	1-4	2.10	0.72	1-5	3.48	1.34
Werken als pedagogisch coach	2-5	4.55	0.89	2-5	3.67	0.96
Leiding geven aan teamoverleg	1-5	1.80	1.06	1-5	2.48	1.05
Doen van observaties op de groep	1-5	3.35	0.99	2-5	3.70	0.95
Ontwikkelen van activiteiten voor kinderen	1-5	2.85	1.18	1-5	2.37	1.21
Verantwoordelijk pedagogische kwaliteitszorg	2-5	3.95	1.00	1-5	3.19	1.42
Onderhouden van oudercontacten	1-3	2.10	0.55	1-5	2.70	1.38
Onderhouden contact samenwerkingspartners	1-5	3.10	1.29	1-5	2.85	1.46
Administratief werk en planning	1-4	2.45	1.00	1-5	2.74	1.29
Werken als VVE-coördinator	2-5	3.75	1.02			
Werken als zorgspecialist/intern begeleider	1-5	2.35	1.57	1-5	2.89	1.70
Werken als schoolopleider				4-5	4.75	0.50

In lijn met *Speerpunt 5. Begeleiding* is dus voor het merendeel van de medewerkers een coach beschikbaar die primair wordt ingezet voor coaching en kwaliteitszorg, wat bijdraagt aan de professionalisering van medewerkers en het borgen van de pedagogische kwaliteit.

Leren en ontwikkelen binnen je organisatie

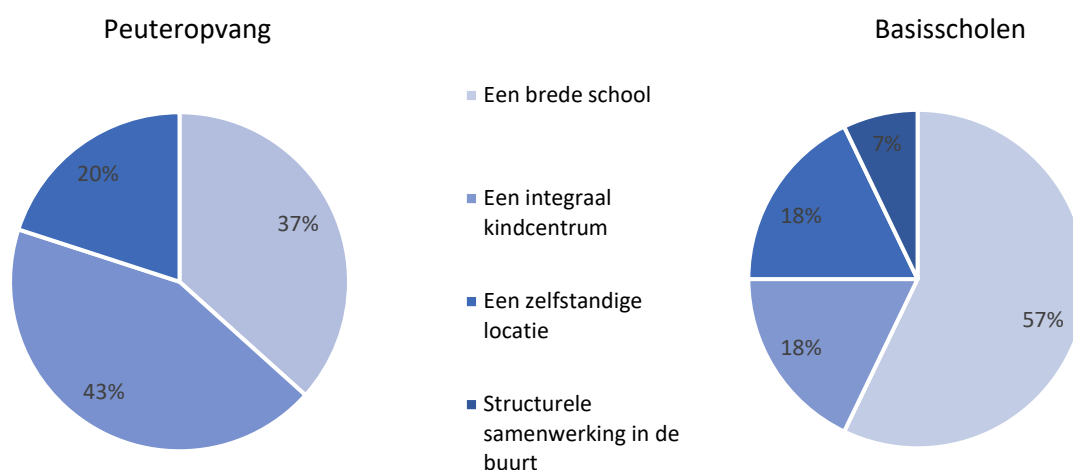
In het Utrechtse VVE veld werken de meeste locaties vanuit een heldere identiteit en bijbehorende kernwaarden. Er is een verscheidenheid aan professionaliseringsaanbod aanwezig en met regelmaat wordt van dit aanbod gebruik gemaakt. Professionals voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor hun werk, creëren met elkaar een lerende cultuur en in het merendeel van de locaties is begeleiding beschikbaar om de pedagogische kwaliteit nog verder te versterken. Wel blijkt professionalisering met name intern vormgegeven te worden, terwijl kennisdeling buiten de eigen organisatie minder wordt benut.

Een aandachtspunt betreft de differentiatie in professionaliseringsaanbod (aanbod slechts beschikbaar voor sommige medewerkers) in combinatie met de grote onderlinge verschillen tussen medewerkers en het gebrek aan inzicht omtrent de beschikbare professionaliseringsuren voor medewerkers. Dit roept de vraag op of op dit moment elke Utrechtse professional voldoende gelegenheid krijgt om zichzelf te ontwikkelen. Mogelijk kunnen de voor het UKK ontwikkelde competentieprofielen hier een rol vervullen om in ieder geval inzichtelijk te krijgen welke medewerkers op welk vlak ondersteuning nodig hebben. Uit de resultaten blijkt namelijk dat structurele zelfevaluatie nog niet karakteristiek is voor het veld.

3.3.2 Leren en ontwikkelen met andere organisaties

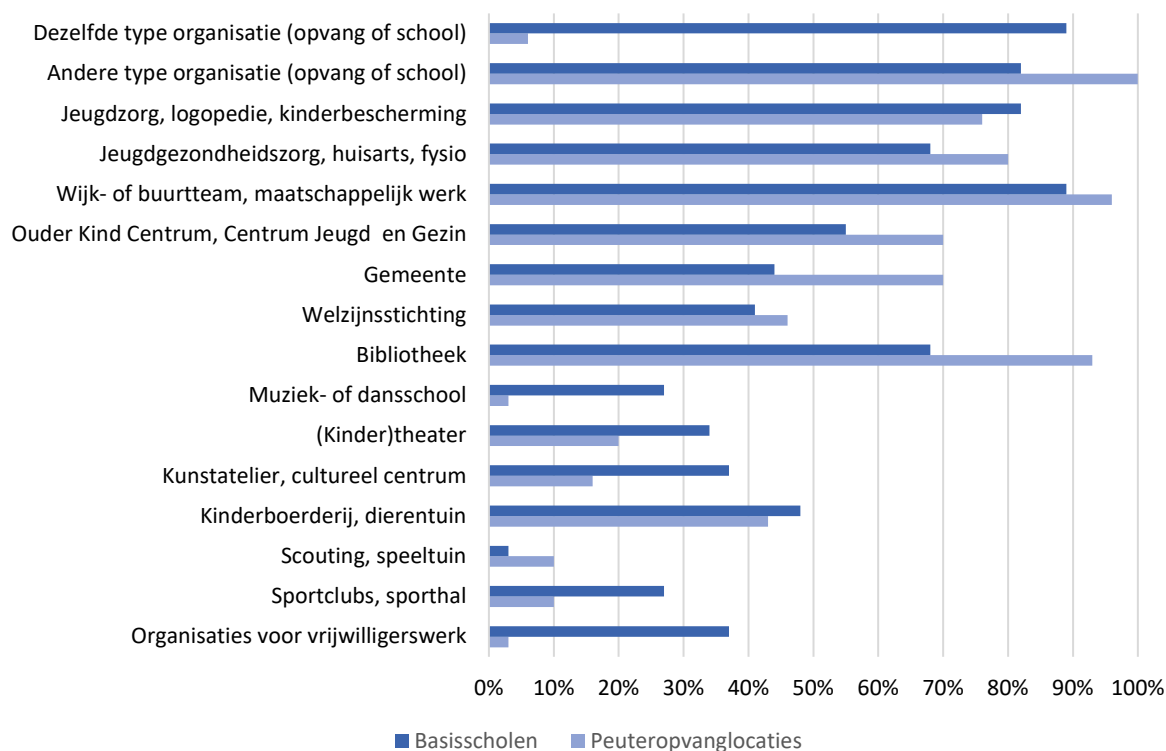
Binnen het UKK zijn geen specifieke speerpunten geformuleerd met betrekking tot samenwerkingsrelaties. Wel wordt in Hoofdstuk 3 benadrukt dat samenwerking niet alleen binnen de organisatie van belang is, maar ook daarbuiten via het aangaan van verbindingen met externe partners in de wijk of stad. Dit is enerzijds cruciaal om ervoor te zorgen dat elk kind de juiste ondersteuning en een passende plek in de buurt krijgt om zich optimaal te ontwikkelen. Anderzijds biedt het kansen om van elkaars ervaring en expertise te leren.

Ongeveer één op de vijf locaties geeft aan volledig zelfstandig te opereren. Het merendeel is echter onderdeel van een brede school of een integraal kindcentrum (Figuur 3.3.8), waardoor samenwerking met het andere type organisatie – opvang of school – vanzelfsprekend is. Dit beeld wordt bevestigd door Figuur 3.3.9, waaruit blijkt dat alle peuteropvanglocaties samenwerken met een basisschool en bijna alle basisscholen een samenwerkingsverband hebben met een peuteropvanglocatie. Opvallend is dat bijna geen peuteropvanglocaties samenwerken met andere peuteropvanglocaties, terwijl het merendeel van de scholen wel aangeeft samen te werken met een andere school. Daarnaast werken veel locaties samen met jeugdwelzijnsorganisaties, gezondheidsinstanties, wijk- of buurtteams, gezinsinstanties en de bibliotheek. Minder vaak worden samenwerkingen aangegaan met scoutinggroepen of speeltuinen, sportclubs of -hallen en muziek- of dansscholen.



Figuur 3.3.8 Samenwerking met een opvang of school

Leidinggevend en hebben op een schaal van 1 (niet echt) tot 4 (in grote mate) aangegeven vanuit welke doelen zij samenwerkingsrelaties aangaan (Tabel 3.3.10). De meeste doelen worden gemiddeld als “enigszins” tot “in grote mate” belangrijk gezien. Het verbeteren van uitkomsten voor kinderen, het opsporen van problemen in een vroeg stadium en het creëren van continuïteit voor kinderen worden als meer belangrijke doelen aangemerkt. Het tegengaan van discriminatie of segregatie, gezamenlijke professionele ontwikkeling en het ontwikkelen van een gedeelde visie vallen op als minder vaak genoemde doelen.



Figuur 3.3.9 Aantal locaties dat samenwerkt met een externe partner

Tabel 3.3.10 Beschrijvende statistieken doelen van de samenwerkingsrelaties

Vragenlijst leidinggevenden	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Verbeteren van uitkomsten van kinderen	2-4	3.63	0.72	1-4	3.43	0.96
Verbeteren van gelijkheid en toegang tot diensten	2-4	3.33	0.71	1-4	3.25	0.97
Het tegengaan van discriminatie of segregatie	1-4	2.37	1.35	1-4	2.93	0.98
Ondersteunen verschillende behoeften van families	2-4	3.27	0.83	1-4	3.46	0.84
Opsporen van problemen in een vroeg stadium	2-4	3.53	0.78	2-4	3.93	0.83
Ondersteunen relatie professionals en ouders	1-4	3.60	0.81	1-4	3.21	0.83
Continuïteit voor kinderen bij overgang	2-4	3.60	0.77	1-4	3.32	0.82
Leren van andere professionals	1-4	2.93	0.94	2-4	3.25	0.75
Afstemmen van werk met andere professionals	1-4	3.23	1.01	1-4	3.07	0.98
Bespreken individuele ontwikkeling van kinderen	1-4	3.30	1.09	1-4	3.07	0.94
Gezamenlijke professionele ontwikkeling	1-4	2.67	1.09	1-4	2.43	0.92
Ontwikkelen van gedeelde visie	1-4	2.60	0.97	1-4	2.61	1.03

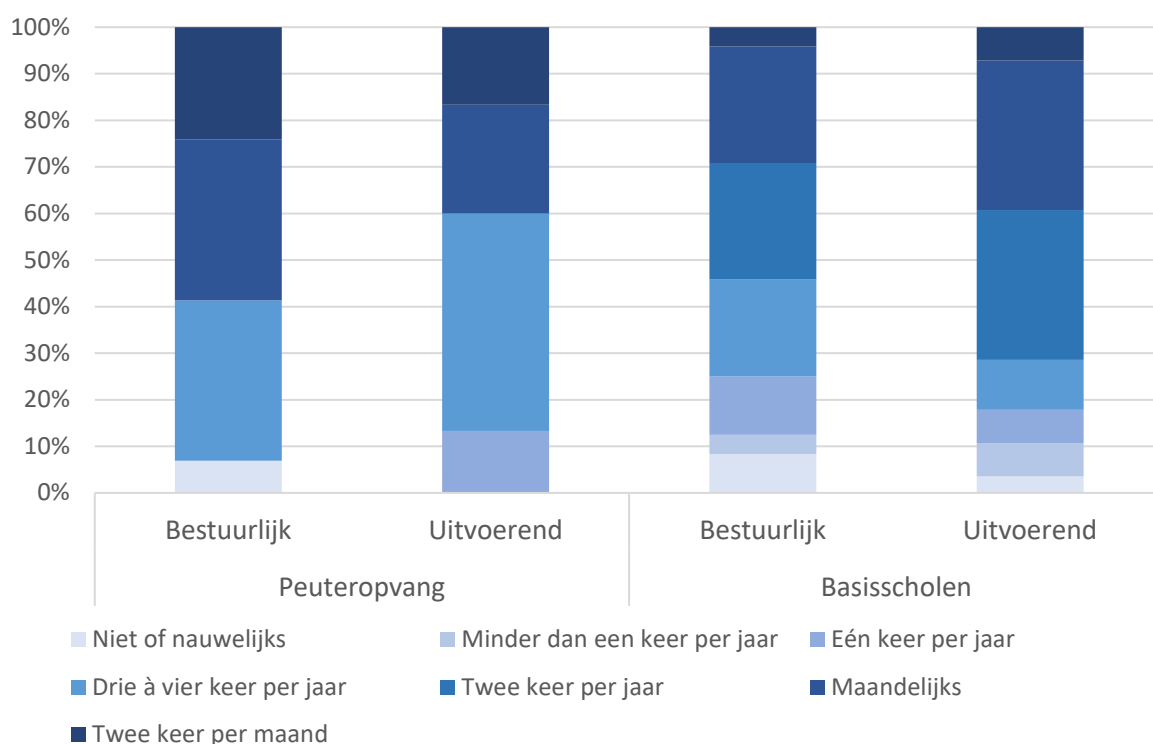
Leren en ontwikkelen met andere organisaties

In het Utrechtse VVE veld is samenwerking tussen voor- en vroegscholen karakteristiek, met name om kinderen goed te ondersteunen in hun ontwikkeling. Ook samenwerking met zorginstanties in de wijk komt veelvuldig voor. Er is nog weinig structurele samenwerking met partners in de stad die sport, cultuur en natuur activiteiten verzorgen. Ook is het gezamenlijk optrekken in professionalisering en visie minder karakteristiek en opereren locaties op dit gebied nog veelal zelfstandig.

3.4 Hoe wordt er voor een optimale doorgaande lijn gezorgd?

Het UKK benadrukt het belang van een ononderbroken ontwikkelingslijn bij de overgang van voorschoolse voorzieningen naar het basisonderwijs. Dit vraagt om een gezamenlijke pedagogisch-educatieve visie, een goed op elkaar afgestemd educatief aanbod en een soepel overgangsproces voor kinderen en ouders. Daarnaast speelt samenwerking tussen teams, organisaties en de wijk een cruciale rol.

De samenwerking in het lokale netwerk is uitgevraagd bij de leidinggevenden. Bijna alle locaties nemen deel aan een lokaal netwerk, maar de mate van betrokkenheid varieert. Een aanzienlijk deel van de locaties is actief betrokken (57% van de peuteropvanglocaties en 64% van de basisscholen), terwijl anderen minder actief deelnemen. Verder geven enkele leidinggevenden aan niet te weten of hun locatie is aangesloten bij een lokaal netwerk. De daadwerkelijke betrokkenheid op bestuurlijk en uitvoerend niveau verschilt sterk tussen locaties, maar op bijna twee derde van de locaties wordt er minstens drie keer per jaar aan het netwerk deelgenomen (Figuur 3.4.1). Bestuurlijk niveau refereert hier naar de deelname van bestuurders (o.a. directeuren, bestuurders, gemeentelijke beleidsambtenaren) aan een netwerk. Het uitvoerende niveau gaat over de samenkomst van professionals die iets dichterbij de werkvloer staan (o.a. pedagogisch beleidsmedewerkers, locatiemanagers).



Figuur 3.4.1 Betrokkenheid bij lokaal netwerk

Het onderlinge vertrouwen tussen partners in het netwerk wordt door de meeste leidinggevenden als hoog of zeer hoog beoordeeld. In enkele gevallen wordt de vertrouwensband als neutraal of laag beoordeeld. Daarnaast geven 60% van de peuteropvanglocaties en 68% van de basisscholen aan dat er nooit of zelden conflicten binnen het netwerk voorkomen. De overige locaties rapporteren dat er soms een conflict is.

Een grote meerderheid van de locaties (80% van de peuteropvanglocaties en 76% van de basisscholen) geeft aan dat er enigszins of in grote mate een gezamenlijke visie en doelstellingen zijn. De resterende locaties geven aan dat deze slechts een beetje of niet echt gedeeld worden. Het gezamenlijk ontwikkelen van visie en doelstellingen gebeurt in wisselende mate. In de peutergroepen geeft 60% aan dat dit enigszins of in grote mate wordt gedaan, terwijl een klein deel (10%) aangeeft dat dit niet echt of helemaal niet gebeurt. Van de basisscholen geeft 38% aan dat de doelstellingen enigszins of in grote mate gezamenlijk worden ontwikkeld en in 24% gebeurt dit niet echt of helemaal niet.

Tot slot blijkt uit de resultaten dat het regelmatig monitoren van de doelen en de onderlinge samenwerking varieert per netwerk. In de peutergroepen zegt 60% dat dit vaak gebeurt, terwijl 33% dit soms doet en 7% aangeeft dat dit nooit gebeurt. In de kleutergroepen wordt minder frequent gemonitord; 26% doet dit vaak, 48% soms, en 26% geeft aan dat dit zelden of nooit voorkomt.

Tabel 3.4.1 Beschrijvende statistieken doorgaande lijn - leidinggevenden

Vragenlijst leidinggevenden	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Overdracht (totaalscore)	1.60-5.00	3.45	0.96	1.40-5.00	3.01	0.99
Op bezoek bij school voor kennismaking	1-5	2.50	1.33	1-5	2.74	1.29
Overdracht informatie	2-5	4.10	0.92	2-5	3.56	1.01
Overleg kind voorbereiden op de overgang	2-5	3.80	0.96	1-5	3.11	1.05
Overleg kind ondersteunen in ontwikkeling	2-5	3.77	1.10	1-5	3.15	1.10
Terugkoppeling over landing op school	1-5	3.07	1.23	1-5	2.48	1.25
Vragenlijst leidinggevenden	Range	M	SD	Range	M	SD
Afstemming (totaalscore)	1.00-4.00	2.57	0.83	1.33-3.83	2.33	0.72
Pedagogisch beleid	1-5	2.30	1.18	1-4	2.33	1.07
Doorgaande lijn educatieve activiteiten	1-5	2.83	1.23	1-4	2.48	0.98
Ouderbeleid en samenwerking met ouders	1-4	2.10	0.89	1-4	2.11	0.89
Organisatie zorg en interne begeleiding	1-4	3.03	0.85	1-5	2.74	0.94
Structureel overleg over beleid/activiteiten	1-5	2.93	1.08	1-4	2.37	1.01
Samen nascholing en professionalisering	1-4	2.17	1.07	1-4	1.93	0.92

Tabel 3.4.1 en Tabel 3.4.2 laten zien in hoeverre er sprake is van contact tussen opvang en school om de doorgaande lijn te garanderen. Voor een optimale doorgaande lijn is het niet alleen van belang dat kinderen worden ondersteund in de overgang van de peuteropvang naar de basisschool, maar ook dat beleid, activiteiten en de organisatie van zorg goed op elkaar worden afgestemd. Professionals geven aan dat er gemiddeld regelmatig contact is tussen peuteropvanglocaties en basisscholen over de overdracht van kinderen. Het meest voorkomende overdrachtsmiddel is het mondeling of schriftelijk delen van informatie. Een bezoek met peuters brengen aan de basisschool of een terugkoppeling aan de peuteropvang over de landing van het kind op school komt aanzienlijk minder vaak voor en laat een grote spreiding zien.

Activiteiten op het gebied van afstemming tussen opvang en onderwijs om de inhoudelijke doorgaande lijn te garanderen is minder frequent; dit gebeurt gemiddeld zelden tot regelmatig. Binnen deze samenwerking komt de afstemming van organisatie en zorg het vaakst voor, terwijl gezamenlijke nascholing of afstemming van het pedagogisch beleid slechts zelden plaatsvinden.

Opvallend is verder dat uit zowel de inschatting van de leidinggevenden als professionals op de groep blijkt dat de peuteropvang aangeeft dat contact ten aanzien van de doorgaande lijn frequenter

voorkomt dan volgens de inschatting van de basisscholen. De verschillen zijn over de hele linie van overdrachts- en afstemmingsactiviteiten zichtbaar. Hier zijn verschillende verklaringen voor mogelijk. Allereerst kan dit verschil komen doordat een deel van de kinderen die start in de basisschool niet instroomt vanuit een peuteropvang met VE en dat de scholen daardoor minder overdracht ervaren. Het kan ook dat scholen een andere waardering hebben over hoe vaak iets moet voorkomen om te concluderen dat er sprake is van regelmatige overdracht, of over hoe diepgaand de overdrachtsactiviteit moet zijn om gezien te worden als overdracht. Mogelijk worden de manieren waarop de peuteropvang informatie over kinderen overdraagt niet altijd in dezelfde mate gewaardeerd door scholen. Een belangrijk aandachtspunt is dan dat opvang en onderwijs op lokaal niveau (dus daar waar grotendeels dezelfde kinderen worden overgedragen) beter gaan afstemmen welke verwachtingen zij hebben met betrekking tot de overdracht. De grote verschillen tussen locaties in waardering van de overdracht, wijzen erop dat sommige locaties hier al een betere gezamenlijke afstemming in hebben gevonden dan anderen.

Tabel 3.4.2 Beschrijvende statistieken doorgaande lijn - medewerkers

	Peuters			Kleuters		
Vragenlijst medewerkers	Range	M	SD	Range	M	SD
Overdracht (totaalscore)	1.80-5.00	3.37	0.98	1.40-4.80	2.66	0.92
Op bezoek bij school voor kennismaking	1-5	2.78	1.43	1-5	2.67	1.41
Overdracht informatie	3-5	4.09	0.84	2-5	3.30	0.95
Overleg kind voorbereiden op de overgang	1-5	3.61	1.16	1-5	2.56	1.25
Overleg kind ondersteunen in ontwikkeling	1-5	3.65	1.22	1-5	2.67	1.11
Terugkoppeling over landing op school	1-5	2.76	1.39	1-5	2.11	1.01
Vragenlijst medewerkers	Range	M	SD	Range	M	SD
Afstemming (totaalscore)	1.00-5.00	2.53	1.03	1.00-5.00	2.03	0.92
Pedagogisch beleid	1-5	2.72	1.28	1-5	2.07	1.04
Doorgaande lijn educatieve activiteiten	1-5	2.78	1.38	1-5	2.00	0.96
Ouderbeleid en samenwerking met ouders	1-5	2.46	1.38	1-5	1.93	0.96
Organisatie zorg en interne begeleiding	1-5	2.93	1.18	1-5	2.44	1.16
Structureel overleg over beleid/activiteiten	1-5	2.29	1.08	1-5	2.00	1.04
Samen nascholing en professionalisering	1-5	1.98	1.20	1-5	1.74	0.90

Doorgaande lijn

Samenvattend kan worden gesteld dat de samenwerking binnen lokale netwerken over het algemeen hoog is in de stad, maar dat de mate van actieve deelname varieert per locatie. Er is binnen de meeste lokale netwerken sprake van onderling vertrouwen en een gedeelde visie, maar er liggen nog kansen om de gezamenlijke ontwikkeling en monitoring van visie en doelen verder te versterken. Ook de inhoudelijke afstemming van de doorgaande lijn verdient extra aandacht.

Verder is er regelmatig contact rondom de overdracht van kinderen, maar de grote verschillen tussen locaties laten zien dat er ook verscheidene locaties zijn waar nauwelijks overdracht ervaren wordt. Dit is een zorgelijk signaal. Daarbij valt het verschil tussen de peuteropvang en de basisscholen op. Belangrijk is dat er lokaal wordt nagegaan op welk gebied de overdracht versterking nodig heeft. Indien er sprake is van verschillende verwachtingen in beide sectoren, kan het helpend zijn om op lokaal niveau met elkaar in gesprek te gaan over deze verwachtingen. Indien er vooral sprake is van grote verschillen in overdracht tussen kinderen die wel of niet vanuit de VE doorstromen, is er winst te halen in het verder investeren in de relatie met de overige kinderopvangaanbieders (inclusief gastouders) in de stad.

3.5 Aanvullend thema: diversiteit & inclusie

Binnen de UKK-kwaliteitsmeting is vanuit verschillende invalshoeken gekeken naar de mate waarin het Utrechtse VVE veld aandacht heeft voor diversiteit en inclusie. Eerst rapporteren we wat we weten over de diversiteit in de kindpopulatie en rolmodellen. Wat zijn de achtergronden van de kinderen en de professionals die zij tegenkomen in de opvang en het onderwijs? Daarna staan we stil bij de beleidskeuzes die locaties maken omtrent het omgaan met diversiteit. Tot slot rapporteren we wat er gebeurt op de groepen, met aandacht voor het materiaal en de inrichting, de activiteiten en de opvattingen van professionals.

3.5.1 Samenstelling van het personeel en de groepen

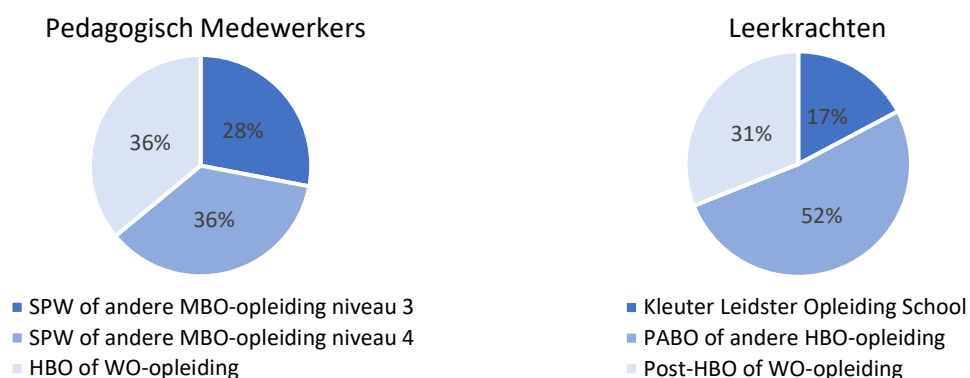
Door middel van de vragenlijsten is informatie verzameld over de samenstelling van het personeel en de kinderen op het niveau van de groep en het niveau van de opvanglocatie/school.

Het personeel

Informatie over de samenstelling van het personeel geeft inzicht in de achtergrondkenmerken van de rolmodellen die kinderen gedurende de dag tegenkomen. Tabel 3.5.1 laat de gemiddelde leeftijd en ervaring van professionals zien. In de huidige steekproef zijn zowel groepen bezocht met ervaren leerkrachten en pedagogisch medewerkers, als groepen waar deze professionals nog relatief weinig werkervaring hadden. Gemiddeld genomen is de groep leerkrachten iets ouder en meer ervaren dan de groep pedagogisch medewerkers. Figuur 3.5.1 laat ook enige spreiding in opleidingsniveau zien. In de peuteropvang zijn in redelijk gelijke mate pedagogisch medewerkers aanwezig met een diploma op MBO3-niveau, MBO4-niveau of HBO+ niveau. Het overgrote deel van de leerkrachten heeft een HBO-opleiding gevolgd. Bijna een derde heeft een aanvullende Post-HBO of WO-opleiding gevolgd. Een aantal (wat oudere) leerkrachten heeft een KLOS-opleiding genoten.

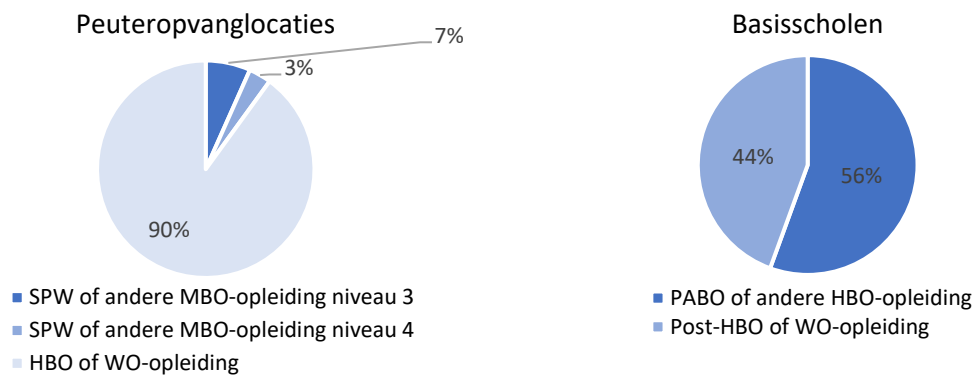
Tabel 3.5.1 Beschrijvende statistieken achtergrondinformatie professionals

Vragenlijst medewerkers	Peutergroepen			Kleuterklassen		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Leeftijd	29.00-64.00	44.90	9.95	23.00-66.00	47.46	12.49
Werkervaring op locatie	0.00-34.00	7.31	7.95	0.00-37.00	13.48	11.30
Werkervaring in totaal	0.00-43.00	16.50	10.90	2.00-45.00	24.00	13.19
Vragenlijst leidinggevenden						
Leeftijd	31.00-61.00	43.43	10.61	23.00-61.00	44.79	9.33
Werkervaring op locatie	0.50-27.00	7.08	8.85	0.00-28.00	5.48	6.38
Werkervaring in totaal	4.00-34.00	17.47	9.83	0.00-31.00	17.66	7.22



Figuur 3.5.1 Opleidingsniveau van pedagogisch medewerkers en leerkrachten

Ook voor de leidinggevenden blijkt dat de vragenlijst is ingevuld door zowel zeer ervaren als minder ervaren mensen (Tabel 3.5.1). Opvallend in het onderwijs is dat leidinggevenden (meestal de directeur) gemiddeld minder lang werkzaam zijn op hun huidige school en in het onderwijs in het algemeen dan de leerkrachten van de kleuterklassen. Figuur 3.5.2 laat zien dat het overgrote merendeel van de leidinggevenden in de kinderopvang een HBO+ scholing heeft genoten. Voor het onderwijs is het aandeel wat een HBO-opleiding heeft gevolgd ongeveer gelijk aan het aandeel Post-HBO/WO.



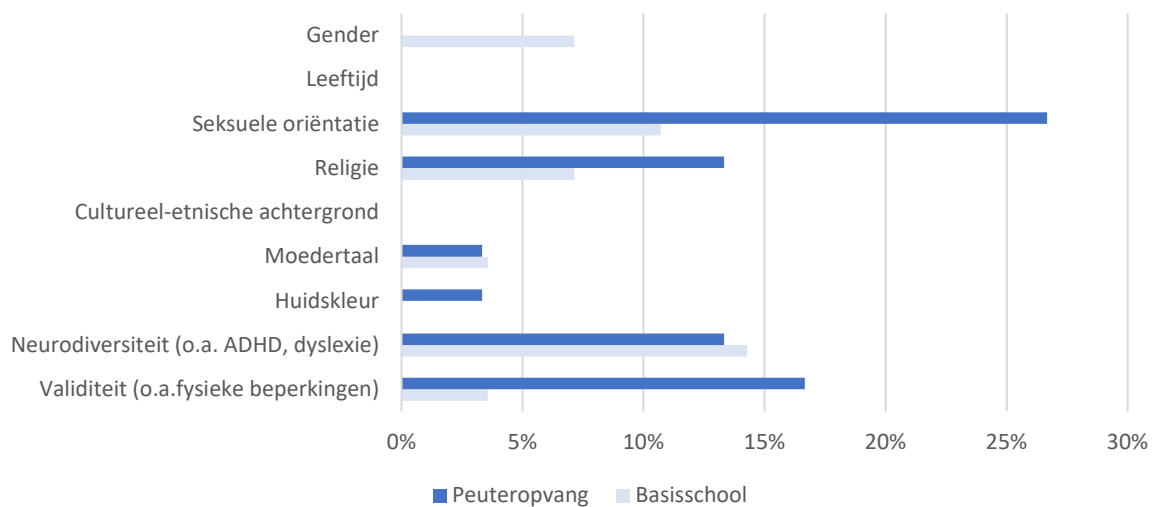
Figuur 3.5.2 Opleidingsniveau van leidinggevenden

Er is ook informatie verzameld over de samenstelling van het personeel op de locaties. Op de bezochte peuteropvanglocaties werken gemiddeld 6.6 pedagogisch medewerkers per locatie, al zijn de verschillen tussen locaties wel groot. Zo zijn er kleinere locaties bezocht met slechts 2 medewerkers, als ook grote locaties waar in totaal 29 pedagogisch medewerkers werkzaam zijn. Het merendeel van het personeel heeft een vast contract (75%) en ongeveer 17% van het team is een vaste invalskracht. Van de pedagogisch medewerkers heeft gemiddeld 26% per locatie een HBO+ opleiding afgerond. Op dit punt is veel verschil, waarbij zowel locaties zijn bezocht van wie het merendeel van de pedagogisch medewerkers op HBO-niveau geschoold is als ook groepen zonder HBO-opgeleide pedagogisch medewerkers. In ongeveer de helft van de locaties (47%) is één of meerdere stagiairs werkzaam en op bijna de helft (47%) van de locaties werken groepshulpverleners.

Op de bezochte basisscholen zijn gemiddeld 24.4 leerkrachten werkzaam, variërend van kleine scholen met 6 leerkrachten tot grote scholen met 50 leerkrachten. Het overgrote merendeel (89%) heeft een vast contract en zo'n 4% is een vaste invalskracht. Ongeveer 14% van de leerkrachten heeft een WO-opleiding afgerond. Op bijna alle scholen zijn stagiairs werkzaam, gemiddeld zo'n 4.2 per locatie (range 0-15). Het ondersteunend personeel (zoals onderwijsassistenten, leerkrachtondersteuners, remedial teachers) bestaat gemiddeld per school uit 4.6 medewerkers (range 0-8). In ruim twee derde van de scholen staan leerkrachten voor de klas die nog niet volledig bevoegd zijn (zoals zij-instromers, guldenmiddenweg-studenten, of onderwijsassistenten die de klas zelfstandig draaien).

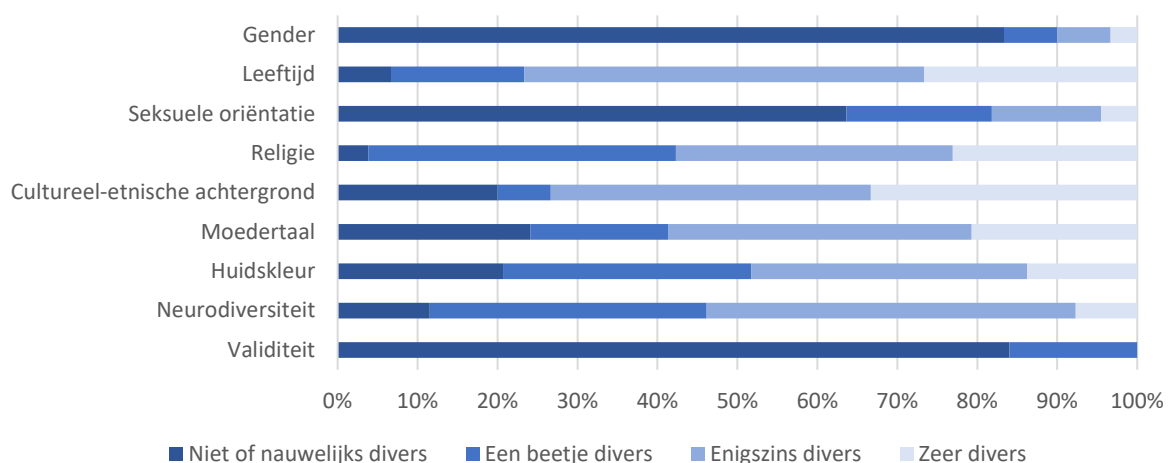
Om een beeld te krijgen van de mate waarin er verschillende rolmodellen voor kinderen zichtbaar zijn binnen de school, is aan leidinggevenden gevraagd een inschatting te maken van de diversiteit van het team op een aantal kenmerken. Hierbij is een brede set diversiteitskenmerken in kaart gebracht. Leidinggevenden moesten inschatten in hoeverre hun team op deze kenmerken niet/nauwelijks, een beetje, enigszins, of heel divers is. Indien zij geen goede inschatting konden maken, konden ze aangeven dat dit onbekend was. Figuur 3.5.3 geeft weer in hoeveel procent van de gevallen leidinggevenden aangeven geen zicht te hebben op de achtergrondkenmerken van hun team. Het gebrek aan informatie is het grootst voor de seksuele oriëntatie, gevolgd door validiteit (zoals fysieke

beperkingen), neurodiversiteit (specifieke leer- en ontwikkelbehoeften zoals dyslexie of ADHD) en religie.



Figuur 3.5.3 Percentage van leidinggevendenden dat aangeeft geen inzicht te hebben in de achtergrond van het team

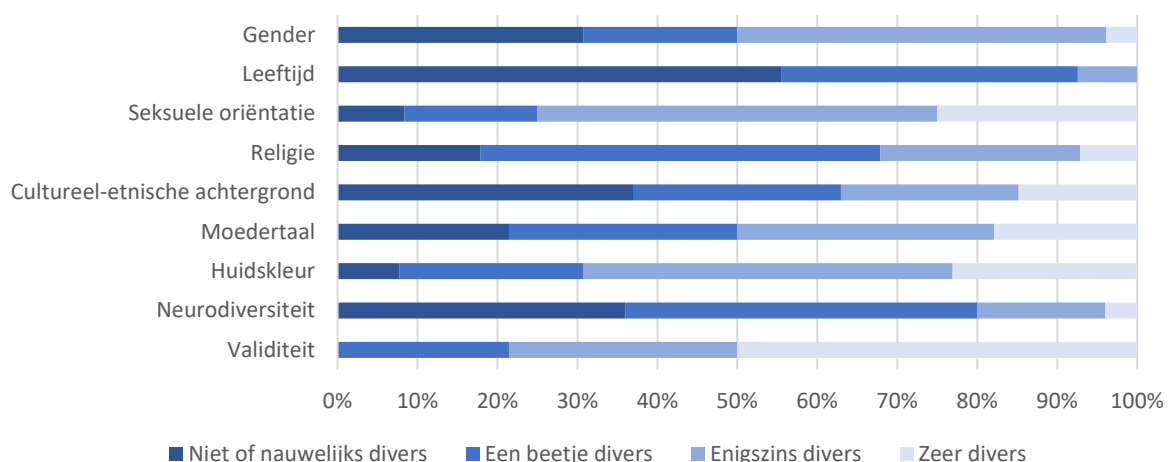
Figuur 3.5.4 geeft de diversiteit in de peuteropvang weer. De mate waarin er diversiteit in de samenstelling van het team zit, verschilt per achtergrondkenmerk. Daarbij moet wel bedacht worden dat niet elk kenmerk dezelfde mate van diversiteit kent in de populatie. Zo is er in Nederland bijvoorbeeld veel meer diversiteit in cultureel-etnische achtergrond of huidskleur, dan bijvoorbeeld seksuele oriëntatie of validiteit. Uit de data blijkt dat het overgrote merendeel van de locaties een (enigszins) divers team heeft op het gebied van leeftijd en cultureel-etnische achtergrond. Ook op het gebied van religie, moedertaal, huidskleur en neurodivergentie is enige diversiteit zichtbaar. Het overgrote merendeel van de locaties kent geen diversiteit in gender of validiteit. In ongeveer een derde van de locaties is tot slot sprake van enige diversiteit ten aanzien van seksuele oriëntatie. Kijkend naar de totaalscores van locaties valt verder op dat er grote verschillen zijn tussen locaties. Hoewel locaties gemiddeld rapporteren dat ze een beetje tot enigszins divers team hebben, zijn er ook locaties die nauwelijks of juist heel veel diversiteit rapporteren. Dat betekent dat kinderen verschillende ervaringen hebben in de rolmodellen die zij zien, afhankelijk van de opvanglocatie waar zij naar toe gaan.



Figuur 3.5.4 Diversiteit personeel in de peuteropvang

Kijkend naar het basisonderwijs, zijn andere patronen zichtbaar (Figuur 3.5.5). Zo is er bijvoorbeeld meer diversiteit in gender, seksuele oriëntatie en validiteit zichtbaar in vergelijking met de peuteropvang. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat directeuren van basisscholen vaker aangaven geen inschatting te kunnen maken van de diversiteit in seksuele oriëntatie en validiteit. Waarschijnlijk kunnen leidinggevenden makkelijker een inschatting maken op dit gebied als leerkrachten openlijk uitkomen voor hun seksuele oriëntatie of eventuele beperkingen. De kans is dan groot dat op de locaties waar geen inschatting gemaakt kan worden er weinig tot geen diversiteit op dit gebied zichtbaar is en de verschillen met de peuteropvang daarmee minder groot zijn dan op basis van de figuur lijkt.

Op het gebied van leeftijd, neurodivergentie en cultureel-etnische achtergrond is juist minder diversiteit zichtbaar. De verschillende patronen binnen de opvang en het onderwijs kunnen enerzijds als iets positiefs worden beschouwd, aangezien dit de kans vergroot dat jonge kinderen in de periode van 2 tot 6 jaar een verscheidenheid aan rolmodellen tegenkomen. Tegelijk kunnen verschillende patronen tussen de sectoren ook bijdragen aan het bevestigen van stereotype beelden. Neem bijvoorbeeld de diversiteit ten aanzien van gender. De data van de kinderopvang en basisscholen tezamen laten zien dat kinderen wel enige diversiteit in mannelijke en vrouwelijke rolmodellen tegenkomen in de periode van 2-6 jaar. Maar doordat deze diversiteit wel zichtbaar is in het onderwijs en niet in de opvang, kan dit voor kinderen mogelijk (onbewust) bijdragen aan het stereotype beeldvorming zoals “werken met hele jonge kinderen is niets voor mannen” of “leerkracht is te hoog gegrepen voor mensen met een cultureel-etnische minderheidsachtergrond”.



Figuur 3.5.5 Diversiteit personeel in de basisscholen

De kinderen

Op groepsniveau is informatie verzameld over de groepsgrootte, de zorgbehoeften van kinderen en enkele achtergrondkenmerken van de kinderen. Op locatieniveau is extra informatie verzameld over de grootte van de opvang of school en achtergrondkenmerken van de populatie. Uit Tabel 3.5.2 blijkt dat zowel kleine (12 peuters of 81 schoolgaande kinderen) als zeer grote (264 peuters of 650 schoolgaande kinderen) locaties zijn bezocht. In de bezochte peutergroepen zitten gemiddeld 20.5 kinderen, waarvan ongeveer 72% een VVE-indicatie heeft (Tabel 3.5.2). De range van 10 tot 40 betreft het aantal kinderen dat ingeschreven staat in de groep, wat dus niet wil zeggen dat zij allen gelijktijdig aanwezig zijn gedurende de dag. Zoals beschreven in Hoofdstuk 2 (onderzoekopzet) zijn locaties geworven die doelgroepkinderen opvangen, maar is niet verder geselecteerd op de hoeveelheid doelgroepkinderen per groep. De data laten dus zien dat er variatie zit in de geselecteerde peutergroepen, maar dat het overgrote merendeel van de kinderen dus wel een VVE indicatie heeft.

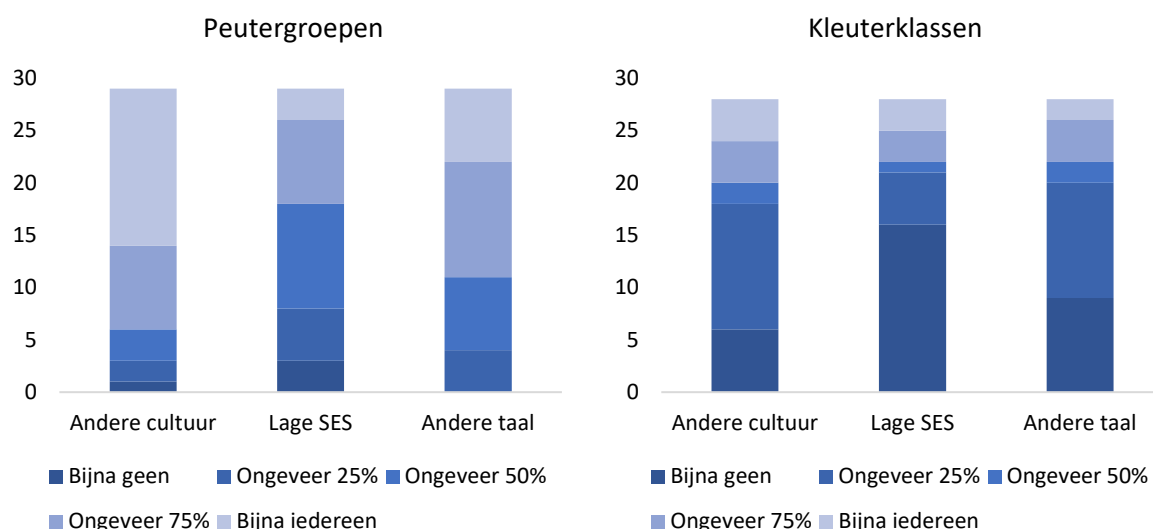
In de kleutergroepen was de gemiddelde groepsgrootte 22.6 kinderen, waarvan gemiddeld ongeveer 25% een VVE-indicatie heeft als peuter. In tegenstelling tot de peutergroepen betreft de range van 16 tot 42 wel kinderen die gelijktijdig op school aanwezig zijn. De uitschieters aan de bovenkant worden hier verklaart door scholen die werken met samengestelde groepen en/of leerpleinen. Aangezien de scholen zijn geselecteerd op basis van frequente doorstroom zien we dat de gemiddelde aanwezigheid van doelgroepkinderen lager is, maar ook meer variatie kent in vergelijking met de peuteropvang.

Tabel 3.5.2 Beschrijvende statistieken achtergrondinformatie kinderen

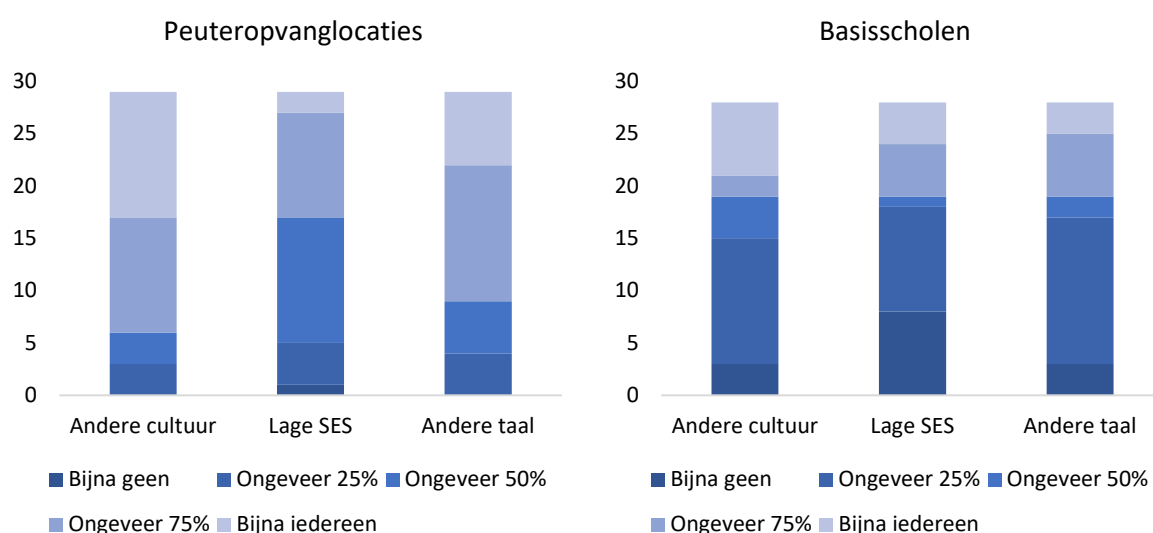
Vragenlijst	Peuteropvanglocaties			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Aantal kinderen (groep)	10-40	20.50	8.37	16-42	22.64	4.71
Aantal kinderen (locatie)	12-264	52.10	58.88	81-650	280.57	144.63
Zorgbehoeften	Range	M	SD	Range	M	SD
VVE indicatie (%)	15.38-100.00	71.74	23.62	0.00-93.75	25.27	29.02
Taalondersteuning (%)	27.78-100.00	62.53	20.93	4.00-100.00	28.62	25.78
Fysieke beperking (%)	0.00-25.10	4.31	5.98	0.00-12.50	1.90	3.49
Gedragsproblemen (%)	3.03-64.00	23.27	17.49	0.00-29.00	9.59	8.09
Vluchtelingenstatus (%)	0.00-40.00	7.45	11.79	0.00-20.00	2.09	4.88
Zorgelijke thuissituatie (%)	0.00-22.05	5.07	6.65	0.00-23.81	3.54	6.33

In de peutergroepen is de meest voorkomende ondersteuningsbehoefte extra taalondersteuning, die bij meer dan 60% van de kinderen nodig is, gevolgd door gedragsgerelateerde zorgvragen (Tabel 3.5.2). De verschillen tussen groepen zijn groot. De behoefte aan taalondersteuning is in alle groepen aanwezig, maar overige zorgbehoeften variëren van niet tot nauwelijks aanwezig in sommige groepen, terwijl andere groepen rapporteren dat een kwart tot meer dan de helft van de kinderen deze specifieke behoefte heeft. Ook wanneer de complete zorgvraag per groep naast elkaar wordt gelegd, blijken de verschillen behoorlijk groot. Zo zijn er groepen waar de bijzondere zorgbehoefte beperkt blijft tot een handjevol kinderen die extra taalondersteuning nodig hebben, tegenover groepen waarbij alle kinderen extra aandacht vragen en ook vaak meervoudige problematiek kennen (bijvoorbeeld zowel taalondersteuning als gedragsondersteuning en een zorgelijke thuissituatie). In de kleuterklassen is taalondersteuning eveneens de meest voorkomende zorgbehoefte, gevolgd door gedragsgerelateerde zorgen. Gemiddeld genomen ligt de behoefte aan extra ondersteuning in de kleuterklassen lager in vergelijking met de peutergroepen. Dit is te verwachten, aangezien in het onderwijs verhoudingsgewijs veel meer kinderen deelnemen die op basis van de achtergrondkenmerken van hun familie geen extra risico lopen op een ontwikkelingsachterstand.

In bijna alle peutergroepen bestaat minstens de helft van de groep uit kinderen die thuis een andere culturele achtergrond en/of thuistaal hebben dan het Nederlands (Figuur 3.5.6). Op zeker driekwart van de groepen loopt dit op tot (meer dan) 75% van de kinderen. Ook komen in de meeste groepen veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status. In de kleuterklassen is er meer verschil zichtbaar op het gebied van culturele en talige diversiteit. Iets meer dan een kwart van de steekproef heeft minstens 50% van de kinderen met een andere culturele achtergrond en thuistaal, terwijl dit in de meeste klassen rond de 25% of minder ligt. In ongeveer de helft van de klassen wordt gerapporteerd dat er bijna geen kinderen uit gezinnen zijn met een lage sociaaleconomische status. In de overige helft van de klassen is de aanwezigheid van deze kinderen relatief gespreid, met percentages die per klas variëren van 25% tot bijna 100%.



Figuur 3.5.6 Diversiteit in groepssamenstelling ten aanzien van de familieachtergrond; Op groepsniveau – gerapporteerd door de pedagogisch medewerkers en leerkrachten



Figuur 3.5.7 Diversiteit in groepssamenstelling ten aanzien van de familieachtergrond; Op locatieniveau – gerapporteerd door de leidinggevenden

Voor de peuteropvang valt op dat de geselecteerde groepen een redelijke afspiegeling vormen van de locatie (Figuur 3.5.7). De samenstelling in culturele en talige diversiteit zoals aangegeven door de leidinggevenden is redelijk gelijk. Voor het onderwijs zijn er enige verschillen zichtbaar tussen het groepsniveau en locatieniveau. Gemiddeld genomen wordt de diversiteit van de populatie iets hoger geschat door leidinggevenden. Dit kan betekenen dat de geselecteerde klassen iets minder divers zijn in verhouding tot de gehele school. Zo is er in enkele wijken in de stad gentrificatie zichtbaar, waarbij de instroom in de kleuterklassen van andere aard is dan de rest van de schoolpopulatie. Een alternatieve verklaring is dat leidinggevenden gezien de omvang van de scholen een minder nauwkeurige schatting van de diversiteit kunnen maken. Dergelijke gegevens worden vaak niet systematisch bijgehouden en een nauwkeurige schatting maken voor meer dan 400 leerlingen is lastiger dan een schatting geven van 25 leerlingen die je als leerkracht goed kent.

3.5.2 Beleid

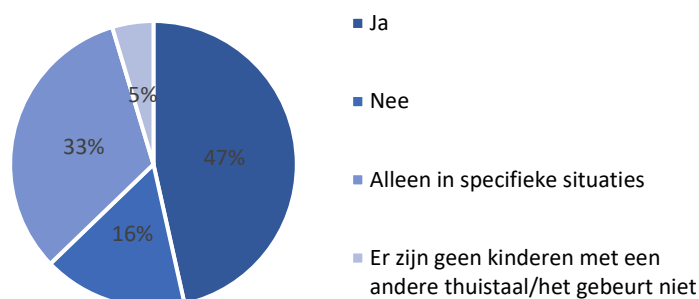
Ten aanzien van het diversiteitsbeleid is bij leidinggevende geïnventariseerd in hoeverre bepaalde uitgangspunten omtrent diversiteit op de locatie belangrijk worden gevonden (zie Tabel 3.5.3). Op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 6 (helemaal mee eens) blijkt dat de meeste locaties waarde hechtten hieraan, al zijn er wel specifieke verschillen zichtbaar. Zo hechten locaties de meeste waarde aan het rekening houden met culturele gewoonten rondom voeding en het aanbieden van interculturele activiteiten in de groepen. Minder belangrijk vinden zij dat kinderen en ouders worden aangesproken in hun eigen taal en dat informatie in meerdere talen wordt aangeboden. Opvallend is verder dat bij de scholen lager wordt gescoord op het belang van informatie aanbieden in verschillende talen ten opzichte van de peuteropvang. Echter, scholen scoren juist hoger op het belang van kinderen en ouders in de eigen taal aanspreken.

Tabel 3.5.3 Beschrijvende statistieken diversiteitsbeleid

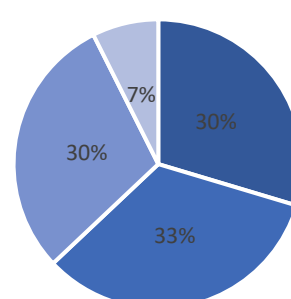
Vragenlijst leidinggevenden	Peuters			Kleuters		
	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Personeel afspiegeling diversiteit samenleving	1-6	4.90	1.37	2-6	4.54	0.88
Informatie aanbieden in verschillende talen	1-6	4.69	1.34	1-6	3.79	1.34
Rekening houden gewoontes rondom voeding	1-6	5.03	1.15	3-6	4.82	1.02
Interculturele activiteiten in de groepen	1-6	5.00	1.04	3-6	4.96	0.74
Kinderen/ouders in eigen taal aanspreken	1-5	3.66	0.90	1-6	4.25	1.43

Om nog beter duiding te kunnen geven aan de manier waarop locaties omgaan met meertaligheid is extra navraag gedaan naar het taalbeleid. Als het gaat om de mate waarin locaties in andere talen dan het Nederlands contact proberen te leggen met ouders, zien we dat hier veel aandacht voor is in het Utrechtse VVE veld. Op locatieniveau geven 88% van de leidinggevenden op peuteropvanglocaties en 78% van de leidinggevenden op basisscholen aan zich als organisatie in te zetten om met ouders in de eigen taal te communiceren. Van de bevroegde professionals die op de groepen werken, geeft het overgrote deel (100% in de peuteropvang en 93% in het basisonderwijs) aan dat ze actief moeite doen om met ouders in de eigen taal te communiceren, bijvoorbeeld door het gebruik van vertaalapps of tolken. Tot slot blijkt ten aanzien van het gebruik van de thuistaal op de groep een verschil tussen de peuteropvang en het onderwijs (Figuur 3.5.8). Medewerkers in de peuteropvang rapporteren aanzienlijk vaker dat kinderen gedurende de dag de thuistaal mogen spreken (ongeveer de helft van de groep) in vergelijking met de leerkrachten (ongeveer een derde van de groep).

Peuteropvanglocaties



Basisscholen



Figuur 3.5.8 Talenbeleid: mogen kinderen de eigen thuistaal spreken op de groep?

3.5.2 Attituden, competenties en activiteiten

Op groepsniveau blijkt dat de bevroagde professionals op de groep een zeer positieve attitude tegenover culturele diversiteit hebben (Tabel 3.5.2). Deze schaal rapporteert de mate waarin medewerkers het belangrijk vinden rekening te houden met culturele achtergronden of kinderen te leren culturele verschillen te respecteren. Deze resultaten worden ondersteund door de leidinggevendenden, die eveneens rapporteren dat een positieve attitude ten aanzien van culturele diversiteit belangrijk is voor de organisatie¹³. Daarentegen rapporteren medewerkers een beduidend minder positieve attitude ten aanzien van talige diversiteit. Een hoge score op deze schaal representeert de mate waarin medewerkers de thuistaal van het kind waarderen en het belangrijk vinden om kinderen ook in deze ontwikkeling te ondersteunen. Deze bevinding sluit aan bij Europees onderzoek dat laat zien dat professionals vaak positiever staan tegenover culturele verschillen dan talige verschillen¹⁴.

Tabel 3.5.4 Beschrijvende statistieken attitudes, praktijken en competenties

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Positieve attitude t.a.v. culturele diversiteit	2.00-6.00	5.02	0.83	5.00-6.00	5.55	0.42
Positieve attitude t.a.v. talige diversiteit	2.00-5.50	3.53	0.79	2.00-6.00	3.65	1.02
Competentiebeleving t.a.v. diversiteit	2.60-6.00	5.22	0.61	4.30-6.00	5.17	0.41
Inclusieve groepspraktijken	2.89-5.00	3.86	0.55	3.44-5.00	4.34	0.43
Multiculturele praktijken	2.88-5.00	3.72	0.48	2.56-4.44	3.52	0.50
Waarden-normen, empathie en diversiteit	2.00-4.64	3.11	0.71	1.80-3.80	2.79	0.47
Vragenlijst leidinggevendenden	Range	M	SD	Range	M	SD
Opvattingen t.a.v. diversiteit	4.00-6.00	4.82	0.75	3.33-6.00	4.99	0.57

Aan professionals op de groep is tevens gevraagd wat hun opvattingen zijn over hun eigen kunnen, oftewel de competentiebeleving. Dit is een diversiteit-gerelateerde competentiebeleving, wat betekent dat er specifiek is gevraagd naar de mate waarin medewerkers vertrouwen hebben in hun eigen kunnen in het omgaan met verschillen tussen kinderen. Tabel 3.5.4 laat zien dat professionals gemiddeld gezien een hoge mate van zelfvertrouwen rapporteren. De range laat echter zien dat er ook medewerkers zijn die zich niet voldoende vaardig voelen op dit gebied. Verder worden sommige vaardigheden hoger beoordeeld dan anderen. Zo geven medewerkers aan dat zij zich heel vaardig voelen in het betrekken van alle kinderen bij activiteiten en het werken met kinderen met verschillende taalachtergronden. Minder vaardig voelden zij zich in het aansluiten bij de culturele en sociale achtergrond van kinderen of het bevorderen van omgang tussen kinderen met specifieke zorgbehoeften.

De mate waarin positieve attitudes zich ook daadwerkelijk vertalen in activiteiten op de groep, is tevens in kaart gebracht (Tabel 3.5.4). Inclusieve groepspraktijken gaan over het bevorderen van onderlinge cohesie en inclusie van kinderen met verschillende achtergronden, bijvoorbeeld door kinderen elkaar te laten helpen, samen te laten werken en spelen, of ruzies op te laten lossen. Gemiddeld genomen geven medewerkers aan hier 'vaak' mee bezig te zijn. De leerkrachten scoren zichzelf iets hoger op dit punt in vergelijking met de pedagogisch medewerkers. Mogelijk reflecteert dit verschillen in de zelfredzaamheid van peuters en kleuters, waarbij kleuters al wat meer in staat zijn

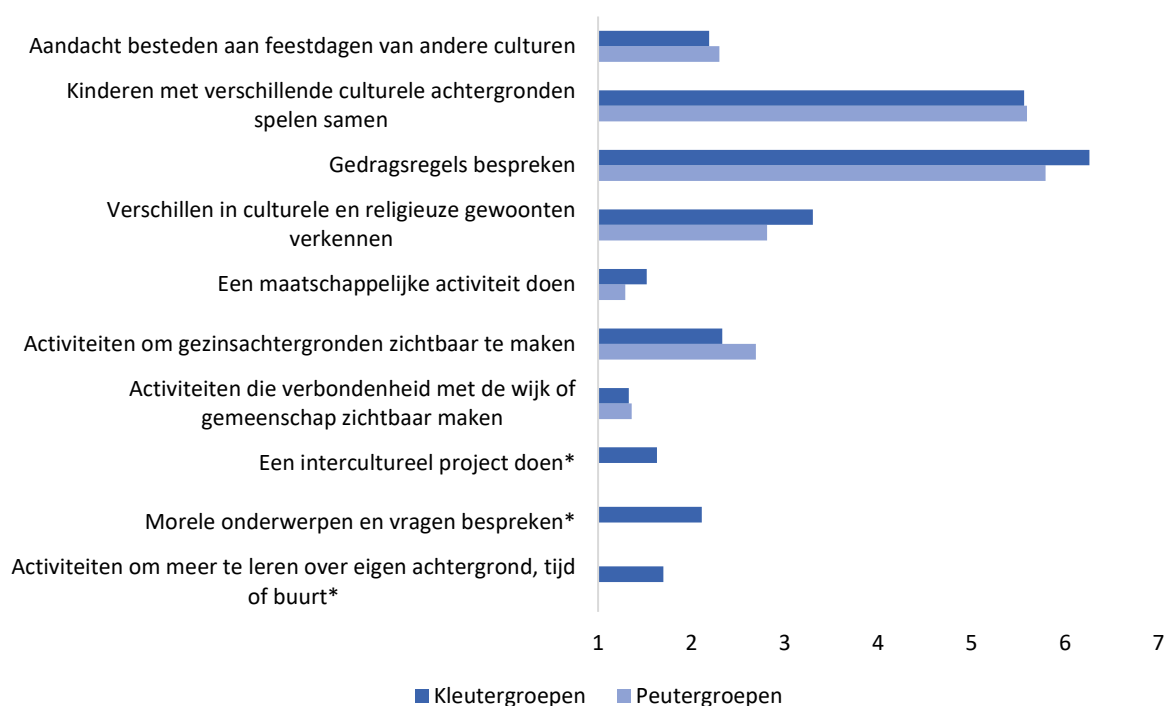
¹³ Het betreft hier niet de persoonlijke opvatting van de leidinggevende, maar hoe de leidinggevende in het algemeen de opvattingen op de locatie ervaart.

¹⁴ Zie Slot et al. (2018)

om elkaar te helpen en gericht samen aan taken te werken, versus peuters die voor veel hulpvragen nog de medewerkers nodig hebben en vaker parallel spel vertonen.

De aanwezigheid van multiculturele praktijken – praktijken waarbij globaal rekening wordt gehouden met het integreren van verschillende culturele waarden of het zorgen voor materiaal dat diversiteit reflecteert – wordt volgens medewerkers ook gemiddeld ‘vaak’ gerapporteerd (Tabel 3.5.4). Er is wel enige variatie tussen de mate waarin groepen hier aandacht aan besteden. Wanneer specifieker wordt doorgevraagd naar de frequentie van verschillende soorten activiteiten die de kinderen ondernemen, blijkt er iets meer variatie te zijn tussen locaties, met name in de peuteropvang. Figuur 3.5.9 laat zien dat het bespreken van gedragsregels of het samenspelen van kinderen met verschillende culturele achtergronden veelvoorkomende activiteiten zijn. Beide komen gemiddeld dagelijks voor. Enige aandacht is er verder voor activiteiten die gezinsachtergronden van kinderen zichtbaar maken of verschillende culturele en religieuze gewoontes erkennen. Aandacht voor feestdagen van verschillende culturen komt ongeveer maandelijks voor. Het merendeel van de locaties rapporteert hier expliciet aandacht voor te hebben en het is te verwachten dat deze frequentie een reflectie is van de natuurlijke mate waarin feestdagen zich voordoen in het kalenderjaar.

Activiteiten die naar buiten gericht zijn, zoals een maatschappelijke activiteit of iets in de wijk, komen nauwelijks voor. Hetzelfde geldt voor activiteiten die moeilijke en morele onderwerpen (zoals discriminatie) bespreken of kinderen uitdagen meer over zichzelf (hun achtergrond en de tijd en buurt waarin ze opgroeien) te leren. Mogelijk reflecteert dit de mate waarin medewerkers het haalbaar of belangrijk vinden om hier aandacht aan te besteden met jonge kinderen. Verscheidene onderzoeken laten zien dat professionals niet altijd overtuigd zijn van de noodzaak dergelijke onderwerpen met jonge kinderen te bespreken of onvoldoende kennis en kunde hebben om dit op een goede manier aan te pakken.



Figuur 3.5.9 Activiteitenprogramma waarden-normen, empathie en diversiteit. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

Bovenstaande bevindingen zijn gebaseerd op zelfrapportage van de professionals. Om tot een completer beeld te komen, is tevens tijdens de locatiebezoeken door de onderzoeksassistenten informatie over diversiteit en inclusie genoteerd. In de ECERS-R/E richten een vijftal sub-schalen zich op dit thema (Tabel 3.5.5). De resultaten laten zien dat medewerkers zich in zekere mate inzetten om de speelleeromgeving zo vorm te geven dat deze diversiteit en inclusie stimuleert. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting door in het dagprogramma rekening te houden met de diversiteit in de groep, te kiezen voor boeken en materialen die een afspiegeling vormen van de samenleving, kinderen te stimuleren om te spelen in non-stereotype rollen, of de culturele en talige diversiteit in de groep zichtbaar te maken. De mate waarin deze elementen worden toegepast, varieert echter sterk tussen groepen. Vooral op het gebied van inclusie en het creëren van een welkomgevoel wordt gemiddeld laag gescoord, wat erop wijst dat herkenbare elementen en zichtbare verwijzingen naar verschillende achtergronden nog niet structureel worden geïntegreerd in de groepen. Hierdoor is er ruimte om de speelleeromgeving verder te verrijken, zodat alle families zich echt welkom en vertegenwoordigd voelen. Daarnaast zou er actiever aandacht kunnen worden besteed aan de overeenkomsten en verschillen tussen kinderen, om zo wederzijds begrip en acceptatie te stimuleren. Verder valt op dat in de peuteropvang meer aandacht wordt besteed aan gelijkheid op het gebied van gender en cultureel-etnische achtergrond in vergelijking met de kleuterklassen. Echter, in de kleuterklassen wordt sterker ingezet op het ondersteunen en in kaart brengen van individuele ontwikkeling- en ondersteuningsbehoeften.

Tabel 3.5.5 Geobserveerde kwaliteit van speelleeromgeving op groepsniveau

ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Bevorderen acceptatie van diversiteit	3-7	4.03	1.07	1-6	3.38	1.18
Diversiteit & Inclusie (totaalscore)	1.50-5.25	3.66	0.91	1.50-6.25	3.53	1.10
Individuele ondersteuningsbehoeften	1-7	4.50	1.70	3-7	5.69	1.23
Gendergelijkheid en bewustwording	1-7	3.80	1.22	1-6	2.90	1.57
Cultureel-etnische gelijkheid	2-6	3.57	1.22	1-7	3.21	1.88
Inclusie en algeheel welkom voelen	1-5	2.77	1.17	1-6	2.43	1.45

Binnen het UKK wordt onder andere in *Speerpunt 5. Inclusieve leeromgeving* stil gestaan bij het belang van het zichtbaar maken van diversiteit en het inzetten op inclusie. De resultaten gepresenteerd in dit hoofdstuk laten zien dat er nog winst valt te behalen op dit vlak. Enerzijds zijn er stadsbrede aandachtspunten, anderzijds laat de variatie op schalen zien dat er locaties zijn waarbij dit speerpunt nog onvoldoende aandacht krijgt. Stadsbrede aandachtspunten zijn bijvoorbeeld de overtuigingen van professionals ten aanzien van meertaligheid en de inzet van activiteiten om heel expliciet en doelgericht aandacht te besteden aan culturele diversiteit. De grote variëteit in competentiebeleving vraagt om een gerichte aanpak voor die professionals die zich nog minder bekwaam voelen in het omgaan met verschillende kinderen. Ook laten de observaties van de omgeving zien dat er verscheidene groepen zijn waarin weinig aandacht is voor representatie van de individuele achtergronden van kinderen en hun families en van de diversiteit in de samenleving in het algemeen. Dat betekent dat niet elk kind in Utrecht optimaal wordt erkend in diens individualiteit en sommige kinderen mogelijk onvoldoende het gevoel hebben erbij te horen.

Ten aanzien van *Speerpunt 16. Burgerschap* – iets wat nauw aansluit bij de aandacht voor diversiteit en inclusie en daarom hier wordt meegenomen – is een gemend beeld zichtbaar. Als het gaat om activiteiten die meer naar binnen zijn gericht, in andere woorden ‘de groep als minimaatschappij’

blijken medewerkers regelmatig aandacht te hebben voor burgerschap. Kinderen worden ondersteund in het zelf oplossen van conflicten, het samen werken en elkaar helpen. Activiteiten die meer naar buiten zijn gericht, oftewel een stuk wereldoriëntatie en sociaal-maatschappelijke activiteiten, krijgen nog vrij weinig aandacht. In algemene zin is er wel aandacht voor het waarden van verschillen tussen kinderen en gedragsregels op de groep, maar concrete activiteiten die kinderen voorbereiden op de morele burgerschapstaak komen nauwelijks voor. Mogelijk kan Vreedzaam hier een bijdrage in leveren.

Diversiteit en inclusie

Samenvattend kan gesteld worden dat het Utrechtse VVE veld gekenmerkt wordt door diversiteit. Er wordt opvang en onderwijs geboden aan een diverse populatie door een enigszins divers team van professionals. Stadsbreed is er aandacht voor het thema en gemiddeld voldoende vertrouwen in eigen kunnen om hieraan te werken. Hoewel bijna alle locaties hun best doen om ouders die het Nederlands niet machtig zijn toch te informeren, heerst er niet overal de opvatting dat de inclusie van andere thuistalen binnen de VVE een verrijking kan zijn voor kinderen. Verder is er ruimte voor verbetering ten aanzien van de activiteiten die worden ingezet om expliciet met jonge kinderen te praten over diversiteit. Een laatste belangrijk aandachtspunt is de variatie tussen locaties, waarbij vooral de uitschieters naar onderen laten zien dat niet alle kinderen in Utrecht evenveel erkend worden in hun individualiteit of in dezelfde mate worden blootgesteld aan de diversiteit in de samenleving.

3.6 Aanvullend thema: taalontwikkeling

Taal speelt een belangrijke rol in het kunnen begrijpen van de wereld en wordt binnen het UKK gezien als één van de kernthema's als het gaat om de ontwikkeling van jonge kinderen. Om de taalomgeving van kinderen goed in kaart te brengen, moeten we kijken naar de hoeveelheid taal die kinderen horen, de manier waarop we met en tegen kinderen (en hun ouders) praten, waarover we praten, welke materialen we daarbij gebruiken en wat voor een taalactiviteiten we ondernemen. Daarnaast is er in het UKK aandacht voor het feit dat een groot deel van de jonge kinderen in de stad – en zeker binnen de VVE – meertalig opgroeit. In het volgende hoofdstuk bundelen we de resultaten die specifiek gaan over het stimuleren van de taalontwikkeling. We beginnen met de algemene bevindingen en sluiten af door specifieker in te zoomen op meertaligheid.

3.6.1 Stimuleren van de taalontwikkeling

De taalomgeving wordt middels de ECERS-R gemiddeld positief beoordeeld (Tabel 3.6.1). Met uitzondering van het informeel taalgebruik, is de kwaliteit op de overige items en de totaalscore goed te noemen. Gemiddeld genomen is er op de groepen een brede selectie aan boeken die ook een substantieel deel van de dag beschikbaar zijn. Verder vinden er communicatieactiviteiten plaats tijdens vrij spel én groepsactiviteiten en zijn er materialen aanwezig die kinderen aanmoedigen om te communiceren (zoals poppetjes en figuren voor rollenspel). Het stimuleren van logisch redeneren scoort iets lager en vertoont ook meer variatie tussen locaties. Niet in alle groepen wordt geobserveerd dat medewerkers met kinderen praten over logische volgordes/relaties of kinderen aanmoedigen om zelf uitleg te geven. Dit sluit aan bij de eerdere resultaten uit Hoofdstuk 3.1 (Speerpunt 11. Samen doordenken), waar ook uit blijkt dat taal die nadenken stimuleert nog minder vaak aanwezig is. Tot slot laat het informeel taalgebruik een middelmatige kwaliteit zien. Hoewel er met regelmaat met kinderen wordt gesproken (in plaats van enkel tegen kinderen), blijkt er minder gedrag van professionals zichtbaar dat kinderen aanmoedigt om langere en complexere antwoorden te geven of de communicatie met andere kinderen te stimuleren.

Tabel 3.6.1 Geobserveerde kwaliteit van speelleeromgeving op groepsniveau

ECERS-R	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Taal en redeneren (totaalscore)	3.50-6.50	5.53	0.96	3.50-6.50	5.55	0.80
Boeken en platen	2-7	6.07	1.48	3-7	5.28	1.60
Aanmoedigen om te communiceren	4-7	6.00	1.20	4-7	6.48	0.91
Stimuleren ontwikkeling logisch redeneren	2-7	5.20	1.91	2-7	5.69	1.54
Informeel taalgebruik	3-6	4.83	0.65	4-5	4.76	0.45

Tabel 3.6.2 Geobserveerde kwaliteit van interacties op groepsniveau

CLASS	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Stimuleren van taalontwikkeling	2.75-5.50	4.03	0.87	3.00-5.00	4.03	0.56

De CLASS-resultaten laten zien dat de kwaliteit van de interacties in bijna alle groepen in de middenrange wordt beoordeeld (Tabel 3.6.2). De variatie in de peutergroepen is iets groter dan in de kleuterklassen. In de peuteropvang zijn enkele groepen die gedurende de observaties een relatief lage taalstimulering laten zien (minder dan 3), maar ook enkele groepen die hogere taalstimulering bieden (meer dan 5). In de kleuterklassen zijn er minder uitschieters naar beneden, maar tegelijk ook minder uitschieters naar boven.

De CLASS kijkt op een meer gedetailleerde manier naar de kwantiteit en kwaliteit van het taalaanbod en levert daarmee een verdieping op ten opzichte van de resultaten van de ECERS-R. De ECERS-R is een progressieve schaal waarbij eerst wordt gekeken naar de aanwezigheid van taal en taalmaterialen, en pas in de hogere range uitspraken doet over de kwaliteit van de taal. Daarnaast moeten voor deze scores in de hoge range bepaalde interacties (bijvoorbeeld 'open vragen stellen') minimaal 2 à 3 keer voorkomen gedurende de hele observatieochtend. De CLASS beoordeelt 4 keer gedurende een observatiecyclus van zo'n 20 minuten wat de kwaliteit en kwantiteit is van talige interacties. Voor elke observatiecyclus wordt dan de afweging gemaakt of interacties zoals 'open vragen stellen' nauwelijks, soms of veel voorkomen. Om tot hogere scores te komen, zijn dus meer hoogwaardige talige interacties nodig gedurende de ochtend in vergelijking met de ECERS-R. Tezamen laten de resultaten zien dat er in nagenoeg alle groepen voldoende tot goede aandacht is voor de taalontwikkeling, maar dat hoogwaardige interacties die kinderen stimuleren in de taalontwikkeling nog niet heel frequent voorkomen. Met betrekking tot *Speerpunt 8. Rijke taalontwikkeling* kan dan ook geconcludeerd worden dat er sprake is van een stimulerende taalomgeving voor jonge kinderen, maar dat er nog verbeterkansen liggen om in alle groepen tot een echt rijke taalomgeving te komen.

Tabel 3.6.3 Beschrijvende statistieken activiteitenprogramma

Vragenlijst medewerkers	Peuters			Kleuters		
	Range	M	SD	Range	M	SD
Taal en geletterdheid	4.63-6.75	5.94	0.42	4.67-7.00	5.82	0.54



Figuur 3.6.1 Activiteitenaanbod taal peutergroepen en kleutergroepen. (1 = (bijna) nooit, 2 = minder dan twee keer per maand, 3 = twee tot drie keer per maand, 4 = elke week, 5 = twee tot vier keer per week, 6 = elke dag, 7 = twee of meer keer per dag). * Niet in beide sectoren uitgevraagd

In vergelijking met andere brede ontwikkeldomeinen (zie sectie 3.1.3), is ook voor de taalactiviteiten in kaart gebracht hoe veel dit voorkomt op de groepen. Activiteiten voor de taal- en geletterdheidsontwikkeling van kinderen worden in vergelijking met de andere ontwikkelingsdomeinen verreweg het vaakst ondernomen (Tabel 3.6.3). Figuur 3.6.1 laat zien dat dergelijke activiteiten gemiddeld dagelijks voorkomen. Eenvoudige gesprekken, het benoemen van handelingen en voorlezen komen elke dag, en soms meerdere keren per dag, voor. Kringgesprekken

worden daarentegen iets minder frequent georganiseerd en vinden doorgaans twee tot vijf keer per week plaats. Ten aanzien van *Speerpunt 12. Taalactiviteiten* kan dus worden gesteld dat hier binnen het Utrechtse VVE veld voldoende aandacht voor is.

3.6.2 Meertaligheid

Aandacht voor meertaligheid is in het vorige hoofdstuk ook uitgebreid aan bod gekomen in het kader van diversiteit en inclusie. Omdat meertaligheid ook in het kader van taalontwikkeling een belangrijke plek heeft, staan we hier ook in dit hoofdstuk nog eens bij stil. We zoomen daarbij iets verder in op de rol van meertaligheid op de groep in relatie tot de kinderen. De omgang met ouders die het Nederlands niet machtig zijn, is uitgebreid beschreven in Hoofdstuk 3.2 (samenwerking met ouders) en Hoofdstuk 3.5 (diversiteit en inclusie).

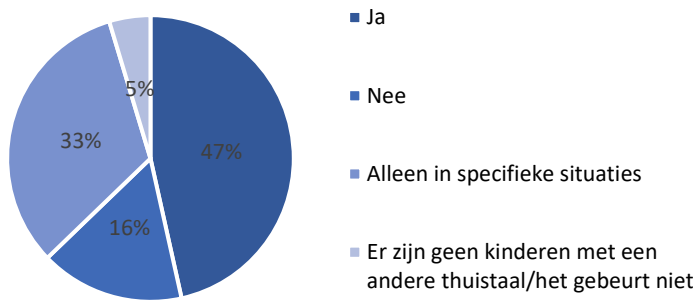
Tabel 3.6.4 Beschrijvende statistieken praktijk en beleid wat betreft meertaligheid

	Peuters			Kleuters		
Vragenlijst medewerkers	Range	M	SD	Range	M	SD
Positieve attitude t.a.v. talige diversiteit	2.00-5.50	3.53	0.79	2.00-6.00	3.65	1.02
Competentiebeleving t.a.v. talige diversiteit	4-6	5.33	0.56	4-6	5.07	0.62
Vragenlijst leidinggevenden	Range	M	SD	Range	M	SD
Kinderen/ouders aanspreken in eigen taal	1-6	3.66	0.90	1-6	4.25	1.43

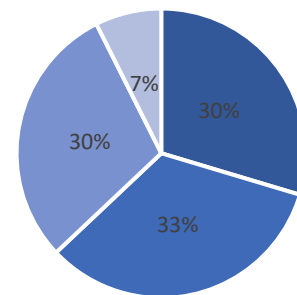
Tabel 3.6.4 laat zien dat medewerkers zich over het algemeen competent voelen in het omgaan met talige diversiteit op de groep. Geen enkele medewerker geeft aan zich hier niet competent in te voelen. De attitude ten aanzien van talige diversiteit laat daarentegen grotere verschillen tussen medewerkers zien. Een hoge score op deze schaal representeert de mate waarin medewerkers de thuistaal van het kind waarderen en het belangrijk vinden om kinderen ook in deze ontwikkeling te ondersteunen. Gemiddeld genomen blijken professionals niet overtuigd dat het een meerwaarde heeft om kinderen binnen de VVE ruimte te geven om hun meertaligheid te ontwikkelen. De verschillen tussen professionals zijn echter groot, met medewerkers die heel positief en medewerkers die juist heel negatief naar de thuistaal kijken. Dit patroon wordt bevestigd door de resultaten van de leidinggevende vragenlijst. Gemiddeld genomen geven leidinggevenden aan dat hun organisatie het enigszins belangrijk vindt om kinderen en ouders in de eigen taal aan te spreken, waarbij er zowel organisaties zijn die dit heel belangrijk vinden als organisaties die dit helemaal niet belangrijk vinden.

Ook blijken er aanzienlijke verschillen in de mate waarin kinderen al hun talen mogen gebruiken binnen de groepen. Er zijn zowel verschillen tussen groepen als tussen de peuteropvanglocaties en de basisscholen als geheel (Figuur 3.6.2). Medewerkers in de peuteropvang rapporteren aanzienlijk vaker dat kinderen gedurende de dag de thuistaal mogen spreken (mag in ongeveer de helft van de groepen) in vergelijking met de leerkrachten (mag in ongeveer een derde van de groepen). Wanneer de attitudes en competentiebeleving van professionals worden afgezet tegen het talenbeleid op de groepen, komt nog een verschil naar voren. Voor het onderwijs geldt dat leerkrachten in groepen waar de thuistaal niet gebruikt mag worden, een lagere attitude hebben ten aanzien van de thuistaal en zich ook minder competent voelen om met talige diversiteit om te gaan. Voor de peuteropvang is eenzelfde patroon zichtbaar; in groepen waar peuters hun thuistaal mogen gebruiken, hebben pedagogische medewerkers een positievere attitude ten opzichte van meertaligheid. Voor de peuteropvang zijn er geen verschillen op het gebied van competentiebeleving.

Peuteropvanglocaties



Basisscholen



Figuur 3.6.2 Talenbeleid: mogen kinderen de eigen thuistaal spreken op de groep?

In de herziene versie van het UKK is extra aandacht gevraagd voor het inzetten en waarderen van de thuistaal of -talen van kinderen. Uit de resultaten blijkt dat deze aandacht nog niet overal wordt gegeven en dat ook nog niet elke jonge kind professional overtuigd is van dit belang. Dit vraagt om meer expliciete aandacht en professionalisering op het gebied van meertaligheid.

Taalontwikkeling

Samenvattend besteedt het Utrechtse VVE veld veel aandacht aan de taalondersteuning van jonge kinderen in de VVE. Binnen de brede ontwikkeling (zie sectie 3.1.3) is in activiteiten verreweg de meeste aandacht voor dit ontwikkeldomein. Er is over het algemeen voldoende materiaal en gesprekstaal aanwezig om een stimulerende taalomgeving neer te zetten. Voor een echt rijke taalomgeving is het echter belangrijk om nog meer aandacht te hebben voor de interactievaardigheden van de professionals op de groep, zoals het aanmoedigen om langere en complexere antwoorden te geven, het samen hardop doordenken en het stimuleren van onderlinge communicatie tussen kinderen.

In de herziene versie van het UKK is in het bijzonder aandacht gevraagd voor de taalontwikkeling van kinderen die met meer dan één taal opgroeien. De data laten zien dat het Utrechtse VVE veld hier nog veel verdeeldheid kent. De mate waarin professionals op de groep de thuistaal waarderen en kinderen de gelegenheid geven om al hun talige kennis in te zetten, verschilt sterk tussen groepen. Ook de waarde die op organisatieniveau wordt gehecht aan het inzetten van de thuistaal is divers. Gezien de grote groep kinderen binnen de VVE die meertalig opgroeit is expliciete en stadsbrede aandacht op dit gebied gewenst.

Hoofdstuk 4: Utrecht in perspectief

Binnen de huidige kwaliteitsmeting is expliciet gekozen om gestandaardiseerde meetinstrumenten te kiezen die ook in ander (inter)nationaal onderzoek veel worden toegepast. Dit maakt het mogelijk om de gegevens van de huidige steekproef te vergelijken met andere onderzoeken. In dit hoofdstuk leggen we de resultaten naast elkaar om zo duiding te kunnen geven aan waar het Utrechtse VVE veld nu staat. We beginnen met een vergelijking met eerder Utrechts onderzoek, gevolgd door een nationale vergelijking. Tot slot besteden we nog wat aandacht aan de belangrijkste verschillen tussen de peutergroepen en kleutergroepen om eventuele sectorspecifieke aanbevelingen te kunnen doen.

4.1 Utrecht in de tijd

De laatste stadsbrede kwaliteitsmeting vond ruim 10 jaar geleden plaats¹⁵. Dit actieonderzoek heeft de CLASS Toddler en de Pre-K gebruikt om de interactiekwaliteit van peutergroepen en kleuterklassen gedurende een aantal meetrondes in kaart te brengen. Tabel 4.1.1 geeft op domeinniveau de beschrijvende statistieken weer voor de verschillende meetrondes. De gegevens van de huidige meting zijn voor de vergelijking hiernaast gezet. Naar aanleiding van deze resultaten zijn een tweetal conclusies te trekken.

Allereerst valt op dat de interactiekwaliteit over de algehele linie is gestegen. Voor de peuters schommelde de emotionele ondersteuning in 2012-2015 rond het niveau van de 5, waarmee het kwaliteitsniveau zich aan de hoge kant van de middenrange bevindt volgens de benchmarks van het CLASS instrument. In 2024 ligt dat gemiddelde rond de 6, wat betekent dat er sprake is van een hoge emotionele kwaliteit. Voor de educatieve ondersteuning lag de kwaliteit in 2012-2013 ongeveer tussen de 3.5 en 4 wat richting de lage kant van de middenrange gaat. In 2024 is dit gestegen naar boven de 4, richting de hogere kant van de middenrange. In 2015 is bij de peuteropvang op verzoek van de Gemeente Utrecht nog een extra nameting gedaan. Dit betrof een meting bij groepen die deel hadden genomen aan het professionaliseringstraject wat onderdeel was van het actieonderzoek. Deze groepen presteerden op de nameting aanzienlijk hoger dan in de oorspronkelijke metingen. Het kwaliteitsniveau op deze nameting is vergelijkbaar met het huidige kwaliteitsniveau.

Ook in de kleuterklassen is een algehele stijging zichtbaar, al zijn de verschillen iets minder groot. In 2012-2015 lag het niveau van de emotionele ondersteuning – net als bij de peuters – rond de 5. In de huidige meting is dit gestegen tot ruim boven de 5, wat zich vertaalt naar een midden-hoge tot hoge kwaliteit. De mate van groepsorganisatie is lichtelijk gestegen en duidt in de laatste meting op midden-hoge tot hoge kwaliteit. Tot slot zien we – alle meting van 2012-2015 tezamen genomen – ook voor het educatieve domein een stijging. In het Utrechtse actieonderzoek scoorde de educatieve ondersteuning aan de lage kant van de midden-range, in de huidige meting lag de kwaliteit meer in het midden van de middenrange.

Een tweede punt dat opvalt is de verkleining van de range en standaardafwijkingen. Voor zowel de peutergroepen als kleuterklassen zijn de verschillen tussen groepen iets kleiner geworden. Ook zijn er minder uitschieters naar beneden. Waar in 2012-2015 groepen waren die echt lage kwaliteit lieten zien op emotionele ondersteuning (lager dan 4) en educatieve ondersteuning (rond 2 of lager), zijn deze uitschieters naar beneden niet meer zichtbaar in de huidige kwaliteitsmeting. De laagst scorende groepen boden in 2024 nog steeds midden-hoge emotionele kwaliteit. Ook voor de educatieve ondersteuning is de kwaliteit in de laagst scorende groepen niet meer echt laag te noemen (al zitten

¹⁵ Henrichs & Leseman (2016)

de uitschieters nog steeds op de rand van lage tot midden-lage kwaliteit). De gestegen kwaliteit wordt dus ten dele verklaard doordat de lat aan de onderkant wat hoger ligt. Het feit dat de verschillen tussen groepen kleiner is, betekent dat de ondersteuning die jonge kinderen krijgen in vergelijking met 10 jaar geleden iets minder afhankelijk is van de locatie waar zij opgevangen worden. Desalniettemin zijn er nog steeds aanzienlijke kwaliteitsverschillen tussen groepen in de huidige steekproef.

Tabel 4.1.1 Vergelijking CLASS scores met eerder Utrechts onderzoek

Tabel 4.1.1: Vergelijking CLASS scores met eerder stechts onderzoek										
UKK meting 2024						Actieonderzoek 2012-2025				
Peuters	Jaar	N	Range	M	SD	Jaar	N	Range	M	SD
Emotionele ondersteuning	2024	30	4.60-6.80	5.95	0.66	2012	17	3.50-5.44	4.74	0.54
						2013	18	3.40-6.06	4.88	0.86
						2013	15	4.00-6.67	5.16	0.66
						2015	15	-	5.32	-
Educatieve ondersteuning	2024	30	2.58-5.50	4.26	0.75	2012	17	2.13-4.50	3.47	0.68
						2013	18	2.40-5.25	3.80	0.78
						2013	15	2.08-6.42	3.47	1.16
						2015	15	-	4.37	-
Kleuters	Jaar	N	Range	M	SD	Jaar	N	Range	M	SD
Emotionele ondersteuning	2024	29	4.94-6.50	5.58	0.33	2012	17	3.75-6.13	4.92	0.63
						2013	16	2.83-6.08	5.07	1.02
						2013	27	3.67-6.17	4.96	0.55
						2014	49	3.75-6.42	4.91	0.51
						2014	62	4.00-6.17	5.07	0.44
						2015	60	2.89-5.92	4.91	0.64
Groepsorganisatie	2024	29	4.33-6.08	5.34	0.48	2012	17	-	-	-
						2013	16	3.17-6.42	5.18	0.97
						2013	27	3.92-6.08	5.14	0.61
						2014	49	3.92-6.33	4.96	0.56
						2014	62	4.33-6.33	5.23	0.43
						2015	60	2.92-6.25	4.98	0.62
Educatieve ondersteuning	2024	29	2.58-5.08	3.74	0.61	2012	17	2.58-5.42	3.75	0.74
						2013	16	1.75-4.75	3.28	0.93
						2013	27	2.17-4.67	3.28	0.61
						2014	49	2.17-5.17	3.18	0.56
						2014	62	1.92-4.67	3.34	0.60
						2015	60	1.92-5.00	3.40	0.72

4.2 Utrecht in nationaal perspectief

Uit de vorige sectie is gebleken dat het Utrechtse VVE veld een groei door heeft gemaakt met betrekking tot de interactiekwaliteit. Nationale onderzoeken naar de kwaliteit van de kinderopvang - laten zien dat deze stijging niet alleen voor de stad karakteristiek is, maar een trend betreft in het gehele VVE veld. Zo rapporteert het EVENING onderzoek¹⁶ een stijging in de kwaliteit tussen 2020 en 2023 en de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) rapporteert een aanzienlijke stijging tussen 2011-2012 en 2017-2019¹⁷ en gestage stijging sindsdien met een duidelijke coronadip¹⁸. De afgelopen 10 jaar hebben zich meerdere grote wetswijzigingen voltrokken die deels ten grondslag

¹⁶ Van Huizen et al. (2024)

¹⁷ Slot et al. (2019)

¹⁸ Romijn et al. (2023)

liggen aan deze stijgingen (o.a. Wet IKK, uitbreiding VE naar 960u, invoering pedagogisch beleidsmedewerker). De Utrechtse resultaten passen in deze landelijke trend.

Tabel 4.2.1 laat een vergelijking zien voor de Utrechtse peuteropvang resultaten met ander Nederlands onderzoek, voor zover deze gegevens publiek beschikbaar zijn. Belangrijk is om bij de interpretatie van deze vergelijking rekening te houden met verschillen in onderzoeksopzet, uitvoering en populatie. In het Utrechts onderzoek hebben alleen peutergroepen meegedaan die VE aanbieden, maar dit betrof zowel reguliere kinderdagopvanggroepen (hele dagen geopend) als halve dag peuteropvanggroepen. In het LKK onderzoek zijn deze groepen los van elkaar gerapporteerd en geldt tevens dat in de steekproef groepen met en zonder VE aanbod zitten. Bij het EVENING onderzoek is de populatie vergelijkbaarder. Voor beide onderzoeken geldt overigens dat de Gemeente Utrecht geïncludeerd is in de landelijke steekproef en dus een klein deel van de gerapporteerde data vertegenwoordigt. Het onderzoek naar de peuter-kleuter-groepen is in termen van onderzoeksopzet en populatie het meest afwijkend van de huidige steekproef. Deze is desalniettemin geïncludeerd in het overzicht, omdat dit voor zover bekend het enige recente Nederlandse onderzoek is met CLASS data van kleuters. De gemiddelden zijn gesplitst voor de peuters en de kleuters. Daarbij moet worden opgemerkt dat de gemiddelden van de UKK 2024 meting van de kleutergroepen afwijken van de eerder gepresenteerde gemiddelden in Tabel 4.1.1. In het peuter-kleuter onderzoek is namelijk een andere samenstelling van dimensies gebruikt om de emotionele en educatieve kwaliteit te bekijken. De UKK 2024 gemiddelden zijn in beide tabellen gerapporteerd op een manier die exact overeenkomt met het onderzoek waarmee een vergelijking wordt gemaakt.

Tabel 4.2.1 Vergelijking CLASS scores met recent nationaal onderzoek

Peutergroepen	N	Emotionele kwaliteit			Educatieve kwaliteit		
		Range	M	SD	Range	M	SD
UKK 2024	30	4.60-6.80	5.95	0.66	2.58-5.50	4.26	0.75
LKK 22-23 POV (halve dag) ¹⁹	42	5.00-6.95	5.92	0.44	2.33-6.00	3.95	0.97
LKK 22-23 KDV Peuter (hele dag) ¹⁹	21	5.05-6.90	6.07	0.51	2.50-5.75	4.17	0.98
EVENING 2020-2023 ²⁰	429	3.60-6.73	5.41	0.56	1.44-6.33	3.76	0.89
EVENING 2023 ²⁰	184	-	5.55	0.55	-	4.24	0.80
Peuter-kleuter-groepen 2022 ²¹	9	-	5.84	-	-	3.94	-
Kleuterklassen							
UKK 2024	29	4.90-6.50	5.52	0.34	3.70-5.10	4.38	0.34
Peuter-kleuter-groepen 2022 ²¹	9	-	5.84	-	-	3.98	-

Met betrekking tot de emotionele ondersteuning blijkt dat de UKK 2024 steekproef vergelijkbare scores laat zien als de peuteropvanggroepen en peutergroepen in de kinderdagopvang in het LKK onderzoek. In vergelijking met het EVENING onderzoek ligt de emotionele kwaliteit in Utrecht iets hoger, zowel in de volledige steekproef (2020-2023) als in de meest recente meting. Wel is de spreiding tussen de Utrechtse locaties iets groter dan in de andere onderzoeken. Wat betreft de educatieve kwaliteit, blijkt deze wat hoger in de UKK 2024 steekproef in vergelijking met de LKK peuteropvang en van gelijke kwaliteit met de peutergroepen in de kinderdagopvang. Ten aanzien van de gehele meting van het EVENING onderzoek ligt de educatieve kwaliteit in de Utrechtse steekproef een stuk hoger. Verder is hier opvallend dat er meer lage, maar ook meer hoge kwaliteitsscores geobserveerd zijn in

¹⁹ Romijn et al. (2024)

²⁰ Van Huizen et al. (2024)

²¹ Fukkink et al. (2023)

het landelijke onderzoek in vergelijking met de Utrechtse steekproef. Het EVENING onderzoek rapporteert echter een duidelijke groei in het veld sinds 2020 (corona jaar) en wanneer we de UKK 2024 meting vergelijken met de meest recente meetgegevens van EVENING uit 2023, zien we dat de educatieve kwaliteit gemiddeld van gelijk niveau is.

De enige vergelijking die er mogelijk is voor de kleuterklassen laat zien dat de gemiddelde emotionele kwaliteit in de Utrechtse steekproef iets lager lag, maar de educatieve kwaliteit juist hoger. Zoals eerder opgemerkt betreft het hier wel een ander soort groep (een combinatie van peuters en kleuters) met de aanwezigheid van meer dan één professional per groep (leerkrachten en pedagogisch medewerkers).

Tabel 4.2.2 Vergelijking ECERS-R scores met recent nationaal onderzoek

ECERS-R	UKK 2024 (N = 30)			LKK 2022-2023 POV (N = 42)			LKK 2022-2023 KDV Peuter (N = 21)		
	Range	M	SD	Range	M	SD	Range	M	SD
Ruimte/meubilering	4.13-6.75	5.67	0.61	3.75-7.00	5.50	0.73	4.25-6.75	5.58	0.65
Taal/redeneren	3.50-6.50	5.53	0.96	3.25-6.50	5.42	0.95	3.25-6.50	5.30	0.79
Activiteiten	3.89-6.00	4.78	0.48	3.00-6.30	4.41	0.89	2.56-5.89	4.35	1.06
Interactie	4.80-7.00	6.49	0.61	3.20-7.00	6.06	1.04	3.80-7.00	6.01	1.11
Programma	3.67-7.00	6.36	0.96	2.33-7.00	5.83	1.31	3.67-7.00	5.86	1.10
Diversiteit	1.50-5.25	3.66	0.91	1.00-5.50	2.87	1.09	1.00-6.25	3.20	1.26

Tabel 4.2.2 laat een vergelijking van de scores op de ECERS-R subschalen zien. Deze worden enkel in de LKK gemeten. De UKK 2024 meting laat iets hogere scores zien dan de peuteropvang en peutergroepen in de kinderdagopvang, met name op het gebied van de interactiekwaliteit, het programma en de aandacht voor diversiteit, en in mindere mate de aangeboden activiteiten.

Alle data tezamen kan voor de peuteropvang voorzichtig worden gesteld dat het Utrechtse VVE veld een gemiddelde tot iets hoger dan gemiddelde prestatie neerzet op het gebied van de (interactie)kwaliteit in vergelijking met het nationale beeld. Met betrekking tot de educatieve interactiekwaliteit valt verder op dat de Utrechtse steekproef een iets kleinere spreiding kent en de kwaliteitsverschillen binnen de stad dus iets minder groot zijn dan de verschillen binnen het land.

4.3 Peuters en kleuters

In de UKK kwaliteitsmeting is de kwaliteit voor de peuters en de kleuters los in kaart gebracht, waarbij is getracht om zoveel mogelijk dezelfde of vergelijkbare constructen te meten. Voor sommige metingen is een directe vergelijking tussen de peutergroepen en kleuterklassen mogelijk, omdat dezelfde vragen in de vragenlijsten zijn gesteld of hetzelfde instrument werd toegepast (ECERS-R). Voor andere constructen is een directe vergelijking lastiger, omdat de meting leeftijdsadequaat is ingericht. Zo meten de CLASS Toddler en Pre-K wel dezelfde onderliggende constructen, maar de gedragingen waar de scores op zijn gebaseerd zijn verschillen voor peuters en kleuters. Ook zijn sommige onderdelen in de vragenlijst, zoals het activiteitenaanbod, aangepast aan de leeftijd.

De huidige kwaliteitsmeting heeft primair als doel om uitspraken te doen over het gehele Utrechtse VVE veld en niet om de twee sectoren (peuteropvang en basisscholen) met elkaar te vergelijken. Desalniettemin blijken er enige verschillen te zijn waar we in dit hoofdstuk aandacht aan geven. Deze verschillen geven namelijk handvatten om gericht per sector verbeteringen aan te brengen, of juist van elkaar te leren. Bij de interpretatie van de resultaten moet wel rekening gehouden worden met

het verschil in populatie, zowel van de kinderen als het personeel. Inherent aan de eisen die gesteld worden binnen de sectoren zien we dat in de peuteropvanglocaties een grotere groep kinderen wordt opgevangen met een andere culturele achtergrond, thuistaal en/of lage sociaal-economische status. Ook is het aandeel kinderen met een zorgbehoefte een stuk groter. Daarentegen zijn in het basisonderwijs de groepen groter (met een ongunstigere beroepskracht-kind ratio) en de professionals hoger opgeleid.

Ten aanzien van de kwaliteit op de groep blijkt uit de resultaten dat sommige sociaal-emotionele behoeften in de peuteropvang meer aandacht krijgen dan in de kleuterklassen. Dit zit met name in de positieve sfeer, de sensitiviteit en, in mindere mate, de aandacht voor het kindperspectief (*Speerpunten 1, 2 en 3*). Daarentegen wordt de groepssocialisatie (onderdeel van *Speerpunten 2 en 4*) beter ondersteund door leerkrachten in de kleuterklassen. Met betrekking tot de inclusieve leeromgeving (*Speerpunt 5*) zien we wisselende sterke punten bij beide sectoren. Zo is er in de peuteropvang een betere inclusie van de thuistaal van kinderen en is er meer aandacht voor gelijkheid op het gebied van gender en cultureel-etnische achtergrond. In de kleuterklassen wordt juist sterker ingezet op inclusieve groepspraktijken (zoals elkaar helpen en waarderen) en op de individuele ondersteunings- en ontwikkelbehoeften.

Met betrekking tot de gecreëerde ontwikkel- en leermogelijkheden valt op dat in de kleutergroepen het dagschema consequenter zichtbaar is voor kinderen, wat zorgt voor meer voorspelbaarheid. In de peutergroepen is er juist meer aandacht voor de begeleiding van het gedrag om die voorspelbaarheid te bewerkstelligen en te zorgen dat er zo min mogelijk tijd verloren gaat (*Speerpunt 6*). Voor de andere speerpunten in dit domein zijn vooral sterke punten en aandachtspunten gevonden die voor beide sectoren gelden.

De brede ontwikkeling is grotendeels in kaart gebracht met vragenlijsten die deels andere (leeftijdsadequate) activiteiten meten. Als we kijken naar de items die in beide sectoren voorkomen, rapporteren de pedagogisch medewerkers vaker activiteiten rondom wetenschap, natuur en techniek (*Speerpunt 14*), en de creatieve en muzikale vorming (*Speerpunt 15*); al scoren de kleuterklassen juist iets hoger op knutselactiviteiten zoals gemeten met de ECERS-R. Bij de peuters wordt er verder meer met kinderen stilgestaan bij gezonde voedingsgewoontes (*Speerpunt 17*). In de kleuterklassen komen activiteiten rondom tellen en meten (*Speerpunt 13*) en digitale geletterdheid (*Speerpunt 18*) juist meer voor.

Op het gebied van de inrichting van de speelleeromgeving, zoals gemeten met de ECERS-R, is in de kleuterklassen meer kindgerichte aankleding zichtbaar en meer ruimte voor privacy waarin kinderen zich even kunnen terugtrekken en de rust op kunnen zoeken. Bij de peutergroepen is echter meer meubilair aanwezig voor ontspanning en comfort.

Ook met betrekking tot het contact met ouders zijn verschillende aanpakken zichtbaar. In de peutergroepen vindt contact met ouders vaker op een vrijblijvende, meer informele wijze plaats, bijvoorbeeld tijdens brengen/halen of een speelinloop. In de kleuterklassen wordt oudercontact juist meer formeel en gestructureerd vormgegeven, bijvoorbeeld via nieuwsbrieven, schriftelijk contact en uitnodigingen voor uitstapjes. Hoewel er in beide sectoren locaties zijn die weinig tot geen contact hebben met ouders tijdens breng/haalmomenten, ontbreekt deze vorm van contact aanzienlijk vaker in het onderwijs. Opvallend is verder ook dat er binnen de peuteropvang vaker een expliciete visie is op de samenwerking met ouders op organisatieniveau. Ongeveer drie kwart van de leidinggevendenden geeft aan dat er een visie rondom de samenwerking met ouders is vastgelegd in een beleidsdocument

en de meeste pedagogisch medewerkers beamen dat ze (enigszins) op de hoogte zijn van wat hier instaat. Van de leidinggevenden binnen de basisscholen geeft slechts 40% aan dat er een vastgelegde visie is en opmerkelijk hierbij is dat leidinggevenden en leerkrachten ook vaker aangeven niet te weten of er een visie is vastgelegd in een beleidsdocument.

Tot slot laten de resultaten rondom professionalisering en samenwerking in de organisatie zien dat pedagogisch-inhoudelijk teamoverleg frequenter plaatsvindt in de kleuterklassen en dat leidinggevenden leerkrachten vaker stimuleren om te reflecteren op nieuwe kennis en dit toe te passen in de praktijk dan dat dit bij pedagogisch medewerkers gebeurt. Verder rapporteren pedagogische medewerkers in vergelijking met leerkrachten een minder fijn werkklimaat. Zij hebben een minder hoge werkbeleving, voelen zich iets minder vaak geïncludeerd in de besluitvoering en rapporteren vaker werkstress. Ook wordt de teamcohesie slechter beoordeeld in de peuteropvang.

Utrecht in perspectief

Samenvattend heeft het Utrechtse VVE veld in het afgelopen decennium een duidelijke groei in interactiekwaliteit laten zien. Deze groei heeft in de breedte plaatsgevonden. De kwaliteit is gestegen in de peuteropvang én het basisonderwijs, zowel op het gebied van de emotionele als educatieve kwaliteit. Dit is een mooi compliment aan de medewerkers die zich hier de afgelopen jaren voor hebben ingezet en/of dagelijks bezig zijn om jonge kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling.

Deze stijging sluit aan bij de landelijke trend die laat zien dat de geboden kwaliteit in de peuteropvang in de laatste 10 jaar is toegenomen. In vergelijking met landelijke gegevens zien we dat de (interactie)kwaliteit in de Utrechtse peuteropvang gemiddeld tot iets beter dan gemiddeld is. Daarbij moet worden opgemerkt dat een zuivere vergelijking met andere onderzoeken niet mogelijk is, omdat er verschillen zijn in de onderzoekspopulaties (bijv. wel of geen VE aanbod, halve vs. hele dagopvang). Enige voorzichtigheid ten aanzien van deze conclusies zijn dus geboden, desalniettemin geeft het een beeld van waar Utrecht zich bevindt binnen het nationale kader. Voor de kwaliteit van de kleuterklassen kunnen deze conclusies niet getrokken worden, simpelweg omdat er onvoldoende vergelijkingsmateriaal is.

Tot slot geven de resultaten inzicht in sector specifieke aandachtspunten (peuteropvang vs. basisonderwijs). Aandachtspunten zijn onder andere de werkbeleving en de visie op de samenwerking met ouders. In de peuteropvang wordt een beduidend lagere werkbeleving en meer werkstress gerapporteerd. Gezien tevreden medewerkers een belangrijke basis vormen voor de kwaliteit op de groepen, is het goed om hier extra op te letten. In de basisscholen blijkt er minder vaak een visie omtrent de samenwerking met ouders vastgelegd te zijn in officiële beleidsstukken, of zijn leidinggevenden niet op de hoogte of een dergelijke visie geformuleerd is. Een duidelijke visie op organisatieniveau is één van de speerpunten van H2 (Educatieve partnerschappen met ouders) en verdient in het basisonderwijs nog meer aandacht. Ook blijkt er in de basisscholen minder vaak informeel contact te zijn met ouders dan in de peuteropvang, terwijl dit wel belangrijk is voor het creëren van een gelijkwaardig educatief partnerschap. Naast deze drie aandachtspunten zien we enkele kleine verschillen tussen de sectoren ten aanzien van verscheidene UKK speerpunten. Mogelijk kan een verdere samenwerking tussen professionals uit beide sectoren bijdragen aan de verdere versterking van de kwaliteit.

Hoofdstuk 5: Conclusies & aanbevelingen

5.1 Conclusies

Het Utrechtse Kwaliteitskader (UKK) voor de educatie van het jonge kind is een omvangrijk document waarin wordt stilgestaan bij verschillende facetten en systemen die bijdragen aan de optimale ontwikkeling voor jonge kinderen. Het huidige onderzoek, dat de kwaliteit van de Utrechtse VVE stadsbreed in kaart brengt, is daarmee net zo omvangrijk. In dit hoofdstuk zetten we de belangrijkste conclusies op een rij en formuleren we een aantal aanbevelingen om de kwaliteit in de stad nog verder te versterken.

5.1.1 Wat gebeurt er op de groep?

In het UKK zijn een viertal punten genoemd die in de groepen moeten gebeuren: 1) de sociaal-emotionele behoeften van kinderen moeten worden gegarandeerd, 2) er moeten verscheidene strategieën worden ingezet om het leren en ontwikkelen te bevorderen, 3) kinderen moeten worden gestimuleerd in verschillende ontwikkeldomeinen, en 4) de speelleeromgeving moet dusdanig zijn ingericht dat het de drie voorgaande doelen ondersteunt.

De resultaten laten zien dat het Utrechtse VVE veld de sociaal-emotionele behoeften van kinderen voldoende tot goed garandeert. Over het algemeen heerst er een positieve sfeer op de groepen en zijn er weinig negatieve interacties zichtbaar. De meeste professionals gaan op een sensitieve manier om met individuele kinderen. Er is minder sensitiviteit zichtbaar ten aanzien van de groep als geheel en professionals hebben soms nog moeite met het creëren van gezamenlijkheid in de groep. Verder is er gemiddeld genomen voldoende aandacht voor het perspectief van kinderen en het stimuleren van hun autonomie. Wel zijn de verschillen tussen groepen hier groot, met dus ook groepen waar een verbeterslag nodig is op deze speerpunten.

Onderdeel van het garanderen van sociaal-emotionele behoeften is de erkenning van kinderen in hun individualiteit en het inzicht dat verschillende kinderen ook verschillende behoeften hebben. De kindpopulatie in Utrecht is zeer divers op het gebied van culturele achtergrond, thuistaal en sociaaleconomische status. Dit maakt het extra belangrijk om aandacht te hebben voor diversiteit in materiaal (zoals puzzels, boeken en speelgoed) en de positieve aandacht voor verschillen en overeenkomsten tussen kinderen. Hoewel de resultaten laten zien dat de Utrechtse VVE peuteropvang iets hoger scoort dan het landelijk gemiddelde, is er op dit gebied duidelijk ruimte voor verbetering. Er is grote variatie tussen groepen met uitschieters naar onderen, wat inhoudt dat niet alle kinderen in Utrecht evenveel erkend worden in hun individualiteit of in dezelfde mate kennis maken met aan de diversiteit in de samenleving. Ook worden activiteiten waarin expliciet positieve aandacht wordt geschonken aan diversiteit en culturele verschillen nog niet vaak ondernomen. Mogelijk speelt de bekwaamheid van professionals hier een rol in. Hoewel professionals zich gemiddeld genomen bekwaam voelen in het omgaan met diversiteit, blijkt uit de resultaten dat sommige professionals nog onzekerheid ervaren, vooral in het ondersteunen van kinderen met een specifieke zorgbehoefte of van verschillende sociale of culturele achtergronden.

Het personeelsbestand – en daarmee de rolmodellen waar kinderen mee in aanraking komen – is een stuk homogener dan de kindpopulatie. Daarnaast zijn er verschillende patronen in de kinderopvang en het onderwijs, waarbij er bijvoorbeeld qua gender nauwelijks diversiteit is in de kinderopvang. Hoewel deze verschillende patronen enerzijds betekenen dat kinderen in de gehele periode van 2.5-6 jaar verscheidene rolmodellen tegenkomen, kan het ook stereotype-beeldvorming in de hand werken.

Ten aanzien van het stimuleren van leren en ontwikkeling laten de resultaten zien dat de beschikbare tijd over het algemeen goed wordt benut en dat er doelgericht wordt gewerkt. Ruimte voor verbetering ligt in het beter benutten van routinemomenten (zoals eet- en drinkmomenten) en het nog doelgerichter inspelen op de individuele ontwikkelbehoeften van kinderen. Ook spel en beweging hebben een duidelijke plek in het veld. De spelmogelijkheden zijn van goede kwaliteit en gevarieerd, al bieden niet alle groepen evenveel toegang tot rijk materiaal en kan de begeleiding van het spel door professionals nog sterker worden neergezet. Bewegingsactiviteiten worden voldoende gestimuleerd, maar kunnen nog meer structureel geïntegreerd worden in het programma.

Het gebruik van taal, als middel om kinderen te ondersteunen in het begrijpen van de wereld om hen heen, heeft een stevige plek in de stad. Er is over het algemeen voldoende materiaal aanwezig en kinderen worden door middel van frequente gesprekjes en taalactiviteiten veel gestimuleerd in hun ontwikkeling. Voor een echt rijke taalomgeving is het echter belangrijk om nog meer aandacht te hebben voor de interactievaardigheden van de professionals op de groep, zoals het aanmoedigen om langere en complexere antwoorden te geven, het samen hardop doordenken en het stimuleren van onderlinge communicatie tussen kinderen. Met name de interactievaardigheden die zich richten op het samen doordenken met kinderen vragen om extra aandacht. Cognitieve processen worden nu ondersteund, maar kunnen bewuster en systematischer worden verdiept door rijkere taal in te zetten en specifiekere feedback te geven. De verschillen tussen groepen zijn ook op dit punt vrij groot, wat betekent dat de educatieve interactiekwaliteit op een aantal groepen nog onvoldoende is.

In de herziene versie van het UKK is in het bijzonder aandacht gegeven aan de taalontwikkeling van kinderen die met meer dan één taal opgroeien. De resultaten laten zien dat het Utrechtse VVE veld hier nog veel verdeeldheid kent. De mate waarin professionals op de groep de thuistaal waarderen en kinderen de gelegenheid geven om *al* hun taalkennis in te zetten, verschilt sterk tussen groepen. Ook de waarde die op organisatieniveau wordt gehecht aan het inzetten van de thuistaal is divers. Niet overall heerst de opvatting dat de inclusie van andere thuistalen binnen de VVE een verrijking is voor kinderen. In het algemeen lijkt er iets meer positieve aandacht te zijn voor meertaligheid in de peutergroepen dan in de kleuterklassen. Gezien de grote groep kinderen binnen de VVE die meertalig opgroeit en in lijn met de gestelde doelen in het UKK, is expliciete en stadsbrede aandacht op dit gebied gewenst.

De resultaten ten aanzien van het activiteitenaanbod laten zien dat kinderen in hun brede ontwikkeling ondersteund worden, al is er voor sommige ontwikkelgebieden meer ondersteuning zichtbaar dan voor anderen. Taal- en rekenactiviteiten worden gemiddeld het meest aangeboden, met dagelijkse aandacht. Ook is er veel stimulering voor gezonde leefgewoonten, met name ten aanzien van beweging. Gezonde eetgewoonten worden nog minder structureel gestimuleerd. Creatieve vorming komt geregeld voor, al blijven muzikale activiteiten wat achter. Er is beduidend minder aandacht voor wetenschap, natuur en techniek, burgerschap en digitale geletterdheid. Verder valt op dat er zeer grote variatie is tussen groepen op alle ontwikkeldomeinen. Daaruit blijkt dat er grote verschillen zijn in de rijkheid van het aanbod dat kinderen krijgen. Zo zijn er locaties met veel en gevarieerd materiaal die ook vaker verschillende activiteiten ondernemen. De kinderen in deze groepen krijgen meer dan voldoende mogelijkheden om zichzelf op verschillende domeinen te ontwikkelen. Daarentegen zijn er ook groepen waar er een minder rijk aanbod is, zowel qua materiaal als het soort activiteiten wat plaatsvindt. Kinderen in deze groepen krijgen beduidend minder kansen om zich op verschillende domeinen te ontwikkelen, terwijl in het UKK het belang van een brede ontwikkeling wordt onderstreept.

Tot slot blijkt dat de inrichting van de speelleeromgeving over het algemeen goed aan sluit bij de behoeften van de kinderen. Sommige groepen kunnen deze nog beter afstemmen aan de behoefte van kinderen aan rust (privacy) en herkenning (kindgerichte aankleding).

5.1.2 Hoe is de samenwerking met ouders?

Het UKK veronderstelt dat voor goede educatieve partnerschappen met ouders een rol is weggelegd voor de professionals op de groep (het directe contact) en de organisatie (het beleid en de visie). Professionals ervaren de samenwerking met ouders gemiddeld als positief. Er is regelmatig informeel en formeel contact en verschillen in opvoedingsopvattingen kunnen doorgaans goed worden overbrugd. Hierin geven de meeste locaties aan ook hun best te doen om te informeren en communiceren in de thuistaal van ouders die het Nederlands minder machtig zijn. Verder is zichtbaar dat de mate waarin ouders worden geïnformeerd over belangrijke dingen op de opvang en het onderwijs of de ontwikkeling van hun kind groter is dan de mate waarin zij actief betrokken worden. Er is dus een iets sterkere focus op informatie zenden in vergelijking met informatie ophalen.

Hoewel professionals gemiddeld een goede band met ouders hebben, blijkt uit de resultaten dat niet alle professionals zich zeker voelen in het contact met ouders. Sommige medewerkers geven aan moeite te hebben met oudergesprekken. Ook zijn er duidelijke verschillen tussen professionals in de mate waarin zij erkenning geven aan hun eigen expertise als onderwijsprofessional én die van de ouders op het gebied van hun kind (wat een belangrijke voorwaarde is voor een educatief partnerschap). Gericht professionalisering kan mogelijk ondersteunen bij het versterken van de vaardigheden in het contact met ouders. De resultaten laten zien dat binnen het professionaliseringsaanbod dit minder vaak het ontwikkeldoel is in vergelijking met andere vaardigheden.

Een belangrijke bevinding is de afwezigheid van informeel contact tijdens breng- en haalmomenten in sommige groepen en klassen. Dit ontstaat door beleidskeuzes waarbij ouders niet standaard de groep op mogen komen tijdens het brengen en/of halen. Hoewel dit bij zowel peutergroepen als kleuterklassen het geval was, werd dit vaker geobserveerd in het onderwijs. Hoewel het niet gezegd is dat de educatieve partnerschappen met ouders daardoor onvoldoende zijn, moet wel kritisch gekeken worden of het in deze locaties voldoende lukt om die partnerschappen middels andere (informele) wegen op te bouwen. Onderzoek laat namelijk zien dat zowel formeel als informeel contact belangrijk is voor het creëren van educatieve partnerschappen. Wanneer ouders niet standaard de groep in mogen komen, moeten ouders letterlijk en figuurlijk over een drempel heen stappen om contact te maken met de professional. Het is de vraag of dat wenselijk is voor jonge kinderen. Het creëert een hardere overgang voor de jongste kleuters die in de peuteropvang vaak gewend zijn dat hun ouders meekomen in de groepsruimte. Daarnaast wordt in de kleuterklassen de basis gelegd voor een acht jaar durende samenwerking. Er moet dus kritisch worden bekeken of de lusten van een dergelijk beleid (rustigere inloop) opwegen tegen de lasten (minder laagdrempelige contactmomenten met ouders).

Verder zien we op organisatieniveau dat het contact met ouders verankerd is in het beleid en de praktijken van het Utrechtse VVE veld, al zijn er verschillen tussen organisaties in de mate waarin educatieve partnerschappen met ouders prioriteit krijgen. Zo valt op dat er op scholen minder vaak een visie is geformuleerd (of niet goed bekend is of deze er is) op de omgang met ouders. Hoewel dit niet wil zeggen dat de relatie met ouders niet op orde is, of dat locaties die wel een visie hebben vastgelegd betere educatieve partnerschappen hebben, is het wel belangrijk dat op organisatieniveau

expliciet wordt nagedacht over hoe er wordt samengewerkt met ouders én dat dit ook een status krijgt in beleidsdocumenten van de organisatie.

Tot slot moet worden opgemerkt dat binnen het huidige onderzoek de samenwerking met ouders enkel in kaart is gebracht vanuit het perspectief van de professionals en de organisaties. Om beter zicht te krijgen op de manier waarop ouders de samenwerking en het contact ervaren, zal informatie opgehaald moeten worden onder de ouders.

5.1.3 Wat gebeurt er in het team, de organisatie en de wijk?

In het UKK wordt stil gestaan bij de lerende cultuur binnen de eigen organisatie en daarbuiten. De resultaten laten zien dat de meeste locaties werken vanuit een heldere identiteit met een duidelijke pedagogische visie en kernwaarden. Professionals voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor hun werk en creëren met elkaar een lerende cultuur door samen te werken en te reflecteren. Ook is in het merendeel van de locaties begeleiding beschikbaar om de pedagogische kwaliteit nog verder te versterken. De werkbeleving verdient wel extra aandacht, met name in de peuteropvang. Om effectief met elkaar te kunnen leren en kinderen een goede kwaliteit te kunnen bieden is het van belang dat professionals voldoening halen uit hun werk, zich gewaardeerd voelen en slechts beperkte werkstress ervaren. Voldoening, plezier en waardering wordt door de meeste medewerkers gevoeld, maar er wordt ook werkstress ervaren, met duidelijke uitschieters naar boven. De werkbeleving en werkstress worden in de peuteropvang duidelijk als slechter beoordeeld in vergelijking met de kleuterklassen.

Professionalisering is een vast onderdeel van de praktijk, maar de frequentie, vorm en toegankelijkheid verschillen sterk per locatie en medewerker. Professionalisering dient meestal het doel om de interactievaardigheden met kinderen te verbeteren. Vaardigheden om met culturele verschillen om te gaan staan het minst vaak centraal. Wel blijkt dat professionalisering met name intern wordt vormgegeven, terwijl kennisdeling buiten de eigen organisatie minder wordt benut. De differentiatie in het professionaliseringsaanbod (i.e., aanbod slechts beschikbaar voor sommige medewerkers) in combinatie met de grote onderlinge verschillen tussen medewerkers is een aandachtspunt. Dit roept de vraag op of op dit moment elke Utrechtse professional voldoende gelegenheid krijgt om zichzelf te ontwikkelen. Mogelijk kunnen de voor het UKK ontwikkelde competentieprofielen hier een rol vervullen om in ieder geval inzichtelijk te krijgen welke medewerkers op welk vlak ondersteuning nodig hebben. Uit de resultaten blijkt namelijk ook dat structurele zelfevaluatie nog niet kenmerkend is voor het veld.

Tot slot blijkt organisatie-overstijgende samenwerking vooral plaats te vinden tussen de opvang en het onderwijs. De scholen geven daarnaast aan regelmatig samenwerking te hebben met andere scholen, terwijl peuteropvanglocaties minder uitwisselen met andere peuteropvanglocaties. Ook samenwerkingen met zorginstanties in de wijk komen veel voor. Samenwerkingen met externe partners of het gebied van sport, cultuur en natuur zijn beperkt.

5.1.4 Hoe wordt er voor een optimale doorgaande lijn gezorgd?

Om de doorgaande lijn in kaart te brengen is uitgevraagd op welke wijze organisaties samenwerken in een lokaal netwerk en hoe professionals en leidinggevenden de overdracht en inhoudelijke afstemming ervaren. De samenwerking binnen lokale netwerken is over het algemeen sterk, met onderling veel vertrouwen en een gedeelde visie. Er is nog minder aandacht voor de verdere ontwikkeling en monitoring van de gedeelde visie en doelen en ook de pedagogisch-educatieve inhoudelijke afstemming verdient extra aandacht.

Verder is er meer contact tussen opvang en onderwijs ten aanzien van de overdracht van kinderen dan afstemming over de inhoudelijke doorgaande lijn. Gemiddeld genomen is er regelmatig contact over de overdracht, maar vindt inhoudelijke afstemming over pedagogisch beleid, activiteiten of omgang met ouders slechts incidenteel plaats. De grote verschillen tussen locaties laten zien dat er ook medewerkers zijn die nauwelijks overdracht ervaren of afstemming hebben. Dat is een zorgelijk signaal. Daarnaast blijkt dat de professionals in het onderwijs de overdracht gemiddeld lager beoordelen dan de professionals in de peuteropvang. Hier kunnen meerdere verklaringen voor zijn. Allereerst is er niet een één-op-één overdracht tussen de peuteropvang en de scholen. Peuteropvangorganisaties moeten naar verscheidene scholen overdragen en scholen krijgen ook kinderen binnen die niet vanuit een VE-locatie instromen. Daarnaast kunnen er verschillen zijn tussen professionals in de opvang en het onderwijs in hun verwachtingen van wat een goede overdracht is. Belangrijk is dat er lokaal wordt nagegaan op welk gebied de overdracht versterking nodig heeft. Indien er sprake is van verschillende verwachtingen in beide sectoren, kan het helpend zijn om op lokaal niveau met elkaar in gesprek te gaan over deze verwachtingen. Indien er vooral sprake is van grote verschillen in overdracht tussen kinderen die wel of niet vanuit de VE doorstromen, is er winst te halen in het verder investeren in de relatie met de overige kinderopvangaanbieders (inclusief gastouders) in de stad. Lopende initiatieven op dit gebied, zoals de opdracht die uitgevoerd wordt door de Werkgroep Jonge Kind om de VE-PO doorgaande lijn te realiseren, zijn hier een belangrijke stap in.

Tot slot moet ten aanzien van deze resultaten bedacht worden dat de geselecteerde scholen specifiek zijn geworven op basis van de meest natuurlijke doorstroom van kinderen en daarmee waarschijnlijk de sterkste samenwerkingsbanden. De kans bestaat dat de doorgaande lijn op andere plekken in de stad, waar er meer afstand is tussen de opvang en het onderwijs, nog meer aandacht verdient.

5.1.5 De kwaliteit van Utrecht in perspectief

Het laatste onderzoek waarin de kwaliteit van het Utrechtse VVE veld onafhankelijk in kaart is gebracht, dateert uit 2012-2015. Het huidige onderzoek laat zien dat interactiekwaliteit in het afgelopen decennium over de hele linie is verbeterd. Zowel de emotionele als educatieve interactiekwaliteit is gestegen in zowel de opvang als het onderwijs. Dit is een mooi compliment aan de medewerkers die zich hier de afgelopen jaren voor hebben ingezet en/of dagelijks bezig zijn om jonge kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Verder zien we dat de verschillen tussen locaties minder groot zijn geworden en dat er minder uitschieters naar beneden zijn. Hoewel de verschillen tussen locaties nog steeds aanzienlijk zijn, is in vergelijking met ruim 10 jaar geleden de precieze locatie iets minder bepalend voor kwaliteit die Utrechtse kinderen ervaren. In het kader van kansengelijkheid binnen de stad is dat een goede ontwikkeling.

De stijging van de kwaliteit sluit aan bij de landelijke trend die laat zien dat de interactiekwaliteit binnen de peuteropvang in de laatste 10 jaar is toegenomen. In vergelijking met landelijke gegevens zien we tevens dat de (interactie)kwaliteit voor peuters in Utrecht gemiddeld tot iets beter dan gemiddeld wordt beoordeeld. Enige voorzichtigheid ten aanzien van deze vergelijking is geboden, aangezien een zuivere vergelijking met ander onderzoek niet mogelijk vanwege de verschillen in onderzoekspopulaties en tijd. Interessant zou kunnen zijn om te onderzoeken of er voldoende recente data beschikbaar is om Utrecht te vergelijken met de G4 of G37. Desalniettemin geeft het een beeld van waar Utrecht zich bevindt binnen het nationale kader. Voor de kleuterklassen kunnen dergelijke conclusies niet getrokken worden, simpelweg omdat er onvoldoende vergelijkingsmateriaal beschikbaar is.

5.2 Aanbevelingen

Op basis van de bovenstaande conclusies kunnen een aantal aanbevelingen worden opgesteld voor het Utrechtse VVE veld. Deze aanbevelingen hebben betrekking op het verbeteren van de interactievaardigheden van professionals, het verrijken van het aanbod voor een brede ontwikkeling en een inclusieve leeromgeving, en het samenwerken met ouders en andere partners in de stad. Theoretische inzichten over robuuste stelsels voor 0-6 jarigen laten zien dat de grootste impact komt van het bereiken van groepen die de meeste baat hebben bij VVE. Dit vraagt om inclusieve stelsels waarin de relatie met ouders goed geborgd is. Daarna is hoge educatieve kwaliteit en een rijk curriculum (in een sociaal-emotioneel veilige omgeving) bepalend. Tot slot wordt impact gecreëerd met een hoge continuïteit in dat curriculum (doorgaande lijn) en professionele staf binnen een systeem van lokale samenwerking. De aanbevelingen die uit het UKK onderzoek vloeien, zijn hieronder middels dat theoretisch inzicht gerangschikt in mate van urgentie.

1. Creëer een inclusieve leeromgeving voor ieder kind

Diversiteit is kenmerkend voor de stad, maar de vertaalslag naar inclusie wordt nog niet overal optimaal vormgegeven. Dit betekent dat niet alle kinderen voldoende kunnen voelen dat zij thuishoren in de opvang en de school. Het herkenbaar maken van de speelleeromgeving is hier een belangrijk onderdeel in. Bijvoorbeeld door elementen toe te voegen die de diverse achtergronden van kinderen weerspiegelen, zoals een familiemuur met foto's of tekeningen (indien er bezwaren zijn voor foto's), boeken over verschillende culturen en materiaal dat aansluit bij de leefwereld van alle kinderen. Ook is het nodig om explicieter met kinderen stil te staan bij het thema diversiteit en burgerschap. Om dit in goede banen te leiden is het wenselijk dat er extra aandacht komt voor professionalisering op het gebied van interculturele competenties.

2. Versterk educatieve partnerschappen door een duidelijke visie en informeel contact

Het UKK-speerpunt om de visie op samenwerking met ouders te formuleren en vast te leggen in een beleidsdocument blijkt nog niet in alle organisaties gehaald. Aan organisaties waar dit nog ontbreekt is daarom het advies om ouderbeleid op te stellen waarin staat hoe de samenwerking met ouders wordt gestimuleerd en structureel geborgd binnen de organisatie. Zorg ervoor dat dit beleid in lijn is met de ouderspeerpunten van het UKK, breed wordt gedragen en bij alle medewerkers bekend is.

Benut verder de breng- en haalmomenten als contactmomenten. Wanneer er voldoende laagdrempelig contact is tussen ouders en professionals is de kans groter dat er een positieve relatie ontstaat en kleine zaken snel kunnen worden opgepakt en opgelost. Ook krijgen professionals daarmee meer kansen om hun vaardigheden in het omgaan met ouders te ontwikkelen. Beleidskeuzes waarin ouders buiten de groepen worden gehouden moeten kritisch bekeken worden, omdat de lasten van deze keuzes mogelijk niet opwegen tegen de lusten. Zeker voor jonge peuters en in de kleuterklassen, waar de basis wordt gelegd voor een 8 jaar durende samenwerking.

3. Heb voldoende aandacht voor de groep als geheel en werk aan gezamenlijkheid

Let niet alleen op individuele kinderen, maar houdt ook oog voor de dynamiek in de groep. Moedig onderlinge interacties en samenwerking tussen kinderen aan en observeer met regelmaat of alle kinderen geïnccludeerd worden tijdens activiteiten en (vrij) spel. Geef kinderen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een taak en spreek de groep aan als een geheel ('we'-taal). Door regelmatig expliciet stil te staan bij de groepsdynamiek en de onderlinge gedragsregels verstevigen we tevens de burgerschapsvorming van jonge kinderen.

4. Gebruik meertaligheid als een kracht in de ontwikkeling van kinderen

De vernieuwde versie van het UKK draagt de visie uit dat meertaligheid een kracht is, zowel voor de (taal)ontwikkeling van kinderen als voor hun gevoel van inclusie. Deze visie wordt echter nog niet breed (uit)gedragen in het veld. Vertaal daarom als organisatie, school, of opvang de in het UKK vastgelegde visie naar concreet beleid. Welke rol hebben thuistalen binnen het onderwijs? Hoe vindt de ondersteuning en professionalisering van professionals plaats? En hoe wordt het contact tussen professionals en anderstalige ouders gefaciliteerd? Stel vervolgens concrete doelen op, bijvoorbeeld op het gebied van scholing en ondersteuning aan professionals over het belang van de thuistalen van kinderen. Hierin moet ook aandacht zijn voor concrete activiteiten en strategieën die worden ingezet om meertalige kinderen in hun taalontwikkeling te versterken.

5. Maak optimaal gebruik van routinemomenten als leermomenten

Ook eet- en drinkmomenten kunnen rijke leermomenten zijn voor taalstimulering, sociale interactie en cognitieve verdieping. Een rijke taalomgeving ontstaat wanneer tijdens alle dagelijkse activiteiten gesprekken bewust worden ingezet. Verdiep gesprekken en cognitieve denkprocessen tijdens routine momenten door samen verder te redeneren. Gebruik denkvragen zoals “Hoe weet je dat?”, “Wat zou er gebeuren als...?” en “Waarom denk je dat dit zo werkt?” om kinderen uit te dagen verder te denken.

Het eetmoment kan ook een ideaal moment zijn om stil te staan bij gezonde eetgewoontes, iets wat momenteel nog wat minder aandacht krijgt binnen het activiteiten aanbod. Voer bijvoorbeeld gesprekken met kinderen over wat ze zien, proeven en ervaren. Verleng de activiteit door ook buiten het eetmoment over het voedsel op tafel door te praten en bijvoorbeeld samen uit te zoeken hoe voedsel groeit, wat het voor je lijf doet, of waar het vandaan komt.

6. Vergroot de aandacht voor wetenschap, natuur en techniek en digitale geletterdheid

Binnen de brede ontwikkeling krijgen deze twee domeinen de minste aandacht, terwijl ze een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van technologische en wetenschappelijke vaardigheden die kinderen in de huidige maatschappij nodig hebben. Ook zijn ze belangrijk binnen een kennisrijk curriculum, omdat dergelijke activiteiten vaak rijke en complexe taal uitlokken. Zorg voor voldoende materialen om activiteiten op het gebied van natuur, wetenschap en techniek te kunnen uitvoeren en maak zichtbaar welke middelen en ondersteuning nodig zijn om dit domein structureler in te bedden in het aanbod. Dit kan ook betekenen dat bestaande activiteiten voor andere ontwikkeldomeinen worden uitgebreid om gelijktijdig aandacht te besteden aan wetenschap, natuur en techniek.

Veel groepen houden digitale middelen buiten het bereik van de kinderen. Echter, jonge kinderen groeien in deze tijd op met veel toegang tot digitale middelen. Daarom is het belangrijk om het bewuste en educatieve gebruik van digitale middelen te stimuleren, zodat digitale middelen niet alleen ter ontspanning worden gebruikt, maar ook bijdragen aan de taal-, reken- en onderzoeksvaardigheden van kinderen. Hiervoor zijn geschikte apparatuur en programma's nodig, en is het belangrijk medewerkers te trainen in hoe ze technologie kunnen inzetten als leermiddel en waarom dat ook bij jonge kinderen zinvol is. Het biedt ook kansen om met ouders in gesprek te gaan over wat gezonde digitale gewoontes zijn voor kinderen.

7. Versterk de doorgaande lijn tussen opvang en onderwijs en leer van en met elkaar

Professionalisering is nog veel naar binnen gericht (eigen organisatie/locatie voor individuele behoeften) en er is minder aandacht om van en met elkaar te leren (uitwisseling tussen locaties). De resultaten laten zien dat er veel variëteit is tussen groepen (bijvoorbeeld op het gebied van activiteitenaanbod) en dat beide sectoren enkele sterkere en zwakkere punten hebben ten aanzien van de geboden kwaliteit. Dat betekent dat er veel van elkaar te leren valt. Bijvoorbeeld door het opnieuw aanwakken van de 'lerende netwerken doorgaande lijn' kan de kwaliteit stadsbreed een boost krijgen en kunnen 'best practices' zich makkelijker als een olievlek over de stad uitspreiden. De website www.nuvoorlaterutrecht.nl zou hier ook een rol in kunnen vervullen door te fungeren als inspiratiebank ten aanzien van de verscheidene speerpunten en over tijd kunnen worden uitgebouwd met meer mooie voorbeelden uit de stad.

De doorgaande lijn is sterker verankerd op het gebied van overdracht dan van inhoudelijke afstemming tussen organisaties. Desalniettemin is ook de overdracht op sommige locaties nihil, wat zorgelijk is. Zeker gezien de huidige steekproef bestond uit locaties die logischerwijs veel contact zouden moeten hebben vanwege de hoge doorstroom. Gesprekken op lokaal niveau tussen peuteropvang en basisscholen om verwachtingen over overdracht en doorgaande lijn beter op elkaar af te stemmen is aan te raden. De Werkgroep Jonge Kind zet hier bijvoorbeeld al goede stappen in. Belangrijk is dat de gemeente dergelijke initiatieven goed blijft faciliteren.

8. Investeer in een fijne werkomgeving en voldoende professionalisering voor alle medewerkers

Besteed aandacht aan de werkbeleving en het welzijn van medewerkers, met name in de peuteropvang. Onderzoek hoe werkstress kan worden verminderd en hoe inclusie binnen de organisatie versterkt kan worden, bijvoorbeeld door teamgesprekken en gerichte ondersteuning. Tevreden medewerkers hebben meer ruimte om zichzelf te ontwikkelen en kinderen te stimuleren in hun ontwikkeling.

Zorg ervoor dat professionaliseringsmogelijkheden toegankelijk en toereikend zijn voor alle medewerkers, zodat iedereen gelijke kansen heeft om zich verder te ontwikkelen. Houd hierbij rekening met individuele behoeften en voorkom dat sommige medewerkers onvoldoende scholingsmogelijkheden krijgen. Het UKK-competentieprofiel kan een middel zijn om die behoeften in kaart te brengen, zowel op het niveau van het individu, de groep/locatie en de organisatie als geheel.

Referenties

- Henrichs, L., & Leseman, P. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012–2015: Wetenschap en werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek*. Universiteit Utrecht.
- Fukkink, R., Slot, P., Bredeveld, M., & Leistra, L. (2023). *De peuter-kleuter-groep: Peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld*. Universiteit van Amsterdam.
- Romijn, B., Slot, P., Jepma, I., Muller, P., Bredeveld, M., & Leseman, P. (2023). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld*. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang.
- Romijn, B., Slot, P., Jepma, I., Muller, P., Bredeveld, M., & Leseman, P. (2024). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld*. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK).
- Slot, P., Jepma, I., Muller, P., Romijn, B., Bekkering, C., & Leseman, P. (2019). *Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang: Gecombineerde metingen 2017-2019*. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK).
- Slot, P., Romijn, B., Cadima, J., Nata, G., & Wysłowska, O. (2018). *Internet survey among staff working in formal and informal (education) sectors in ten European countries*. Universiteit Utrecht.
- Slot, P., Romijn, B., Jepma, I., Muller, P., Bredeveld, M., & Leseman, P. (2023). *Knelpunten, werkbeleving en de gevolgen van COVID-19 in de kinderopvangsector: Trendanalyses in de kinderdagopvang, peuteropvang en buitenschoolse opvang*. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang.
- Van Huizen, T., Oudgenoeg-Paz, O., Yurdakul, E., Leseman, P., Francot, R., & Tiliopoulou, V. (2024). *Tussentijds rapport EVENING: April 2024*. Universiteit Utrecht.