Naar een nieuw pedagogisch-educatief systeem op het snijvlak van kinderopvang en onderwijs

Oratie uitgesproken op 1 oktober 2026 door prof. dr. Pauline Slot



CAOP ondersteunt momenteel verschillende bijzondere leerstoelen. Hiertoe behoren de Ien Dales Leerstoel, de Leerstoel Transities in de Publieke Sector, de Chair in Sociology of Technology and Inequality, de Leerstoel Positive Health at Work, de Leerstoel Innovatie in het Onderwijs, de Leerstoel Gelijke ontwikkelings- en onderwijskansen voor kinderen en jongeren en de Leerstoel Integratieve pedagogiek kinderopvang-onderwijs 0-13.

Naar een nieuw pedagogisch-educatief systeem op het snijvlak van kinderopvang en onderwijs

Oratie uitgesproken op 1 oktober 2026 door prof. dr. Pauline Slot

Naar een nieuw pedagogisch-educatief systeem op het snijvlak van kinderopvang en onderwijs

Mijnheer de rector magnificus, zeer geachte aanwezigen,

Sara is vandaag 4 jaar geworden. Een mijlpaal. Gisteren nog de oudste peuter bij de Panda's en vandaag de jongste kleuter in de klas. Haar ouders werken en hebben haar 's ochtends bij de voorschoolse opvang gebracht. Daar werd ze hartelijk ontvangen door de pedagogisch professionals Kees en Mira. Om stipt 8.30 uur brachten ze haar naar school, naar juf Petra. Normaal staat juf Jolanda voor de klas, maar zij was vandaag ziek. Rond lunchtijd ging Sara samen met de andere kinderen naar de tussenschoolse opvang, waar Lies en Meryem hen opwachtten. Toen om 15.00 uur de schoolbel ging, stond Sara te popelen om naar buiten te gaan. In de verte zag ze haar oude juffies van de Panda's. Net toen ze naar hen toe wilde rennen, werd ze geroepen door Bianca, de pedagogisch professional van de buitenschoolse opvang. Er kwam al snel een glimlach op haar sippe gezichtje toen ze zag dat Lucas, haar vriendje van de Panda's, ook meeging naar de buitenschoolse opvang.

Sara is fictief of misschien wel een persona: een kind dat model staat voor vele andere kinderen in Nederland die op een gemiddelde dag verschillende overgangen meemaken, van kinderopvang naar school en weer terug. Waar een kind volgens de Wet kinderopvang (2005) gedurende de week maximaal drie of vier vaste gezichten mocht zien, kan het op één enkele dag zomaar met vijf tot zeven verschillende gezichten te maken krijgen.

De twee grootste pedagogische systemen in onze samenleving, het onderwijs en de kinderopvang, hebben beide een vormende rol in het leven en de ontwikkeling van kinderen. Vrijwel alle kinderen gaan naar de basisschool. Daarnaast gaan ongeveer 428.000 kinderen tot hun vierde jaar naar de kinderopvang en 518.000 kinderen vanaf hun vierde jaar naar de buitenschoolse opvang.[i] Deze voorzieningen hebben dus een enorme pedagogische en educatieve potentie voor kinderen en hoe zij zich kunnen ontwikkelen. In dit kader wordt veel waarde gehecht aan continuïteit in de ervaringen van kinderen, zodat sprake is van een doorgaande ontwikkellijn. Die continuïteit is vooral van belang wanneer er transities zijn, bijvoorbeeld van de kinderopvang naar school. Wanneer er sprake is van scherpe transities of harde breuklijnen kan de continuïteit van de ervaringen van kinderen in het gedrang komen.

Ik zal in deze rede eerst dieper ingaan op het belang van continuïteit: is er wetenschappelijke evidentie voor deze aanname? Vervolgens zet ik uiteen hoe continuïteit er op verschillende niveaus uitziet. Tot slot sluit ik af met een blik op de toekomst: hoe kunnen we toewerken naar een nieuw pedagogisch-educatief systeem?

Continuïteit en transities

Kinderen ontwikkelen zich niet in een vacuüm. Daar zijn ontwikkelingspsychologen en pedagogen het wel over eens. De rol die de omgeving speelt in de mogelijkheden die kinderen krijgen om zich in brede zin te ontplooien en ontwikkelen, is onmiskenbaar. De thuisomgeving is hierbij de primaire opvoedingscontext, maar er is ook toenemende evidentie voor de rol die de kinderopvang en het onderwijs spelen in de ontwikkeling van kinderen. Het was Fröbel die met de komst van de eerste kleuterklas aan het eind van de 19e eeuw het belang benadrukte van continuïteit tussen de thuisomgeving en de kleuterklas (1887/2005). Een eeuw later kwam de ontwikkelingspsycholoog Bronfenbrenner met zijn befaamde socio-ecologische systeemtheorie (2006), de standaardkost in elke pedagogiekopleiding en daarbuiten. Deze theorie beschrijft de verschillende microsystemen waarvan een kind deel uitmaakt, zoals het gezin, de kinderopvang en de school. Ook de afstemming en coördinatie tussen die systemen, ook wel de mesocontext genoemd, is essentieel. Wanneer kinderen meer continuïteit ervaren, zou dit bijdragen aan hun ontwikkeling. Immers, zo sluiten hun leerervaringen en ontplooiingsmogelijkheden goed op elkaar aan en kunnen ze elkaar versterken. Het omgekeerde, een (te sterke) breuk, zou zelfs een risico kunnen vormen voor de ontwikkeling van kinderen.

Een transitie betekent letterlijk overgang. In dit geval zou het de overgang van de ene ontwikkelcontext naar de andere zijn, maar dit is een simplificatie en doet geen recht aan de complexiteit van de ervaringen van kinderen.[ii] Transities zijn niet alleen institutioneel, maar betreffen ook veranderingen in de relationele en fysiek-ruimtelijke sfeer. In de literatuur is duidelijk een conceptuele verschuiving van wat wordt verstaan onder transities. Lang is geredeneerd vanuit de hechtingstheorie en de stresshypothese met een sterke focus op de dyadische relaties tussen professionals en kinderen. Sinds enkele jaren is er in toenemende mate aandacht voor de bredere socio-culturele context waarin ook leeftijdsgenoten een belangrijke rol spelen.[iii] Bij de transitie van de ene naar de andere context moeten kinderen zich opnieuw leren verhouden tot de professionals en de andere kinderen in de groep. Ook moeten ze zich aanpassen aan de eisen en verwachtingen die aan hen worden gesteld, wat gepaard gaat met een transformatie van hun identiteit.

Even terug naar Sara. In de kinderopvang werd zij als zelfstandig en competent gezien door de professionals en de andere kinderen, want ze was een van de oudsten in de groep. Ze kreeg wat meer verantwoordelijkheid dan ‘de kleintjes’ en voelde zich trots dat ze bijna naar school mocht. Dan ben je echt groot! Op school is zij een van de jongste kleuters en wordt ze als minst competent gezien, want ze moet nog veel leren. Sara moet een nieuw plekje vinden in de groep en in de interacties met andere kinderen. Ook moet ze opnieuw ontdekken hoe ze naar zichzelf kijkt: als een kleuter die al veel kan, maar ook nog veel te leren heeft.

Kortom, kinderen in de leeftijd van 0-13 jaar ervaren verschillende transities. De grote vraag is of dat erg is. Is het schadelijk voor het welzijn van kinderen? Vormt het een belemmering voor een optimale ontwikkeling? Dit zijn belangrijke vragen, waarbij ik wel meteen de kanttekening moet plaatsen dat deze vragen naar voren komen vanuit een risicogerichte benadering. Stel dat we anders kijken. Stel dat we transities zien als kansen en mogelijkheden voor groei en ontwikkeling, die belangrijke leerervaringen bevatten die een beroep doen op het oefenen van sociaal-emotionele vaardigheden, het ontwikkelen van flexibiliteit en veerkracht, en het ontlokken van interesses en creativiteit. Zo beschouwd zijn transities wellicht meer dan een noodzakelijk kwaad, mits goed begeleid en aangepast aan de behoeften van het kind. Wat zegt de empirische evidentie over de 'effecten' van transities?

Effecten van transities

In het maatschappelijke en academische discours worden transities voor kinderen veelal als problematisch, complex en op zijn minst uitdagend geportretteerd.[iv] De overgang van thuis naar de kinderopvang is voor veel kinderen de eerste transitie die ze maken. Zowel ouders als kinderen ervaren deze transitie als stressvol.[v] Het gaat hierbij vooral om initiële stress, die vermindert naarmate kinderen langer naar de kinderdagopvang gaan. Ook wanneer kinderen van een babygroep naar een peutergroep gaan, gaat dit volgens Amerikaans onderzoek in eerste instantie gepaard met stress.[vi]

De meeste aandacht gaat echter uit naar de transitie naar het formele basisonderwijs, hetzij vanuit de thuissituatie, hetzij vanuit de kinderdagopvang.[vii] Verschillende studies tonen aan dat positieve ervaringen met transities voorspellend zijn voor betere sociaal-emotionele ontwikkelingsuitkomsten.[viii] Wanneer kinderen een goede start maken op school, komt dit bovendien hun schoolprestaties ten goede en ervaren zij zowel op de korte als langere termijn minder problemen.[ix] Het omgekeerde geldt echter ook.

Zo laat een Amerikaanse studie zien dat de transitie voor ongeveer de helft van de kinderen succesvol en zonder noemenswaardige problemen verliep.[x] Voor de andere helft rapporteerden leerkrachten echter dat kinderen moeite hadden met zelfregulatie in de klas en een achterstand hadden in schoolse vaardigheden. Hoe kijken kinderen hier zelf echter naar?

In een longitudinale Chinese studie gaf de helft van de kleuters vóór de transitie aan het gevoel te hebben niet aan de verwachtingen van de leerkracht te kunnen voldoen. Die verwachtingen hadden betrekking op leren, zelfredzaamheid en het kunnen conformeren aan de regels.[xi] Daarnaast noemde driekwart van de kinderen dat ze de omgang met leeftijdsgenoten stressvol vonden, bijvoorbeeld vanwege angst voor buitensluiting of pestgedrag.[xii] Deze sociale stress nam af naarmate kinderen langer

in de kleuterklas zaten. Dat lijkt erop te duiden dat zij succesvoller werden in het toepassen van copingstrategieën. Het gevoel van incompetentie bleef echter bestaan en nam zelfs toe.

Een fundamenteel punt in de discussies over transities betreft de manier waarop we naar kinderen kijken. Ondergaan kinderen transities, al dan niet probleemloos, of geven zij mede zelf vorm aan hun transitie? Met andere woorden: zien we kinderen als 'object', als passieve ontvangers van het aanbod dat zij krijgen, of als 'subject', waarbij zij een stem hebben in het proces? Mijns inziens geven kinderen zelf mede vorm en betekenis aan de ervaringen die zij in verschillende contexten opdoen en bouwen zij daarbij voort op eerdere ervaringen. Daarmee hebben zij een actieve rol in transities van de ene naar de andere context. Kinderen zijn dus geen passieve ontvangers, maar actieve 'agents' die hun ervaringen co-construeren op basis van de kennis, ervaringen en verwachtingen die zij hebben van een andere context of een eerder moment in de tijd.[xiii]

Kinderen blijken bijvoorbeeld een beeld te hebben van hoe het op school zal zijn, welke activiteiten er worden gedaan en welke verwachtingen er van hen zullen zijn.[xiv] Hoewel kinderen ook onzeker zijn[xv], vooral met betrekking tot sociale relaties[xvi], dichten zij de school een sterkere educatieve functie toe en verwachten ze meer aandacht voor schoolse vaardigheden, zoals lezen.[xvii] Ze hebben ook een beeld van de ruimte en inrichting, zoals tafels om aan te werken, en van de daarmee gepaard gaande verwachtingen ten aanzien van hun gedrag, zoals je hand opsteken om iets te mogen zeggen. Tegelijkertijd verwachten de kinderen ook meer zelfstandigheid[xviii] en koppelen ze het naar school gaan aan andere fysieke ontwikkelingen, zoals het krijgen van grote-mensen-tanden of sterk genoeg zijn om te kunnen fietsen.[xix] Dit betekent dat transities ook kunnen aansluiten bij de rijping en ontwikkeling van kinderen, waarbij ze nieuwe kansen en mogelijkheden krijgen om te laten zien hoe 'groot' ze al zijn.

Tot op heden is er echter weinig aandacht voor de mogelijke kansen die transities bieden voor de ontwikkeling van kinderen.[xx] Het meeste onderzoek vertrok vanuit een risicobenadering. Daarbij zijn vooral mogelijke problemen onderzocht, zoals aanpassingsproblemen, maar zijn potentiële positieve effecten op de ontwikkeling van kinderen vaak niet meegenomen, zoals betere veerkracht of zelfredzaamheid.[xxi] Verder is het de vraag of kinderen dezelfde behoeften hebben wanneer zij navigeren tussen verschillende contexten, zoals tussen school en de buitenschoolse opvang. Dit pleit voor meer onderzoek naar zowel mogelijke positieve als negatieve uitkomsten voor kinderen, bij voorkeur door kinderen langere tijd te volgen.

Gelaagdheid van continuïteit en transities

Dit betekent ook dat we beter in kaart moeten brengen hoe transities eruitzien en in welke mate er sprake is of kan zijn van continuïteit in de ervaringen van kinderen. Transities zijn namelijk complex. Zo heeft een recente review in totaal driehonderd variabelen geïdentificeerd die een rol speelden bij transities.[xxii] Die complexiteit heeft betrekking op de verschillende actoren, namelijk de kinderen, ouders en professionals, kenmerken van deze actoren en hun handelen, en de institutionele context die weer is ingebed in de bredere lokale en nationale politieke beleidscontext. Er zijn dus verschillende lijnen waarlangs sprake kan zijn van continuïteit en discontinuïteit. Ik licht drie vormen van continuïteit toe om zo meer inzicht te geven in de verschillende lagen en niveaus waarop er sprake kan zijn van continuïteit of discontinuïteit.[xxiii]

Structurele continuïteit en logica's

De eerste vorm is structurele continuïteit. Deze verwijst naar systemische coherentie in de wettelijke kaders en raamwerken voor curriculum en kwaliteit, en in de daarmee samenhangende governance- en financieringsstructuren. Verschillende structurele kaders en randvoorwaarden voor de kinderopvang en het onderwijs werken vaak belemmerend voor het realiseren van een doorgaande ontwikkellijn. Belangrijker nog, de kinderopvang en het onderwijs zijn twee verschillende systemen met elk een eigen ontstaansgeschiedenis, cultuur en tradities. Beide spelen een belangrijke rol in de socialisatie van kinderen in de samenleving.

Voor de kinderopvang wordt die socialisatie vormgegeven aan de hand van vier pedagogische basisdoelen, vastgelegd in de Wet kinderopvang (2005). Hierin is aandacht voor emotionele veiligheid, het ontwikkelen van persoonlijke en sociale competenties en het overdragen van normen en waarden. Volgens de onderwijspedagoog Biesta (2018) dient het onderwijs drie overkoepelende doelen. Het eerste is 'kwalificatie': het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om goed te kunnen functioneren in de samenleving. Het tweede is de socialisatiefunctie, waarbij kinderen leren deel uit te maken van een gemeenschap of community en kennismaken met de culturele tradities en praktijken die daarbij horen. Het laatste doel betreft de subjectiveringsfunctie, ofwel identiteitsvorming en de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen. De overkoepelende doelen van kinderopvang en onderwijs lijken dus overeenkomstig, maar komen voort uit andere logica's zoals ik later uitgebreider zal toelichten. Maar op systeemniveau zijn er verschillen, dat leidt geen twijfel. Wat als die verschillen er niet zouden zijn?

We maken even een uitstapje naar Zweden. De Scandinavische landen worden sinds jaar en dag als goede voorbeelden beschouwd, onder meer vanwege hun geïntegreerde stelsel voor kinderopvang en onderwijs. In Zweden zijn onderwijs en kinderopvang, inclusief buitenschoolse opvang, beide onderdeel van het onderwijsstelsel en hebben zij hetzelfde curriculum.[xxiv] Met deze integratie van kinderopvang en onderwijs blijkt

uit beleidsstukken een toenemende aandacht voor schoolprestaties, vooral voor de basisvaardigheden. Dit is zichtbaar in zowel de kwalificatie- als subjectiveringsfunctie en blijkt uit een sterke nadruk op kennis en accountability. Die nadruk gaat gepaard met meer meten en testen en is in toenemende mate gericht op het stimuleren van kinderen om het beste uit zichzelf te halen. Een recente publicatie bekritiseert in dit kader de manier waarop zelfs het welbevinden van kinderen langs een meetlat wordt gelegd.[xxv]

Een andere Scandinavische studie, ditmaal uit Noorwegen, waar eveneens sprake is van een geïntegreerd systeem voor 0-6-jarigen, laat het spanningsveld zien rondom de transitie die kinderen maken op twee- tot driejarige leeftijd.[xxvi] Professionals die met de jongste c.q. de oudste kinderen werkten, handelden vanuit andere overtuigingen en logica's. Zo hadden leerkrachten van de oudste kinderen andere verwachtingen van welk gedrag en type spel passend waren in de klas dan de professionals die met jongere kinderen werkten. Volgens de auteurs biedt het theoretisch raamwerk van de 'institutional logics' een zeer aannemelijke verklaring voor het feit dat zelfs binnen een geïntegreerd systeem grote verschillen kunnen bestaan in de verwachtingen, overtuigingen en gedragingen van de professionals. Deze verschillen hangen samen met de setting waarin zij werkzaam zijn en met een sterkere oriëntatie op kinderopvang dan wel op onderwijs.

Het raamwerk beschrijft de sociale orde in de samenleving aan de hand van zeven maatschappelijke domeinen, zoals de staat, de markt, de corporatie en de gemeenschap, welke rol zij vervullen in de samenleving en vanuit welke rationale zij dat doen.[xxvii] Die institutionele rationale, ook wel 'logica' genoemd, beschrijft 'hoe we de dingen doen en waarom'. Deze logica's zijn diepgewortelde institutionele patronen en vormen de soms impliciete opvattingen, gedragingen en verwachtingen ten aanzien van de institutie en haar vertegenwoordigers. Zo draait het in de marktlogica om het optimaliseren van vraag en aanbod, met als doelen maximale opbrengsten en kostenefficiëntie. In de bedrijfslogica speelt de hiërarchische managementstructuur met duidelijk afgebakende rollen en functies een sterke rol. Volgens de professionele logica is het van belang te investeren in de kwaliteit van het personeel, bijvoorbeeld via professionalisering, en is sprake van een sterke professionele identiteit. In de gemeenschapslogica staan vooral de emancipatiemissie en de samenwerking met het lokale netwerk centraal, waarbij wederzijds vertrouwen en wederkerigheid van belang zijn. De logica's geven richting en bieden legitimiteit voor de keuzes en het gedrag van organisaties. Daarbij kunnen verschillende logica's in combinatie met elkaar voorkomen.

Zo heeft recent Nederlands onderzoek aangetoond dat er in de kinderopvangsector verschillende typen organisaties kunnen worden onderscheiden, met een eigen logica en signatuur die bovendien samenhangen met de geboden kwaliteit.[xxviii] Er zijn commerciële, klantgerichte organisaties die zich vooral op dienstverlening profileren en meer traditionele, bureaucratische not-for-profit organisaties. Daarnaast is er

een ander, nieuw type organisatie, namelijk de sociaal-geëngageerde organisatie. Dit type combineert een hoge mate van teamprofessionaliteit en een sterke gemeenschapsoriëntatie met democratisch leiderschap en een tikkeltje marktdenken. Organisaties van dit laatste type bleken de hoogste kwaliteit te bieden, een betere samenwerking met ouders te hebben en het meest cultureel-inclusief te zijn.

Vergelijkbaar Nederlands onderzoek in het onderwijs ontbreekt tot op heden, maar er zijn verschillende logica's te onderscheiden die een rol spelen in het onderwijs. Zo ligt de professionele logica voor de hand, vanwege het belang van professionaliteit en een professionele identiteit. Daarnaast kan de staatslogica worden onderscheiden, die onder meer tot uiting komt in subsidieregelingen, financiële verantwoording en het inspectiekader.

Het is dus vanuit deze logica's dat organisaties hun beleid bepalen en implementeren. Botsende of tegenstrijdige logica's tussen de kinderopvang en het onderwijs kunnen de samenwerking bemoeilijken.

Een recente meervoudige casestudie naar bestuurlijke fusies van kinderopvang en onderwijsorganisaties is een goede illustratie van de complexiteit van de realiteit.[xxix] Uit uitgebreide gesprekken met verschillende betrokkenen uit het onderwijs en de kinderopvang komt naar voren dat organisaties verschillende veranderingsstrategieën hebben gehanteerd voor, tijdens en kort na de fusie. In een aantal gevallen was de professioneel-bureaucratische onderwijslogica nog dominant. De kinderopvang was hierin vaak een aparte poot binnen de organisatie met een eigen, meer marktgerichte logica. Er waren ook voorbeelden waarin sprake was van meer integratie en samenwerking en het ontstaan van een nieuw soort organisatie van maatschappelijke, waardengedreven ondernemende organisaties voor kinderopvang en onderwijs. In deze organisaties kwamen de logica's van de markt, professie en gemeenschap samen en waren onderwijs en kinderopvang meer in balans. Overigens bleek uit de casestudie ook dat een bestuurlijke fusie geen voorwaarde was voor diepgaande en waardengedreven samenwerking.

Integrale kindcentra (ikc's) vormen een ander voorbeeld van integratie. Hoe diep die integratie gaat, varieert in de praktijk enorm, net als de kwaliteit.[xxx] Het delen van gebouwen en infrastructuur is op zichzelf geen garantie voor een doorgaande pedagogische lijn. Een bevinding die overigens ook in onderzoek in Australië en Zweden naar voren kwam.[xxxi]

Continuïteit in ontwikkelingskansen of de doorgaande leerlijn

Daarmee komen we bij de tweede vorm van continuïteit, waarin de kwaliteit van het pedagogisch aanbod en de daaruit voortvloeiende ontwikkelingskansen voor kinderen centraal staan.[xxxii] Hierbij gaat het dus om wat er in de groep gebeurt.

Het langlopende pre-COOL-onderzoek liet zien dat er relatief weinig continuïteit is in de ervaren kwaliteit van het aanbod en daarmee in de doorgaande lijn. Slechts 25% van de kinderen kon zowel in de voorschoolse als in de vroegschoolse periode profiteren van een kwaliteitsvol aanbod. Dat gold ook voor kinderen met een VE-indicatie (voorschoolse educatie), die juist een doorgaande lijn zouden moeten ervaren in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid.

In het algemeen worden andere accenten gelegd in het onderwijs dan in de kinderopvang, inclusief de buitenschoolse opvang. Zo laat Europees onderzoek zien dat er in de kinderopvang meer aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en voor spel[xxxiii], terwijl het onderwijs meer gericht is op de ontwikkeling van cognitieve en schoolse vaardigheden.[xxxiv] Ook de pedagogische begeleiding en didactische ondersteuning verschillen tussen de kinderopvang en het onderwijs. Zo ligt in het onderwijs meer nadruk op directe instructie en door de leerkracht geïnitieerde interactie, die vaak in de hele groep wordt aangeboden. In de kinderopvang is juist meer aandacht voor dialogische interactie, bevordering van de autonomie en brede ontwikkeling via activiteiten in kleine groepjes en het verrijken van het spel.[xxxv]

Deze verschillen in pedagogisch-didactische benadering waren bijvoorbeeld zichtbaar in een pilotonderzoek naar peuter-kleutergroepen waarin een kinderopvangprofessional en een kleuterleerkracht samenwerkten in een gemengde groep, destijds nog in een gedoogconstructie.[xxxvi] De aanwezigheid van een tweede professional in de groep maakte het mogelijk om vaker een aanbod in kleinere groepjes te bieden en een actievere rol te nemen tijdens spelmomenten. Overigens bleek de taak- en rolverdeling van de leerkracht en de pedagogisch professional zowel in de voorbereiding als in de werkelijke uitvoering vaak terug te voeren op de traditionele logica's die dominant zijn in het onderwijs en de kinderopvang. De leerkracht nam vaker de kringmomenten op zich en de pedagogisch professional was vaker actief betrokken tijdens verzorgings- en spelmomenten.

Doorgaande lijn in de buitenschoolse opvang

Voor de buitenschoolse opvang ontbreekt vooralsnog een duidelijk pedagogisch profiel van wat er geboden zou moeten worden. Hierdoor is het ook moeilijker om de samenwerking en synergie tussen de buitenschoolse opvang en het onderwijs vorm te geven. Internationaal lijken zich verschillende bewegingen te voltrekken in de context van de buitenschoolse opvang. Enerzijds is er een beweging richting 'extended education', ofwel 'verlengde schooltijd', waarbij er meer aandacht is voor het stimuleren van de ontwikkeling van schoolse vaardigheden, zoals in de Verenigde Staten.[xxxvii] Dit speelt vooral in de context van het bevorderen van ontwikkelingskansen van kinderen die opgroeien onder minder gunstige omstandigheden. Het gevaar is echter dat de 'academic skills gap' wordt vervangen door ongelijke kansen in de veelzijdige ontwikkeling van brede interesses, sociale vaardigheden, burgerschap en identiteitsvorming. In Zwitserland wordt het idee van 'extended education' breder

getrokken en verwijst het naar aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden en praktische 'life skills', zoals werken met je handen, verkeerslessen of leren omgaan met mediagebruik.[xxxviii] In Nederland is er sinds 2022 een vergelijkbaar verrijkingsaanbod in het kader van het programma School & Omgeving. Dit programma is gericht op het vergroten van kansengelijkheid en het bieden van een verrijkt naschools aanbod. Het wordt gefinancierd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en loopt dus parallel aan of dwars door het reguliere aanbod van de buitenschoolse opvang. Een typisch voorbeeld van hoe landelijk beleid goede lokale initiatieven kan doorkruisen en samenwerking eerder belemmert dan bevordert.



Bron: Slot & Breedeveld (2022).

In de Scandinavische landen is er een sterke traditie van sociale pedagogiek, maar de realiteit blijkt weerbarstig. De buitenschoolse opvang moet het aanbod op school complementeren en zorgen voor rijke en gevarieerde ervaringen in een vrijetijdscontext[xxxix], waarin de sociale relaties in de groep een grote rol spelen.[xl] Echter, de kwaliteit van dit aanbod laat te wensen over.[xli] Daarnaast blijkt er een verschuiving in beleid van toenemende individualisering en een sterkere nadruk op kennis en de meetbaarheid ervan, vooral gericht op basisvaardigheden.[xlii] Zo moeten de pedagogische beleidsplannen in de buitenschoolse opvang beschrijven hoe wordt gewerkt aan bijvoorbeeld leesvaardigheid. Dit zorgt voor een vermenging van de verplichte schooldoelen en het doel van vrijetijdsbesteding in de buitenschoolse opvangcontext, waarin kinderen zelf de regie zouden moeten kunnen voeren over de invulling van die tijd.[xliii]

Ook in Nederland gaat de discussie vaak over het belang van vrije tijd in relatie tot een dreigende verschoolsing. Recente gegevens over de kwaliteit van het aanbod laten echter zien dat er bij ons geen sprake is van verschoolsing. Overigens ook niet van een rijk en gevarieerd activiteitenaanbod waarin kinderen de gelegenheid hebben om interesses te ontwikkelen.[xliv]

Maar wat willen kinderen zelf in de buitenschoolse opvang? Kindstudies in verschillende landen, zoals Australië, Duitsland en Zweden, tonen een vrij consistent beeld van de wensen van kinderen.[xlv] Zo willen ze vooral autonomie en keuzevrijheid in het bepalen wat ze wel of niet willen doen en met wie.[xlvi] Hierbij willen ze wel dat de pedagogisch professional beschikbaar is, vooral voor het ondersteunen van peerinteracties.[xlvii] Verder hebben ze behoefte aan uitdaging en een gevarieerd en interessant aanbod van spel en activiteiten.[xlviii] Daarbij willen ze ook begeleiding van een professional om iets te kunnen leren. Ook waarderen de kinderen een plek om zich even terug te trekken of tot rust te komen.[xlix] Ook vaak genoemd zijn de sociale relaties met leeftijdsgenoten, zoals vriendschappen sluiten, interesses delen en van elkaar kunnen leren, en het samenspelen, waarbij kinderen soms nog te weinig ruimte ervaren voor deze omgang met peers.[l]

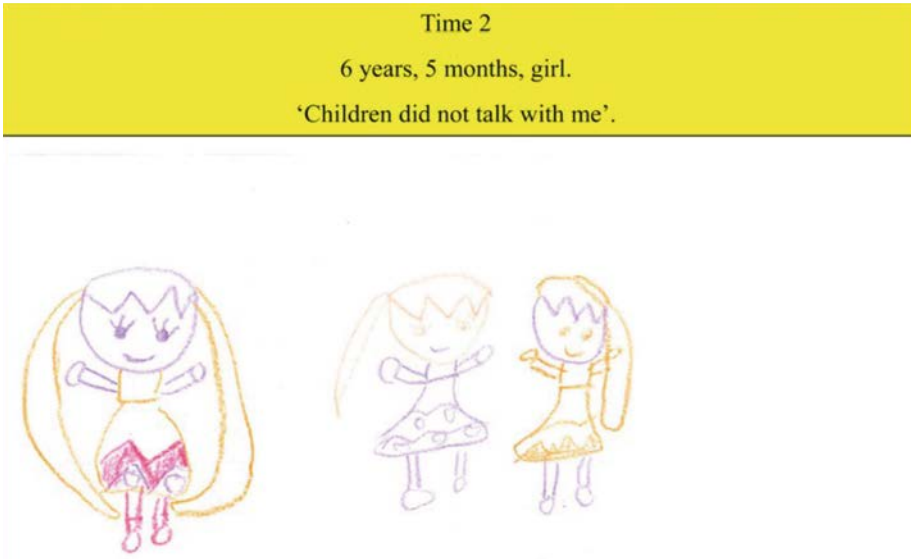
Kind: "Liever les want dan doe je het samen met de juf en als je dan thuis probeert, en dan steeds meer en dan kan je het uiteindelijk heel goed. We hadden hier ook tekenles en toen gingen [we] een eenhoorn tekenen. Eerst was het heel lelijk en nu kan ik het supermooi."

Contextuele continuïteit

De laatste vorm van continuïteit gaat over de proximale processen en de rol die de directe omgeving speelt.[li] Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen relationele en praktische continuïteit. De relationele continuïteit heeft betrekking op relaties tussen alle betrokkenen, dus kinderen, ouders en professionals. Deze sociale dimensie omvat het bevorderen van emotionele veiligheid, sociale acceptatie en culturele verbinding met de groep, zodat het gevoel van verbondenheid wordt versterkt.[lii] Hierbij gaat het niet primair om de dyadische relaties tussen professionals en individuele kinderen. Het gaat juist ook om de mate waarin professionals sensitief zijn naar de groep als geheel en de groepscohesie bevorderen via samenspel en samenwerking en het creëren van gezamenlijkheid in groepsactiviteiten.[liii]

Ook de rol van peers blijkt essentieel.[liv] Zo zijn transities minder stressvol wanneer kinderen weten dat er kinderen zijn die ze kennen of met wie ze bevriend zijn. Sommige kinderen leggen heel gemakkelijk contact met andere kinderen, terwijl andere wat terughoudend of zelfs angstig kunnen zijn. Vooral in de buitenschoolse opvang worden peers steeds belangrijker.[lv] Peers kunnen een bron van steun zijn, maar de keerzijde is

dat kinderen ook negatieve ervaringen kunnen hebben in de omgang met peers, zoals pestgedrag of buitensluiting. Eerdere negatieve ervaringen kunnen het voor kinderen extra spannend maken om in een nieuwe groep te komen en daar te aarden. De rol van professionals is dus onontbeerlijk om peerinteracties te faciliteren en te stimuleren.[lvi]



Bron: Wong et al., 2016.

De praktische continuïteit heeft betrekking op de afstemming tussen professionals wanneer kinderen overgangen doormaken, bijvoorbeeld in een informele of formele overdracht.[lvii] Ook vergelijkbaarheid in de inrichting van de ruimte en de aanwezige materialen wordt in dit kader genoemd. Dit lijkt echter vooral van belang voor de jongste kinderen in de kinderdagopvang en in kleutergroepen.[lviii] Kinderen in de basisschoolleeftijd hebben voor hun vrijetijdsbesteding echter andere wensen en behoeften voor de fysieke omgeving dan tijdens schooltijd. Zo willen ze vaker een aparte plek voor vrijetijdsbesteding wanneer zij in hetzelfde schoolgebouw zitten.[lix] Of ze willen juist een rustig plekje om huiswerk te maken of te chillen, of ze wensen meer buitenruimte voor actief spel.[lx]

Met name voor deze laatste vorm van continuïteit, specifiek bij de overgang van kinderopvang naar basisonderwijs, zijn er allerlei manieren om transities te versoepelen. Zo wordt er vaak ingezet op een warme overdracht, kennismakingsactiviteiten voor kinderen en hun ouders en/of wenmomenten in de nieuwe groep. Dit type activiteiten laat over het algemeen positieve effecten zien op de sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfregulatie[lxi], maar ook op schoolse vaardigheden, zoals lezen, schrijven of rekenen[lxii], vooral voor kinderen die opgroeien in minder gunstige gezinsomstandigheden. Juist die kinderen kregen dit type activiteiten echter minder vaak aangeboden.

Overigens zijn de effecten het sterkst voor de samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs, waaronder het over en weer uitwisselen van informatie over het curriculum en het aanbod in de groep en de overdracht van individuele kinderen.[lxiii]

Naar een nieuw pedagogisch-educatief systeem

Continuïteit in leren en ontwikkeling komt dus voort uit een dynamisch en interactief proces van verwachtingen, opvattingen, gedragingen en relaties van kinderen, ouders, professionals en instituties. Het is een continu proces waarin alle partijen afstemming met elkaar zouden moeten zoeken en waarin het kind de verbindende schakel is. Het creëren van meer continuïteit is ook in veel andere landen onderwerp van gesprek. In die discussies komen vergelijkbare thema's aan bod, zoals harmonisering op stelselniveau, het creëren van een doorgaande lijn rond de knip in een systeem, zo rond 6 jaar in de meeste landen, en de inrichting en pedagogische doelen van de buitenschoolse opvang. Andere landen staan voor dezelfde uitdagingen, zoals personeelskrapte, toenemende verschoolsing en prestatiegerichtheid, met vooral nadruk op de basisvaardigheden in het onderwijs, en kansenongelijkheid.

Veranderingsprocessen

In Nederland is er ook veel dynamiek in de kinderopvang- en onderwijssector. Sinds het coalitieakkoord van 2021 wordt gepraat over de stelselherziening van de kinderopvang en over de borging van de toegankelijkheid en de kwaliteit hierin. Deze langdurige onzekerheid bemoeilijkt het ontwikkelen van langetermijnbeleid en de bijbehorende investeringen bij kinderopvangorganisaties. Ook voor het onderwijs is er geen consistent langetermijnbeleid met bijbehorende financiering. Zo is nog niet duidelijk of er bezuinigingen aankomen. Tegelijkertijd komt er experimenteerruimte in de wet om peuter-kleutergroepen te starten, wat mogelijkheden biedt om de samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs verder vorm te geven. Dit is echter een tijdelijke maatregel.

Er zijn dus wettelijke kaders, financieringsstructuren en structurele randvoorwaarden waarbinnen organisaties bewegen volgens hun eigen logica. Daarbij zoeken ze meer of minder ruimte, bedenken ze creatieve oplossingen of bewegen ze buiten de kaders om aandacht te besteden aan de continuïteit in de dagelijkse ervaringen van kinderen. Het landelijk beleid biedt echter weinig zekerheid over het toekomstperspectief voor de langere termijn. Deze liminaliteit kan voor sommige organisaties onrustig en verlammend werken, terwijl andere organisaties kansen zien en grijpen. Het is in deze tussenfase dat creativiteit en innovatie hoogtij kúnnen vieren.

De innovatie zit in het verbinden van die logica's via 'boundary crossing' – het over de grenzen van de eigen professie kijken. Dit vraagt om het erkennen van elkaars professionele expertise, redeneren vanuit gelijkwaardigheid, kritisch reflecteren op

jezelf, de ander een spiegel voorhouden en samenwerken als team. Dit is een tijdrovend proces waarin iedereen in het team betrokken dient te worden, zowel de voorhoede als de achterhoede.

Veranderingsprocessen vragen veel van betrokkenen, waarbij vaak vanuit een negatieve invalshoek wordt gekeken, zoals de toenemende werkdruk, administratieve uitdagingen, barrières en weerstand. Er is echter ook een positieve insteek die uitgaat van collectieve veerkracht[lxiv] en teamcohesie[lxv]. Positieve verandering wordt gekarakteriseerd door weerbaarheid, intellectuele complexiteit, kennis, exploratiedrang, creativiteit en productiviteit.[lxvi] Dit vraagt om pedagogisch en transformatief leiderschap en collectieve competentie.[lxvii] Professionals moeten elkaars taal leren spreken en gezamenlijk werken aan een pedagogische visie en het daarbij behorende pedagogisch-didactische aanbod in de groep. Hoe dit aanbod er dan uit moet zien, is de hamvraag.

Integraal curriculum voor 0-13 jaar

In veel omringende landen is er een nationaal curriculum voor 0-6 of 0-13 jaar. Een goed doordacht curriculum doet recht aan de brede ontwikkeling van kinderen, speelt in op de veranderende ontwikkelingsbehoeften, zoals toenemende autonomie, sluit aan bij interesses van kinderen en vertrekt vanuit de sociale functie. Hierbij is het van belang om een goede balans te vinden tussen aandacht voor schoolse vaardigheden en sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfregulatie, burgerschapsvorming en interessegedreven activiteiten. Daarnaast is differentiatie naar leeftijd en ontwikkelingsfase essentieel, gezien de verschillende onderzoeksuitkomsten voor jongere en oudere kinderen.

Hierbij zie ik kinderen als competente, autonome en actieve ‘agents’ die hun eigen proces co-construeren op basis van de kennis, ervaringen en verwachtingen die zij meenemen vanuit andere contexten.[lxviii] Zo kunnen kinderen interesses ontwikkelen, wat bijdraagt aan hun identiteitsvorming.[lxix] Interesses worden gewekt door een stimulus of ervaring die nieuw, verrassend, uitdagend of ogenschijnlijk tegenstrijdig is. Er is dus een bepaalde prikkel nodig die de nieuwsgierigheid van een kind wekt en interne motivatie of betrokkenheid genereert. Interesses zijn in eerste instantie vaak gesitueerd en afhankelijk van het aanbod in de omgeving, zowel wat betreft de materialen en inrichting als de aanmoediging en ondersteuning van peers en volwassenen, maar kunnen gradueel meer geïnternaliseerd en diepgaander worden.[lxx] Interesses kunnen fungeren als de verbindende factor tussen de verschillende systemen waarin kinderen zich bewegen en daarbij zorgen voor meer continuïteit in de ervaringen van kinderen.

Samenvattend

Ik heb u uitgebreid verteld over de transities die kinderen doormaken. Deze zijn onvermijdelijk en kunnen ook worden benut als ontwikkelingskansen voor kinderen. Daarbij is het van belang om meer continuïteit te creëren op een of meer van de volgende aspecten: systemisch, fysiek-ruimtelijk, pedagogisch-didactisch of relationeel, bijvoorbeeld waar het gaat om de professionals die er werkzaam zijn of de peergroep.

Een geïntegreerd systeem biedt geen garantie op continuïteit van de pedagogisch-didactische processen in de groep, maar andersom kan er binnen een 'split system' wel sprake zijn van integratie in de uitvoering. Een nieuw pedagogisch-educatief systeem moet dus niet te letterlijk of te nauw worden geïnterpreteerd. Dit 'systeem' wordt gearticuleerd en in co-creatie ontwikkeld met alle actoren – professionals, kinderen en ouders – op basis van een gedeelde pedagogisch-maatschappelijke visie op kindontwikkeling, die wordt vertaald naar een passend aanbod. Passend bij de ontwikkelingsfase van kinderen, met accenten die kunnen verschillen naar leeftijd en interesses. Passend bij de behoeften van kinderen om tot groei en bloei te komen: maatwerk is nodig om écht iets aan kansengelijkheid te doen. En passend bij de behoeften van ouders en de wijk door lokale accenten te leggen waar dit nodig en wenselijk is.

Kortom, er dient een nieuwe logica te worden ontwikkeld die een unieke samensmelting is van kinderopvang en onderwijs. Hierin wordt het kind centraal gesteld. Niet vanuit een risicobenadering, maar vanuit een visie op het kind als competent, veerkrachtig, leergierig, sociaal en autonoom.

De leerstoel biedt de mogelijkheid om meer onderzoek te doen naar wat in de praktijk al gebeurt en daarvan te leren. Zo lopen er bijvoorbeeld twee promotietrajecten naar de kwaliteit van het aanbod in de buitenschoolse opvang en de wijze waarop deze samenhangt met het welbevinden, de interesseontwikkeling en de peerrelaties. Gezien de kennislacunes rond de buitenschoolse opvang is dit hoog tijd. Ook zijn er initiatieven om de samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs diepgaander te analyseren.

Ik kijk uit naar een vruchtbare samenwerking met de praktijk om samen te bouwen aan dat nieuwe pedagogisch-educatieve systeem.

Dankwoord

Ik kom toe aan een woord van dank. Allereerst dank ik het consortium voor het initiëren en faciliteren van de leerstoel Integratieve pedagogiek voor kinderopvang en onderwijs voor 0-13-jarigen: Stichting CAOP, Partou, Brancheorganisatie Kinderopvang, Branchevereniging Maatschappelijke Kinderopvang, Humankind, Katholieke Scholenstichting Utrecht, Stichting BOOR, Xpect013, Kinderstad, Mondiaen en Atalenta. Ook dank ik het College van Bestuur en de decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen voor het vertrouwen dat ze mij hebben gegeven.

Verder een speciaal woord van dank aan mijn promotor en mentor Paul. Het is ruim twintig jaar geleden dat ik je kantoor binnenstapte om een paper over kinderopvang te schrijven. Sindsdien is mijn interesse gewekt en heb ik me onder jouw bezielende begeleiding kunnen ontwikkelen op dit essentiële vakgebied. Ik dank ook de copromotoren Hanna en Josje en mijn naaste collega's uit de begintijd van mijn promotietraject: Saskia, Ora, Martine, Ilona en Sylke. Het was ontzettend leuk en leerzaam om met elkaar op te trekken.

Ook dank ik de promovendi die ik heb mogen begeleiden, in het bijzonder Willeke en Bodine. Samen met jullie heb ik geleerd over de dynamiek in de kinderopvang en welke rol organisaties hierin spelen. Bodine, inmiddels hebben we zoveel kwaliteitsmetingen gedaan in de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) en zo intensief samengewerkt dat we onze eigen LKK-taal spreken. Ook de andere promovendi leveren een unieke bijdrage aan de wetenschap en het werkveld. Zo doen Lisanne en Merel vernieuwend en verdiepend onderzoek in de buitenschoolse opvang, terwijl Vaso en Isa zich bezighouden met de ontwikkeling van baby's en peuters. Erna verkent de rol van religie in de kinderopvang en Mary Rose bestudeert de kwaliteit van kinderopvang in Nigeria.

Een woord van dank aan de collega-hoogleraren bij DEEDS: Marian, Maria en Elma. Jullie hebben me een ontzettend warm welkom gegeven, waardoor mijn transitie naar hoogleraar soepel en gemakkelijk verliep. Ik kijk uit naar de samenwerking in de komende jaren.

Daarnaast dank ik de fijne collega's bij Sardes/CAOP met wie ik al bijna tien jaar samenwerk in het kader van de LKK: IJsbrand en Paulien. We zijn inmiddels aardig op elkaar ingespeeld en weten het project elke keer weer naar een hoger niveau te tillen. En Ruben, fijn dat jij nu ook onderdeel van het team bent. Ook de contacten met het werkveld en beleidsmakers via de klankbordgroep van LKK, de Kinderopvangraad, het Expertisecentrum Kinderopvang en via allerlei andere wegen ervaar ik als zeer waardevol, de samenwerking met Mirjam in het bijzonder. Ik vind de verbinding tussen wetenschap, praktijk en beleid een van de meest interessante en belangrijke aspecten van mijn werk.

Verder zijn er talloze internationale collega's met wie ik een fijne samenwerking heb, zoals met onderzoekers uit Vlaanderen, Denemarken, Duitsland, Finland, Griekenland, Noorwegen, Portugal en Polen. Het is interessant om te zien hoe kinderopvang en onderwijs eruitzien in andere landen. De vele gesprekken en diepe discussies waren verrijkend en hebben geholpen om buiten de bestaande kaders in Nederland te denken.

Daarnaast heb ik ook een *support system* van familie en vrienden. Bedankt dat jullie er waren en nog altijd zijn. In het bijzonder bedank ik mijn kinderen. Alyza, je was nog geen drie maanden oud toen ik begon aan mijn studie Pedagogiek en twee jaar later kwam Luka. En jij Noah, was drie maanden oud toen ik aan mijn promotietraject begon. Jullie zijn letterlijk opgegroeid met de pedagogiek. En, ik ben samen met jullie meegegroeid in het aanbod van kinderdagopvang, peuteropvang en buitenschoolse opvang. Jullie moeder zijn is een verrijking van mijn leven. En lieve Niels, we staan nog aan het begin en ik kijk uit naar ons leven samen. Welke transitie er ook op ons pad komt, ik zie de toekomst met vertrouwen tegemoet.

Ik heb gezegd.

Referenties

Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class–policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5*(2), 127–136. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082

Ackesjö, H., Wernholm, M., & Krasniqi, M. (2024). An attractive school-age educare—free choices as expanded or limited agency. *Education Sciences, 14*(9). https://doi.org/10.3390/educsci14090937

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development, 77*, 664-679.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 295–302. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 1–24. https://doi.org.10.1007/s10212-018-0400-2

Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240–284. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448

Binfield-Skøie, T. (2025). Tensions when transitioning – teachers' perspectives on children's transitions within early childhood education and care institutions. *International Journal of Early Years Education, 33*(4), 688–703. https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2564067

Boyle, T., & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: Reframing professional relationships. *Early Years, 34* (4), 392–404. https://doi.org.10.1080/09575146.2014.953042

Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Educational Researcher, 45*(4), 419–434. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828). New York: Wiley.

Bruce, T. (2015). Friedrich Froebel. In T. David, K. Goouch, & S.Powell (Eds.), *The Routledge International handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* (pp. 19–25). Routledge.

Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 44*, 7–24

Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology, 109*(2), 166. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000139

Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 37–56. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2016). *Continuity and change as children start school*. In: N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.) Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research (pp. 133–150). Springer International Publishing.

Dockett, S., Perry, B., Garpelin, A., Einarsdóttir, J., Peters, S., & Dunlop, A.-W. (2016a). *Pedagogies of educational transition: current emphases and future directions*. In: N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.) Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research (pp. 275–292). Springer International Publishing.

Dockett, S., Perry, B., & Jessamy, D. (2016b). Contexts of influence: Australian approaches to early years curriculum. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.) Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research (pp. 183–202). Springer International Publishing.

Douglass, A. (2014). Resilience in change: positive perspectives on the dynamics of change in early childhood systems. *Journal of Early Childhood Research*, 211–225. https://doi.org.10.1177/1476718X14555704

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L. A., Perry, L. J., & Begeny, J. C. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issue and challenges* (pp. 235–252). Hauppauge, NY: Nova Sciences.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 33–39.

Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years, 31*(1), 31–42

Fröbel, F. (1887/2005). The education of man. (Translated and annotated by W. N. Hailmann. Original published by D. Appleton & Co, New York). Mineola: Dover.

Fukkink, R. G., Slot, P., Breedeveld, M., & Leistra, L. (2023). De peuter-kleuter-groep: Peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld. Universiteit van Amsterdam. https://research.hva.nl/en/publications/de-peuter-kleuter-groep-peuters-kleuters-leerkrachten-en-pedagogi

Fukkink, R. G., Sluiter, R. M. V., & Fekkes, M. (2024). Transition from childcare to school: surgency, center-based care and caregiver-child relationship predict self-regulation, social competence and well-being. *Learning and Individual Differences, 110*, 102409. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102409

Goffin, S. G. (2013). *Early childhood education for a new era: leading for our profession*. New York: Teachers College Press.

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2025). A journey to primary education: a systematic review of factors affecting the transition from early childhood to primary education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 69*(1). https://doi.org/10.1080/1045988X.2024.2335679

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2021). Systematic literature review of primary-secondary transitions: methodological and conceptual gaps. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027

Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: institutional spaces in school-age educare.. *International Journal for Research on Extended Education*, *8*(1), 7–8.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 124–139. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001

Nilsen, T. R., Lien, G., Kristiansen Vindvik, H. M., Skog Dahl, A. L. (2026). Children's perspectives on the transition from early education and care to school: navigating friendships, uncertainties, and the weight of school norms. *Early Childhood Education Journal*, 1–11. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02258-w

O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: A mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years 34*(4), 329–347. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.968838

Philp, K. D., & Gill, M. G. (2020). Reframing after-0. school programs as developing youth interest, identity, and social capital. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 7*(1), 19–26. https://doi.org/10.1177/2372732219892647

Rantavuori, L., Karila, K., & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher Development, 23*(2), 249–263. DOI: 10.1080/13664530.2018.1558106

Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: an inductive model. *Educational Psychologist, 44*(2), 105–118. https://doi.org.10.1080/00461520902832392

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 147–166.

Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Breedeveld, M., & Leseman, P. (2023). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld: Gecombineerde metingen 2017-2022*. Sardes.

Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2023). Organization hybridity in the Dutch early childhood education and care system: Organization logic in relation to quality and inclusion. *International Journal of Educational Research, 119*, Article 102180. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102180

Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, *90*, 45–56.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*, 860–871. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860

Simoncini, K., Cartmel, J., & Young, A. (2015). Children's voices in Australian school age care: what do they think about afterschool care? *International Journal for Research on Extended Education, 3*(1), 114–131. https://doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584

Simonsson, M. (2015). The role of artifacts during transition into the peer group: 1-to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood, 8*, 13–24.

Slot, P. L., & Breedeveld, M. (2022). De meerwaarde van de Buitenschoolse Opvang. Ervaringen van kinderen en medewerkers. Intern rapport: Universiteit Utrecht.

Slot, P. L., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment. EU CARE project.

Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2019). Kwaliteit van integrale kindcentra: Een eerste verkenning van onderscheidende factoren. O2 Communicatie.

Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood,12*(1), 28–45. https://doi.org.10.2304/ciec.2011.12.1.28

Swart, N. M., Derks, I., Nout, S., Wolbers, M. H. L., & Segers, E. (2026). IELS-2025: Inzicht in kernvaardigheden van vijfjarigen uit Nederland. Expertisecentrum Nederlands.

Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process. Oxford, UK: Oxford University Press.

Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N., & Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy, 15*, 1–29. https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies, 45*, 511–534. https://doi.org.10.1080/00220272.2011.637182

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & De Haan, M. (2018). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development, 89*, 897-913.

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & Huijbregts, S. K. (2014). Cultural diversity in teachers' group-centered beliefs and practices in early childcare. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 369–377.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* (Working Paper No. 48). The Hague: Bernhard van Leer Foundation.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Wertheimer, R., Croan, T., Anderson Moore, K., & Hair, E. C. (2003). Attending kindergarten and already behind: A statistical portrait of vulnerable young children. Washington, DC: Child Trends.

Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care, 185*(4), 658–678. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872

Wong, M. (2016). A longitudinal study of children's voices in regard to stress and coping during the transition to school. Early Child Development and Care, 186(6), 927–946. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769

Eindnotes

i	Eerste kwartaalrapportage 2026v
ii	Boyle et al., 2018; González-Moreira et al., 2025
iii	González-Moreira et al., 2025; O'Farrelly & Hennessy, 2014
iv	Dockett & Einarsdóttir, 2016
v	Van Trijp et al., 2025
vi	Cryer et al., 2005
vii	Dockett et al., 2016a; González-Moreira et al., 2025
viii	Dockett & Perry, 2007; Sayers et al., 2012
ix	Eckert et al., 2008
x	Rimm-Kaufman et al., 2000
xi	Wong et al., 2015
xii	Wong et al., 2016
xiii	Vogler et al., 2008
xiv	González-Moreira et al., 2025; Nilsen et al. 2026
xv	Packer et al., 2021
xvi	Wong et al., 2016
xvii	González-Moreira et al., 2025; Nilsen et al., 2026
xviii	Nilsen et al., 2026; Packer et al., 2021
xix	Nilsen et al., 2026
xx	Binfield-Skøie, 2025; Jindal-Snape et al., 2021; Vogler et al., 2008
xxi	González-Moreira et al., 2025
xxii	González-Moreira et al., 2025
xxiii	Boyle et al., 2018
xxiv	Ackesjö & Persson, 2019
xxv	Holmberg, 2026
xxvi	Binfield-Skøie, 2025
xxvii	Thornton et al., 2012
xxviii	Romijn et al., 2023; van der Werf et al., 2021
xxix	van der Werf et al., 2025
xxx	Slot & Leseman, 2019
xxxi	Ackesjö & Persson, 2019; Simoncini et al., 2015
xxxii	Boyle et al., 2018
xxxiii	Ackesjö et al., 2024; Alverson et al., 2019; Drange & Sandsør, 2024; Simoncini et al., 2015
xxxiv	Ackesjö & Persson, 2019
xxxv	Slot et al., 2016; Voogt & Roblin, 2012
xxxvi	Fukkink et al., 2023
xxxvii	Philp & Gill, 2020
xxxviii	Schüpbach et al., 2017
xxxix	Fischer et al., 2022
xl	Boström et al., 2022
xli	Fischer et al., 2022

xlii Ackesjö & Persson, 2019
xliii Holmberg, 2026
xliv Romijn et al., 2026
xlv Ackesjö et al., 2024; Fischer et al., 2022; Hjalmarsson & Hedren, 2025; Simoncini et al., 2015
xlvi Ackesjö et al., 2024; Hjalmarsson & Hedren, 2025
xlvii Hjalmarsson & Hedren, 2025
xlviii Ackesjö et al., 2024; Simoncini et al., 2015; Slot & Breedeveld, 2022
xlix Fischer et al., 2022
l Fischer et al., 2022
li Boyle et al., 2018
lii Sumsion & Wong, 2011
liii Ahnert et al., 2006; Romijn et al., 2023; van Schaik et al., 2014, 2018
liv González-Moreira et al., 2025
lv Simoncini et al., 2015
lvi Hjalmarsson & Hedren, 2025
lvii Boyle et al., 2018
lviii Packer et al., 2021; Simonsson, 2015
lix Ackesjö et al., 2024
lx Fischer et al., 2022
lxi Cook & Coley, 2017; LoCasale-Crouch et al., 2008
lxii Ahtola et al., 2011; Cook & Coley, 2017; Schulting et al., 2005
lxiii Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008
lxiv Douglass, 2014
lxv Romijn et al., 2026
lxvi Cameron 2008 in Douglass, 2014
lxvii Goffin 2013 in Douglass, 2014
lxviii Olsen, 2026; Vogler et al., 2008
lxix Renninger, 2009
lxx Akkerman & Bakker, 2019; Hidi & Rensinger, 2006

Colofon

ISBN 978-90-75256-22-2
Coördinatie: Cuno de Haas (CAOP)
Redactie: Katja Graven (Het Nederlands Tekstbureau)
Vormgeving: Vormplan Design, Stephany Thijssen
Fotografie: Getty images
© 2026 CAOP

Oratie

Uitgesproken door prof. dr. Pauline Slot op 1 oktober 2026 bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar op de door Stichting CAOP-Sardes ingestelde leerstoel ‘Integratieve pedagogiek voor kinderopvang en onderwijs 0-13 jarigen’ aan de Universiteit Utrecht.

Publicatiereeks Overheid & Arbeid, 2026
Nummer 64



