

Naar een optimalisering van voorschoolse educatie

Beleid, stand-van-zaken, aangrijpingspunten

Geert Driessen



Naar een optimalisering van voorschoolse educatie

Beleid, stand-van-zaken, aangrijpingspunten

Geert Driessen

Mei 2013

Projectnummer: 34001371

Opdrachtgever: FORUM

Foto omslag: Geert Driessen

© 2013 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) is steeds meer het speerpunt van het Onderwijsachterstandenbeleid geworden. Het is bedoeld om achterstanden van jonge kinderen te voorkomen die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie. Hoewel VVE in Nederland al enkele decennia wordt aangeboden in de vorm van stimuleringsprogramma's, er met veel inzet en overtuiging aan wordt gewerkt en er jaarlijks honderden miljoenen in omgaan, bestaat er nog geen overtuigend bewijs dat het werkt.

FORUM is van mening dat het huidige VVE-model niet voldoet en wil voor de komende decennia komen tot een nieuw model voor *voorschoolse educatie* dat wél aantoonbaar effectief is. FORUM heeft het ITS verzocht behulpzaam te zijn bij het komen tot een wetenschappelijke onderbouwing van eisen waaraan een dergelijk VVE zou moeten voldoen. Op basis van een (internationale) literatuurstudie wordt in deze publicatie beschreven wat bekend is over effectief VVE, aan welke voorwaarden dat zou moeten voldoen en wat voor de Nederlandse situatie van toepassing is. Achtereenvolgens komen aan de orde: een inkadering van VVE, het VVE-beleid, de stand van zaken, en – op basis daarvan – aangrijpingspunten voor optimalisering.

Dr. Geert Driessen
ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Inhoud

Voorwoord	iii
1 Onderwijsachterstandenbeleid	1
1.1 Achtergrond	1
1.2 Ontwikkelingen	1
2 Voor- en Vroegschoolse Educatie	3
2.1 Van remedie naar preventie	3
2.2 Varianten	4
3 VVE-beleid	7
3.1 Ontstaan	7
3.2 Ontwikkelingen	7
3.3 De Wet OKE	9
4 Stand-van-zaken VVE-keten	13
4.1 Inleiding	13
4.2 De doelgroepen	13
4.2.1 Variatie	13
4.2.2 Signaleringsinstrumenten	14
4.2.3 Het leerlinggewicht	17
4.2.4 Toetsen	17
4.2.5 Moment van indicatiestelling	18
4.3 De programma's	18
4.3.1 Effectiviteit	18
4.3.2 De eigen taal	22
4.4 De uitvoerders	25
5 Organisatie en condities	29
5.1 Inleiding	29
5.2 Werving en toeleiding	29
5.3 Aanbod en bereik	30
5.4 Groeperingsvormen	31
5.5 De doorgaande lijn	32
5.6 Ouderbetrokkenheid en -participatie	33
5.7 Lokale variatie	36

6 Kenmerken van effectief VVE	39
6.1 Kwaliteit	39
6.2 Effectiviteitkenmerken	40
6.3 Tot slot	47
7 Aangrijpingspunten voor verbetering	49
7.1 Inleiding	49
7.2 Aanbevelingen	49
Referenties	57

1 Onderwijsachterstandenbeleid

1.1 Achtergrond

Sinds de jaren zestig van de vorige eeuw wordt in Nederland zowel vanuit lokaal als centraal niveau specifiek beleid gevoerd op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van de kinderen.¹ Achterliggend idee is de constatering dat de schoolloopbanen van de betreffende kinderen minder voorspoedig verlopen dan die van andere kinderen. De oorzaak daarvoor wordt voor een belangrijk deel in de thuissituatie gezocht. Daar liggen qua ontwikkelingsstimulering bepaalde ‘tekorten’ (‘deficiet’), dan wel daar wordt een invulling gegeven aan ontwikkelingsstimulering die afwijkt van wat in het modale gezin en op de gemiddelde school als norm geldt (‘differentie’). Deze tekorten, respectievelijk verschillen verwijzen naar de hoeveelheid en aard van het in de thuissituatie aanwezige culturele en educatieve kapitaal. Het overheidsbeleid heeft als doel hiervoor via gerichte maatregelen te compenseren.

1.2 Ontwikkelingen

In de loop der jaren is het beleid verschillende malen bijgesteld. Zo is de aanvankelijke focus op autochtone arbeiderskinderen in de grote steden in de Randstad verschoven naar migrantenkinderen. Sinds enige tijd is er echter weer sprake van een hernieuwde aandacht voor autochtone achterstandskinderen, maar ditmaal voor de kinderen woonachtig in plattelandsgebieden in de Landrand. In formele zin is ook de etnische component in het beleid geschrapt en wordt er voornamelijk nog op sociaal milieu, i.c. het ouderlijke onderwijsniveau gestuurd.

Naast deze wijzigingen met betrekking tot de doelgroepen hebben er ook veranderingen plaatsgevonden qua sturingsniveau, waaraan aspecten zijn gekoppeld als organisatie, regie, financiering en verantwoordelijkheden. Het beleid heeft in dat opzicht een ontwikkeling doorgemaakt van lokale initiatieven en sturing in enkele grote steden, naar centrale overheidssturing, en vervolgens voor een belangrijk deel weer terug naar het decentrale, gemeentelijke en schoolniveau.²

De noemer waaronder het beleid werd gevoerd is ook enkele malen gewijzigd. De in eerste instantie in enkele grote steden uitgevoerde compensatie- en activeringsprogramma’s kregen een vervolg in twee afzonderlijke landelijke beleidssporen, één gericht op autochtone arbeiderskinderen, het Onderwijsstimuleringsbeleid, en één gericht op allochtone kinderen, het Culturele

1 Rutten (2013).

2 Driessen (2013).

Minderhedenbeleid. Deze twee werden vervolgens geïntegreerd in het Onderwijsvoorrrangsbeleid, dat momenteel een vervolg kent als het Onderwijsachterstandenbeleid.

Teneinde het gestelde hoofddoel, achterstandsbestrijding, te realiseren, heeft de overheid verschillende beleidsmaatregelen geformuleerd en -instrumenten ingezet. De qua impact omvangrijkste is de zogenoemde gewichtenregeling, die erin voorziet dat scholen met een bepaald aandeel achterstandskinderen extra financiële middelen ontvangen. Andere instrumenten waren, respectievelijk zijn bijvoorbeeld Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC), Intercultureel Onderwijs (ICO), Schakelklassen, Brede scholen, en Verlengde leertijd.³ Het instrument dat hier centraal staat betreft de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). De kern hiervan is dat kinderen die als doelgroep van het beleid worden aangemerkt in de kinderopvang, peuterspeelzalen en kleutergroepen van basisscholen specifieke programma's volgen die erop gericht zijn hun startpositie in het basisonderwijs te verbeteren. De meeste van deze programma's omvatten een kindgerichte component; sommige zijn (tevens) op ouders gericht.⁴

3 Ledoux & Veen (2009).

4 Ince & Van den Berg (2009); NJI (2013).

2 Voor- en Vroegschoolse Educatie

2.1 Van remedie naar preventie

Onderzoek heeft laten zien dat eenmaal opgelopen achterstanden maar moeizaam kunnen worden ingelopen, voor zover dat überhaupt al mogelijk is.⁵ Tegelijkertijd is gebleken dat de ontwikkelings- en leermogelijkheden in de (zeer) vroege leeftijdsfase groot zijn, daar dan ook het meest effectief benut kunnen worden en interventies het meeste rendement genereren.⁶ Vanuit die gedachtegang is de afgelopen decennia de belangstelling gegroeid voor opvoedkundige en onderwijskundige activiteiten in de voor- en vroegschoolse periode in de thuissituatie en in opvang- en onderwijsinstellingen. Het gaat dan om de jaren voorafgaand aan het moment dat kinderen in het basisonderwijs starten en de eerste jaren in het basisonderwijs, grofweg van 2 tot 6 jaar. Daarmee heeft er vanuit het beleid onder het credo ‘voorkomen is beter dan genezen’ ook een accentverschuiving plaatsgevonden van bestrijding naar preventie van onderwijsachterstanden.⁷

Aan de toegenomen interesse liggen verschillende oorzaken ten grondslag.⁸ Ten gevolge van de toegenomen arbeidsmarktparticipatie van vrouwen is er grotere behoefte ontstaan aan formele en informele opvangmogelijkheden van kinderen, zoals in kinderdagverblijven, bij gastouders en in peuterspeelzalen. De overheid heeft via financiële maatregelen het aanbod en de toegankelijkheid van dergelijke voorzieningen vergroot. De consequentie is dat een deel van de (verantwoordelijkheid voor) opvoedkundige en educatieve activiteiten verschoven is van het gezin naar een instelling, zoals peuterspeelzaal en kinderdagverblijf. Zoals hierboven al aangegeven worden VVE-activiteiten ook steeds meer gezien als een middel om kinderen uit sociaal-economische achterstandssituaties beter voor te bereiden op hun onderwijsloopbaan. Bij de preventie van ontwikkelingsachterstanden ligt een zwaar accent op taalstimulering. Dat hangt sterk samen met de aanwezigheid van grote groepen allochtonen, veelal uit niet-westerse landen. Veel van hen, vooral de nazaten van gastarbeiders, behoren tot lagere sociaal-economische milieus: de allochtone herkomst en het lage milieu vallen grotendeels samen. Ze hebben daarnaast of daar bovenop echter ook vaak specifieke problemen ten gevolge van linguïstische, culturele en religieuze verschillen tussen allochtonen en autochtonen. Deze worden nog eens vergroot doordat het autochtone middenklasse perspectief vaak het vertrekpunt is in geïnstitutionaliseerde vormen van opvoeding, zorg en onderwijs. Concrete problemen doen zich voor op het vlak van de gehanteerde opvoedingsstijl, ouderbetrokkenheid en -participatie, en de Nederlandse taalvaardigheid van ouders en kind.⁹ Bij dit alles mag niet vergeten worden dat de categorie ‘al-

5 Bernstein (1970); Driessen (2012c).

6 Doolaard & Leseman (2008); Heckman (2005); Karoly, Kilburn & Cannon (2005); Leseman (2002).

7 Leseman & Cordus (1994); OECD (2000, 2001); Onderwijsraad (2002, 2008a,b, 2010a,b).

8 Leseman (2002); OECD (2000).

9 Smit & Driessen (2002); Smit e.a. (2007, 2008); Pels (2000).

lochtonen' in verschillende opzichten zeer heterogeen van samenstelling is en ervoor gewaakt moet worden hen over één kam te scheren.

2.2 Varianten

Onder de noemer 'voor- en vroegschoolse educatie' valt in de praktijk een waaier aan activiteiten. Deze kennen uiteenlopende doelen en doelgroepen. Ze worden uitgevoerd bij verschillende instellingen en op verschillende locaties, waarbij meestal meerdere partijen betrokken zijn. Er worden diverse methodieken gehanteerd, afhankelijk van de achterliggende visie. En het geheel vindt plaats binnen organisatorische settings waar de aard van de financiering, de mate van sturing en de verantwoordelijkheid zeer variëren. Er kan zo een onderscheid worden gemaakt naar het doel of de maatschappelijke functie, te weten: opvang, onderwijs of een combinatie van beide.¹⁰ Er is daarnaast een indeling mogelijk naar het object of de doelgroep: het kind, de ouders of het gezin, de gemeenschap of buurt, of combinaties van deze drie. Onderscheid kan ook gemaakt worden naar locatie waar de activiteiten plaatsvinden. Dat kan zijn het gezin, een centrum (bv. kinderopvangcentrum, peuterspeelzaal, school), of, in ruimer verband, de gemeenschap of wijk (bv. een buurthuis).

Meestal worden twee typen programma's onderscheiden, namelijk gezinsgerichte en centrumgerichte programma's. *Gezinsgerichte programma's* richten zich primair op de ouders en vervolgens via hen op de kinderen. Een belangrijk doel is de ouders vaardigheden aan te leren waarmee ze hun kinderen in hun cognitieve, talige, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling kunnen stimuleren. Daarnaast kunnen ouders ook daadwerkelijk ondersteund worden bij het opvoeden en maatschappelijk functioneren. Bekende gezinsinterventieprogramma's zijn de Stap-programma's (bv. Instapje, Opstapje en Opstap). *Centrumgerichte programma's* worden vooral uitgevoerd in peuterspeelzalen en kleutergroepen van de basisschool, steeds vaker ook in kinderdagverblijven. De accenten kunnen per programma verschillen. Zo zijn er programma's voor de cognitieve ontwikkeling en programma's voor de taalontwikkeling. Ook zijn er integrale programma's die zich richten op meerdere ontwikkelingsdomeinen, zoals Piramide en Kaleidoscoop. Daarnaast kunnen de activiteiten worden onderscheiden naar de mate van professionaliteit en arbeidsverhouding van de uitvoerders (professional, paraprofessional, niet specifiek geschoold; betaald, vrijwilliger), de bron en aard van financiering (gesubsidieerd, niet gesubsidieerd, commercieel; vanuit het Rijk of de gemeente), de mate van formalisering en institutionalisering (informeel versus formeel, bijvoorbeeld opvang bij familie of gastouders, dan wel onderwijs op school), en doelgroep (algemeen versus specifiek). En ten slotte kunnen er ook nog zeer uiteenlopende activiteiten worden onderscheiden. Vaak gaat het om (onderdelen van) programma's, waarvan er sommige een (in meerdere of mindere mate uitgewerkte) theoretische onderbouwing kennen en andere niet. Een deel is door specialisten ontwikkeld en wordt commercieel verspreid, een deel is op de werkvloer tot stand gekomen en wordt alleen lokaal gebruikt. De meeste commerciële programma's zijn sterk programmatisch opgebouwd en kennen veel structuur en sturing; andere programma's kenmerken zich echter juist door vrijheid in de

¹⁰ Leseman (2002).

uitvoering. De mate van sturing hangt in belangrijke mate af van het achterliggend (leer- en ontwikkelings-)theoretische perspectief, te weten leidster/leerkracht-gericht dan wel kindgericht. Soms betreft het integrale programma's, soms gaat het om (gerichte training van) specifieke deelvaardigheden. Bij het gebruik in de praktijk wordt regelmatig eclecticisch geput uit verschillende programma's, en wordt naar maatwerk gezocht, afhankelijk van de specifieke lokale behoeften en mogelijkheden.

3 VVE-beleid

3.1 Ontstaan

De projecten gericht op de bestrijding van onderwijsachterstanden die vanaf de jaren '60 in enkele grote steden in Nederland werden uitgevoerd, bevatten al programma's op het gebied van activering en stimulering van ouders en kleuters. VVE heeft echter vooral een grote vlucht genomen sinds de tweede helft van de jaren '90 en het advies van de Commissie (Voor)schoolse Educatie.¹¹ Het formele, landelijke VVE-beleid is in 2000 in gang gezet. Het betrof een gezamenlijk initiatief van de ministeries van OCW (onderwijs) en VWS (welzijn). Het doel was om alle kinderen in achterstandssituatie te bereiken en hen optimale ontwikkelingskansen te bieden. De doelgroep bestond uit alle 2- tot en met 5-jarigen met een risico op achterstanden, zowel kinderen uit etnische minderheidsgroepen als autochtone kinderen van laagopgeleide ouders. Het - niet-nader gespecificeerde - resultaat zou een aanzienlijke reductie moeten zijn van de taal- en ontwikkelingsachterstand bij de start van de schoolloopbaan. Om dat doel te bereiken zouden effectieve (centrumgerichte) programma's moeten worden ingezet. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de voorschoolse educatie (in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven) werd bij de gemeenten gelegd; deze dienden de regie te gaan voeren. Voorschoolse educatie zou samen met vroegschoolse educatie (in de kleutergroepen van de basisschool) deel gaan uitmaken van het Gemeentelijke Onderwijsachterstandenbeleid (GOA). Voorwaarde was een samenhangende aanpak, met een sluitend aanbod en samenwerking van consultatiebureaus, peuterspeelzalen en basisscholen. Dit impliceerde tevens een doorgaande pedagogische lijn tussen peuterspeelzaal en basisschool. Ook zouden de ouders hier veel meer bij betrokken moeten worden. Er werden enkele maatregelen geëntameerd, namelijk een substantiële uitbreiding van de capaciteit van de voorzieningen, de versterking van de basisinfrastructuur en vergroting van het bereik, en de verhoging van de kwaliteit via deskundigheidsbevordering van de uitvoerders.¹²

3.2 Ontwikkelingen

In de loop der jaren is het VVE-beleid enkele malen bijgesteld. De twee belangrijkste wijzigingen hebben betrekking op het doel en de daaraan gekoppelde doelgroep en de verantwoordelijkheid voor de uitvoering. Aan het doel kunnen twee elementen worden onderscheiden, namelijk het bereiken van de doelgroep en het bieden van optimale ontwikkelingskansen of het vroegtijdig signaleren en bestrijden van aanvangsachterstanden. Aanvankelijk werd wat het doelgroepbereik gesproken over 'alle kinderen in een achterstandssituatie'.¹³ In het landelijk beleidskader

11 Leseman & Cordus (1994).

12 Tweede Kamer (2000a).

13 Tweede Kamer (2000b).

Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006 werd het bereik nader gespecificeerd (en eigenlijk naar beneden toe aangepast) en per 2006 op 50% gesteld.¹⁴ Enkele jaren later, bij de start van de nieuwe OAB-periode (2006-2010), werd het doelbereik voor de voorschoolse periode opgetrokken naar 70% in 2010.¹⁵ Halverwege die periode werd in 2008 het bereik weer verder verhoogd naar 100% in 2011.¹⁶ In de in 2010 van kracht geworden Wet OKE is het percentage doelgroepkinderen hetzelfde gebleven, maar werd eerst gesproken in termen van het *bereiken* van deze kinderen, i.c. (daadwerkelijke) deelname aan een VVE-programma, nu wordt gesproken over een voldoende en hoogwaardig *aanbod*, wat geïnterpreteerd kan worden in termen van de beschikbaarheid van plaatsen voor alle peuters en kleuters met een risico op taalachterstand.¹⁷ Behalve deze bereik- en aanbodoelen, is er ook een achterliggend (eind)doel geformuleerd, namelijk het tussen 2002 en 2011 reduceren van de taalachterstand van de doelgroepkinderen met 40%.¹⁸ Het meetpunt is daarbij op het eind van de basisschool gesteld, waardoor onduidelijk blijft waaraan een eventuele reductie valt toe te schrijven. Dat kan, naast deelname aan een VVE-programma, bijvoorbeeld ook het gevolg zijn van de extra formatie die via de gewichtenregeling is verkregen, het op scholen gevoerde kwaliteitsbeleid, of deelname van de kinderen aan schakelklassen. Een ander probleem is dat de referentiegroep ambigu is. Het ligt voor de hand de prestaties van de doelgroepkinderen af te zetten tegen die van de niet-doelgroepkinderen.¹⁹ Een complicerende factor is echter dat er in de voorschoolse fase door gemeenten en in de vroegschoolse fase door scholen verschillende doelgroepen kunnen worden onderscheiden, en bovendien dat de formele doelgroepdefinitie de afgelopen jaren enkele malen is bijgesteld en aangescherpt.

Bij de start van de eerste GOA-periode in 1998 werd het beleid gedecentraliseerd van het landelijke naar het gemeentelijke niveau. Scholen, i.c. schoolbesturen, kregen daarmee meer autonomie ('functionele decentralisatie') en gemeenten kregen een sturende rol ('territoriale decentralisatie') en meer vrijheid om eigen middelen toe te voegen aan de rijksvergoeding voor achterstandsbestrijding.²⁰ Achterliggend idee was dat de achterstandssituatie sterk van plaats tot plaats kan verschillen. Om adequaat te kunnen inspelen op dergelijke lokale verschillen in specifieke behoeften, situaties en kwaliteit, werd de afstand van de centrale overheid tot de lokale problematiek te groot geacht. Gemeenten zouden beter in staat zijn tot het leveren van het benodigde maatwerk. Een vereiste was wel dat er binnen gemeenten werd ingezet op meer samenhang op de verschillende beleidsterreinen en meer samenwerking tussen de betrokken instanties.

Bij de overgang van het GOA naar het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) in 2006 werd een belangrijk deel van de sturende rol bij de uitvoering van het achterstandenbeleid weer weggehaald bij de gemeenten en overgeheveld naar de schoolbesturen.²¹ Voor de VVE betekende dat

14 MinOCW (2001).

15 MinOCW (2006).

16 CFI (2008).

17 Staatsblad (2010a,b).

18 CFI (2008).

19 MinOCW (2001).

20 Turkenburg (2003).

21 MinOCW (2006); Bronneman-Helmers (2011).

een knip, waarbij de verantwoordelijkheid voor het voorschoolse deel bij de gemeenten bleef en die voor het vroegschoolse deel voortaan naar de schoolbesturen werd overgeheveld. Voor deze nieuwe fase van het Onderwijsachterstandenbeleid golden vier uitgangspunten:

- een zo efficiënt en effectief mogelijke verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen schoolbesturen en gemeenten;
- bij de toekenning van middelen zoveel mogelijk aansluiten bij de feitelijke achterstanden van kinderen;
- meer aandacht voor autochtone achterstandskinderen;
- een sterker accent van scholen op het vroegtijdig opsporen en aanpakken van achterstanden.

Scholen ontvangen naast de reguliere bekostiging via de gewichtenregeling extra middelen voor de bestrijding van achterstanden.²² Gemeenten krijgen een specifieke uitkering als bijdrage voor het lokale onderwijsachterstandenbeleid. Zowel scholen als gemeenten hebben veel bestedingsvrijheid bij de inzet van de middelen. Ze zijn ook vrij in de keuze voor een bepaald VVE-programma. Benadrukt wordt het belang van kwalitatief goede centrumgerichte programma's met een gestructureerde didactische aanpak, die worden uitgevoerd door gekwalificeerd personeel. Belangrijk is dat er bij dergelijke programma's sprake is van een doorlopende leerlijn van de voor- naar vroegschoolse fase. Voor de bekostiging wordt uitgegaan van deelname door kinderen van vier dagdelen; voor de voorschoolse fase wordt het minimum gesteld op drie dagdelen gedurende één jaar. Er wordt ook de mogelijkheid geboden gezinsgerichte programma's aan te bieden.

3.3 De Wet OKE

Op 1 augustus 2010 is met de Wet OKE (Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie) een nieuwe fase van het VVE-beleid ingegaan, en dan met name met betrekking tot het voorschoolse deel.²³ Van de gemeenten wordt verwacht dat zij een zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht goed aanbod hebben voor kinderen die tot de doelgroep behoren. In zijn algemeenheid bestaat die uit kinderen met een risico op een achterstand, vooral qua taal. Gemeenten hebben beleidsvrijheid bij het bepalen van de criteria voor de identificatie van de doelgroep. De financiële middelen die gemeenten van het Rijk ontvangen, zijn gebaseerd op het zogenoemde leerlinggewicht (i.c. het ouderlijk opleidingsniveau) zoals dat in het basisonderwijs wordt gehanteerd. Dit impliceert dat wanneer gemeenten andere of meerdere criteria hanteren die tot meer doelgroepkinderen leiden, zij de betreffende extra kindplaatsen uit eigen middelen dienen te financieren. Het aanbod richt zich in ieder geval op kinderen tussen de 2,5 en 4 jaar oud en wordt verzorgd in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Inhoudelijk gezien richt het zich op de ontwikkelingsdomeinen taal, rekenen, motorisch en sociaal-emotioneel. Voor het realiseren van dat aanbod moeten de gemeenten afspraken maken met de andere betrokken partijen, zoals (besturen van) peuterspeelzalen, kinderdagverblijven, instellingen voor jeugdgezondheidszorg en basisscholen.

22 Claassen & Mulder (2011).

23 Staatsblad (2010a,b); Tweede Kamer (2009).

Verhoging van de kwaliteit staat voorop in de Wet OKE en daarvoor worden een aantal basisvoorwaarden genoemd:

1. Omvang: Ten minste 4 dagdelen van 2,5 uur of 10 uur per week.
2. Beroepskracht/kind-ratio: Ten minste één beroepskracht per 8 feitelijk aanwezige kinderen.
3. Groepsgrootte: Ten hoogste 16 feitelijk aanwezige kinderen.
4. Kwalificatie beroepskracht: Voltooide mbo-opleiding PW3 (Pedagogisch Werker niveau 3) of vergelijkbaar, inclusief module verzorgen voorschoolse educatie, dan wel als alternatief scholing gericht op het vroegtijdig bestrijden van achterstanden bij jonge kinderen of het werken met voor- en vroegschoolse educatieprogramma's. De houder van het kindcentrum of de peuterspeelzaal stelt jaarlijks een opleidingsplan op waarin wordt aangegeven hoe de kennis en vaardigheden van de beroepskrachten worden onderhouden.
5. Programma: Er dient een breed, integraal programma te worden gebruikt gericht op het opgestructureerde en samenhangende wijze stimuleren van (ten minste) de ontwikkelingsdomeinen taal, rekenen, motorisch en sociaal-emotioneel. Het programma moet gericht zijn op het verbeteren van de voorwaarden voor het met succes instromen in het basisonderwijs.
6. Locatie: Een kindcentrum of peuterspeelzaal, dat voldoet aan eisen wat betreft ruimte, hygiëne en veiligheid.

De gemeente (i.c. het college van B & W) dient toe te zien op de naleving van de gestelde regels met betrekking tot peuterspeelzalen en kinderopvanginstellingen en wijst de directeur van de GGD aan als toezichthouder. De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de kwaliteitsvoorwaarden voor voorschoolse educatie in peuterspeelzalen en kindercentra, waarbij het gaat om:

1. de basisvoorwaarden voor voorschoolse educatie;
2. het informeren van ouders en ouderbetrokkenheid;
3. de kwaliteit van de educatie;
4. de ontwikkeling, zorg en begeleiding van de kinderen;
5. kwaliteitszorg;
6. de doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie.

Een belangrijk element van haar regierol vormt het overleg dat de gemeente minimaal één keer per jaar dient te voeren met de betrokken instellingen. Daarbij draagt zij zorg voor het maken van afspraken over de realisatie van een zo groot mogelijke deelname aan voorschoolse educatie. Onderwerpen betreffen de selectie van doelgroepkinderen, de toeleiding naar voor- en vroegschoolse educatie, en de organisatie van een doorlopende leerlijn van voor- naar vroegschoolse educatie. Om dit laatste te bevorderen zijn de kindercentra en peuterspeelzalen verplicht relevante gegevens over kinderen over te dragen aan de basisschool. Het betreft informatie over het gevolgde voorschoolse programma en de duur ervan. Daarnaast maakt de gemeente als onderdeel van dat overleg ook afspraken over de resultaten van vroegschoolse educatie. Van de betrokken partijen wordt verwacht dat zij meewerken aan de totstandkoming van de afspraken. Voor de uitvoering van voorschoolse educatie (incl. de regierol) komen gemeenten in aanmerking voor een specifieke uitkering.

De Wet OKE gaat uit van een integrale aanpak voor jonge kinderen met een risico op achterstanden. De maatregelen zijn gericht op de inhoud van de voorzieningen en niet op de vorm ervan; er blijft daarmee ruimte voor maatwerk en diversiteit. Drie maatregelen worden onderscheiden:

1. Een kwaliteitsimpuls voor peuterspeelzalen

Er wordt een kwaliteitsimpuls gegeven aan de peuterspeelzalen door de wet- en regelgeving ten aanzien van de peuterspeelzalen te harmoniseren met die van de kindercentra. Door de harmonisering van de kwaliteitseisen wordt ook de versterking van de samenwerking van de verschillende instellingen bevorderd.

2. Financiële toegankelijkheid van peuterspeelzalen

Peuterspeelzalen moeten financieel toegankelijk blijven, voor zowel ouders die hun kinderen aan voorschoolse educatie willen laten deelnemen als voor ouders die hun kinderen daar niet aan willen laten deelnemen. Dit wordt gerealiseerd door de hoogte van de ouderbijdrage te maximaleren, dan wel te beperken.

3. Een breder en beter aanbod en betere toeleiding tot VVE

De verwachting is dat een goede uitvoering van VVE-programma's bijdraagt aan het zoveel mogelijk wegwerken van achterstanden. Verbetering van het aanbod zal ook een kwaliteitsimpuls geven aan de kindercentra.

In het VVD-CDA Regeerakkoord uit 2010 heeft het kabinet besloten extra middelen in te zetten voor kinderen met een (risico op een) taalachterstand.²⁴ Van het totale bedrag van €100M voor 2013 is €50M bestemd voor VVE en €50M voor schakelklassen. Inmiddels heeft de minister aangegeven dat dit geld gericht zal worden ingezet in de grote steden (G4 en G33) met een focus op de aanpak van taalachterstanden bij kinderen onder de 4 jaar. Hiermee verwacht het kabinet een forse verbetering van de kwaliteit van voorschoolse educatie te realiseren, onder meer door meer opbrengstgericht werken, professionalisering van de pedagogisch medewerkers, de inzet van hbo-geschoolde medewerkers en verbetering van ouderbetrokkenheid. De kwaliteitseisen voor de voorschoolse educatie in de grote steden zullen overeenkomstig worden aangescherpt.²⁵

24 Regeerakkoord (2010).

25 MinBZK (2011); zie ook Abell & Jepma (2012); Jepma & Abell (2012); Jepma & Muller (2012); Muller & Van Teunenbroek (2012); Studulski (2012).

4 Stand-van-zaken VVE-keten

4.1 Inleiding

Aan het VVE-beleid ligt een ketenredenering ten grondslag:

1. ten gevolge van omstandigheden in de thuissituatie starten bepaalde groepen van kinderen met een achterstand in het basisonderwijs;
2. om deze achterstand te voorkomen worden in de voor- en vroegschoolse fase op die specifieke problematiek gerichte (compenserende) stimuleringsprogramma's ingezet;
3. deze worden uitgevoerd door daartoe gekwalificeerde peuterleidsters en groepsleerkrachten;
4. dat gebeurt binnen een bepaalde setting en onder bepaalde condities;
5. het uiteindelijke resultaat van dit alles is dat alle kinderen vanuit eenzelfde startpositie met de formele instructie in het leren lezen, schrijven en rekenen in groep 3 beginnen.

Dit klinkt allemaal mooi en logisch, maar hoe staat het nu met de onderbouwing en uiteindelijke realisatie van elk van deze veronderstellingen, en – nog veel belangrijker – de causale relatie daartussen? Daar wordt in de volgende paragrafen stapsgewijs op ingegaan.²⁶ Hierbij horen enkele opmerkingen. Een eerste punt is dat hoewel het hier om de voorschoolse fase gaat, er niet aan te ontkomen valt dat ook regelmatig de vroegschoolse fase (al-dan-niet expliciet) aan de orde komt. Een tweede punt is dat ofschoon VVE in Nederland al enkele decennia bestaat, er nog relatief weinig empirisch onderzoek naar is verricht. Hoewel niet ideaal, omdat de omstandigheden vaak sterk verschillen, wordt voor de empirische bewijslast noodgedwongen regelmatig gebruikt gemaakt van buitenlandse onderzoeksresultaten, voornamelijk uit de VS.

4.2 De doelgroepen

4.2.1 Variatie

In de vroegschoolse fase worden de VVE-kleuters meestal geïndiceerd op basis van het zogenoemde leerlinggewicht: het gaat om kinderen van laagopgeleide ouders. In de voorschoolse fase wordt aanzienlijk meer gebruik gemaakt van de vrijheid die er bestaat bij het bepalen van de doelgroep. Andere dan gewichtenpeuters dienen dan wel uit eigen middelen te worden gefinancierd. Het resultaat is een enorme variatie in VVE-doelgroepen, met grote verschillen tussen gemeenten, tussen (groepen van) instellingen binnen gemeenten en tussen de voor- en vroegschoolse fase. Het gaat dan niet alleen om het aantal indicatoren dat wordt gehanteerd (de kwantiteit), maar ook de inhoud en het perspectief (de kwaliteit). Argumenten voor deze verschillen

26 Daarvoor wordt voortgebouwd op informatie die in Driessen (2012a) is beschreven op basis van onder meer een literatuurstudie, analyse van gemeentelijk rapportages van de Inspectie van het Onderwijs en interviews met de verschillende groepen van betrokkenen.

zijn dat alleen het leerlinggewicht (i.c. achterstanden ten gevolge van een laag ouderlijk opleidingsniveau) onvoldoende aansluit bij de feitelijke ontwikkelingsachterstanden en -behoeften en dat in de voorschoolse fase andere problemen spelen dan in de vroegschoolse fase.

Een eerste indeling van indicatoren is die naar feitelijke achterstanden, zoals gemeten met behulp van bijvoorbeeld observaties en tests, en risicofactoren waarvan verwacht wordt dat er een grote kans bestaat op achterstanden. Een tweede indeling is die naar niveau: van het kind, van het gezin waarin het opgroeit, en van de wijk waar het woont. Bij een derde indeling, waar de oorzaken van achterstanden centraal staan, wordt een onderscheid gemaakt tussen stoornissen en aandoeningen (medisch, fysiek, psychisch) bij het kind, en een onvoldoende blootstelling aan stimuli in het gezin of de omgeving van het kind. Een inhoudelijk georiënteerde indeling onderscheidt het sociaal-economische milieu (het leerlinggewicht), taal-gerelateerde factoren (bij het kind, in het gezin, of in de omgeving), en psycho-sociale problematiek van de ouders waardoor de opvoedingscapaciteit te kort schiet. Concrete indicatoren zijn bijvoorbeeld, naast het ouderlijke opleidingsniveau, werkloosheid, de thuistaal, het geboorteland, verslavingsproblematiek van ouders (drugs, alcohol), opvoedingsproblemen (t.g.v. onmacht, scheiding), (geconstateerde) taalachterstanden, ontwikkelingsstoornissen, leer- en gedragsproblemen, chronische ziekte, en wijksamenstelling.

In sommige gemeenten wordt een sterke relatie gelegd tussen het achterstandenbeleid en het zorgbeleid (OAB, resp. Passend Onderwijs) en worden *alle* doelgroepen onder de noemer 'risicokinderen' geschaard. Elders worden beide beleidssporen juist nadrukkelijk van elkaar onderscheiden, en zijn zelfs 'uitsluitingscriteria' opgesteld vanuit de opvatting dat het fundamenteel verschillende doelgroepen betreft. Vanuit het achterstandsperspectief gaat het om kinderen die opgroeien in sociaal gedepriveerde milieus en daarom ter compensatie extra stimulering nodig hebben. Vanuit het zorgperspectief gaat het om kinderen met fysieke en psychische ontwikkelingsstoornissen en kinderen die opgroeien in gezinnen met sociaal-psychische problematieken. Het argument dat naar voren wordt gebracht tegen menging is dat VVE-programma's niet geschikt zijn voor de tweede categorie kinderen en dat peuter- en kleuterleidsters daarvoor ook niet de specifieke deskundigheid hebben.

4.2.2 Signaleringsinstrumenten

Voor het signaleren en indiceren van VVE-doelgroepkinderen worden uiteenlopende instrumenten gebruikt, soms lijstjes met indicatoren, vaak vergezeld gaand van stroomdiagrammen, soms 'toetsjes'. Veel van deze instrumenten zijn lokaal ontwikkeld of zijn aanpassingen van instrumenten die landelijk in gebruik zijn.²⁷ Gemeenschappelijk hebben ze dat er praktisch geen onderzoek verricht is naar hun betrouwbaarheid en validiteit. Omdat een goede bepaling van de doelgroep het startpunt vormt voor een effectief VVE, wordt hierna dieper ingegaan op twee veelgebruikte instrumenten, het Van Wiechen ontwikkelingsonderzoek en de RIVM-omgevingsanalyse.

27 Heijting-Bakker (2006); Van der Ploeg, Lanting & Verkerk (2007); Oberon (z.j.).

Het Van Wiechen ontwikkelingsonderzoek wordt vaak gebruikt ter signalering van taal- en spraakproblemen.²⁸ Het betreffende schema, dat tussen de 0 en 54 maanden kan worden afgenomen, kent drie onderdelen: fijne motoriek, aanpassing, persoonlijkheid en sociaal gedrag, communicatie, en grove motoriek. Er zijn items opgenomen op het gebied van taalgebruik, -inhoud en -niveau, die worden gebruikt voor het opsporen van kinderen met een taalachterstand. Onderzoek naar de effectiviteit (resp. predictieve validiteit) heeft maar mondjesmaat plaatsgevonden. Gebruik ervan op het consultatiebureau heeft geen duidelijke aanwijzingen opgeleverd dat er vroegtijdig veel taalstoornissen mee kunnen worden opgespoord, laat staan dat duidelijk is wat de gevolgen van vroegtijdige detectie zijn. Vandaar dat wel wordt opgemerkt dat het Van Wiechenschema geen signaleringsinstrument is.²⁹

De RIVM-omgevingsanalyse is bedoeld als hulpmiddel voor de JGZ-professional om VVE-doelgroepkinderen te identificeren.³⁰ Kinderen die in hun directe omgeving geen of weinig taal-aanbod in het Nederlands krijgen, kunnen via twee items uit het (digitale) JGZ-dossier worden geïdentificeerd: de ouder spreekt geen of nauwelijks Nederlands, en de taalomgeving van het kind is onvoldoende stimulerend. Of in het gezin niet of nauwelijks Nederlands wordt gesproken kan de JGZ-professional vaststellen tijdens de contactmomenten, op het bureau en thuis. Ook kan dan een indruk worden verkregen van de communicatie en interactie tussen ouder en kind. Of de taalomgeving onvoldoende stimulerend is, schat de JGZ-professional in op basis van diens ervaring: de ouder spreekt met het kind tijdens allerlei activiteiten in het dagelijkse leven (bv. het benoemen van wat hij/zij doet, ziet of hoort); de ouder leest het kind voor; de ouder doet (woord)spelletjes met het kind; interactie tussen ouder en kind. Er zijn geen criteria beschikbaar wat betreft de vereiste kwantiteit en/of kwaliteit van elk van deze aspecten. Evenmin is duidelijk of er aan één of meerdere indicatoren voldaan moet worden om als doelgroepkind in aanmerking te komen. Dat wordt aan de professionaliteit van de JGZ-medewerker overgelaten. In onderzoek wordt geconcludeerd dat de omgevingsanalyse niet gevalideerd is en geen voorspellende waarde heeft.³¹

Van belang is ook dat een taalachterstand veroorzaakt kan worden door een stoornis bij het kind (spraak/taalontwikkelingsstoornis, c.q. aandoening of ziekte), door onvoldoende aanbod in een bepaalde taal in de omgeving van het kind ('blootstellingsachterstand'), of door een combinatie van beide.³² Wat betreft de blootstellingsachterstand kan een onderscheid worden gemaakt tussen allochtone kinderen waar thuis geen Nederlands als eerste taal wordt gesproken, en autochtone kinderen waar thuis weinig of geen Nederlands wordt gesproken. Voor het bepalen van een adequaat vervolgtraject is het belangrijk de oorzaak van de achterstand te kennen. Bij een blootstellingsachterstand kan vergroting van het taalaanbod zinvol zijn, bijvoorbeeld via VVE. Bij een taalontwikkelingsstoornis zijn andere remedies noodzakelijk, bijvoorbeeld een medische behandeling of logopedie – maar dat is geheel afhankelijk van de specifieke aard van de stoornis. Het doorverwijzen naar VVE op basis van stoornissen kan tot averechtse effecten leiden: de

28 Heijting-Bakker (2006).

29 De Koning e.a. (2000).

30 Postma (2009a,b); MinOCW (2009).

31 Postma (2009a,b).

32 AJN (2012); Van der Ploeg, Lanting & Verkerk (2007).

onterechte verwijzing leidt tot onnodige vertraging in het aanbieden van de juiste, wel passende hulp.³³ VVE-programma's zijn gericht op het stimuleren van de (taal)ontwikkeling van kinderen die thuis onvoldoende gestimuleerd worden, met andere woorden op het compenseren voor blootstellingsachterstanden. Uit een inventarisatie komt echter naar voren dat er geen spraak/taal-screeningsinstrumenten bestaan die dergelijke achterstanden kunnen opsporen of kunnen onderscheiden van taalontwikkelingsstoornissen.³⁴ De screeningsinstrumenten die er zijn voor autochtone kinderen kunnen namelijk de oorzaak van de achterstand (ontwikkelingsstoornis dan wel blootstellingsachterstand) niet onderscheiden. Voor allochtone kinderen met een andere eerste taal dan het Nederlands zijn er geen screeningsinstrumenten voor het opsporen van blootstellingsachterstand.

Geconcludeerd kan worden dat er geen wetenschappelijk bewijs bestaat voor de betrouwbaarheid en validiteit van de (oorspronkelijke versies) van deze instrumenten. Dat geldt in zijn algemeenheid voor de indicatoren die gelegen zijn op het niveau van het kind; nog problematischer wordt het echter voor indicatoren die liggen op het niveau van het gezin of de wijk. De kritische noten die bij het gebruik van genoemde instrumenten worden geplaatst, hebben betrekking op het talige ontwikkelingsdomein.³⁵ In de Wet OKE worden echter nog drie andere domeinen onderscheiden waarop VVE zich zou moeten richten, namelijk rekenen, motoriek en sociaal-emotionele ontwikkeling. Informatie over de beschikbaarheid, het gebruik en de betrouwbaarheid en validiteit van instrumenten op deze domeinen ontbreekt helemaal. Het is daarmee dus onduidelijk of afname van dergelijke signalerings/screenings/indicatiestellende instrumenten op verschillende momenten, door verschillende professionals bij verschillende groepen van kinderen tot vergelijkbare resultaten leidt. Evenmin is duidelijk of deze instrumenten echt meten wat ze beogen te meten (al valt op voorhand al te zeggen dat ze voor het meten van sommige kenmerken voor bepaalde groepen van leerlingen niet geëigend zijn), of ze adequaat doelgroepen van niet-doelgroepen onderscheiden en wat vervolgens de voorspellende waarde van de indicatiestelling is. Bij dit alles hoort een relativering. Het wordt doorgaans aan de professionals op bijvoorbeeld het consultatiebureau of in de peutergroep overgelaten om op basis van hun expertise en ervaring een eigen afweging te maken. Nu kan natuurlijk verwacht worden dat deze professionals, vaak na jarenlang werken met jonge kinderen, een goede inschatting kunnen maken van of een kind *at risk* is, maar echt 'hard' is een dergelijke indicatiestelling dan niet. En wellicht valt de toepassing van indicatoren en criteria gebaseerd op een dergelijke praktijkervaring te prefereren boven het hanteren van indicatoren en criteria die louter stoeien op (relatief zwakke) statistische samenhangen. Het is echter de vraag of deze medewerkers ook goed zicht hebben op de consequenties van hun diagnosticering en het op basis daarvan ingezette VVE-programma op de langere termijn, i.c. de cognitieve ontwikkeling en de schoolloopbaan van de kinderen.

33 AJN (2012).

34 Van der Ploeg, Lanting & Verkerk (2007).

35 Heijting-Bakker (2006); De Koning e.a. (2000); Van der Ploeg, Lanting & Verkerk (2007).

4.2.3 Het leerlinggewicht

Vooraf in de vroegschoolse fase, maar ook in de voorschoolse fase wordt vaak gebruik gemaakt van het zogenoemde leerlinggewicht als indicator voor de VVE-doelgroep. Dit gewicht wordt gehanteerd bij de bepaling van de *lump sum*, waaruit scholen onder meer extra personeelsformatie kunnen bekostigen, evenals VVE, Schakelklassen, remedial teaching en specifieke leermiddelen. Tegenwoordig is er nog slechts één indicator van het leerlinggewicht, namelijk de hoogte van het ouderlijk opleidingsniveau (vroeger was er ook nog het geboorteland en het beroepsniveau van de ouders). De samenhang (i.c. correlatie) tussen het leerlinggewicht (i.c. het ouderlijk opleidingsniveau) en de (voorbereidende) taal- en rekenvaardigheid is sinds de ontwikkeling van de gewichtenregeling in 1984 aanzienlijk minder sterk geworden en ligt momenteel in groep 2 nog slechts rond de 0.15.³⁶ Dit betekent dat niet meer dan tussen de 2 en 3 procent van de verschillen in taal- en rekenvaardigheid van de kinderen kan worden toegeschreven aan verschillen in het opleidingsniveau van hun ouders. Dit houdt dus omgekeerd ook in dat rond de 98 procent van de taal- en rekenverschillen moet worden verklaard door andere kind-, gezins-, school/onderwijs- en buurtkenmerken. Er zal dus enerzijds een fors aantal kinderen ten onrechte worden geselecteerd, die deze VVE-hulp niet nodig hebben (de vals-positieven), en anderzijds ook een groot aantal kinderen die ten onrechte niet zijn geselecteerd, die de extra hulp wel nodig hebben maar die niet krijgen (de vals-negatieven). Gemeenten kiezen er (mede daarom) vaak voor om naast of in plaats van het opleidingscriterium andere criteria aan te leggen, die in hun ogen (samen) een betere indicatie geven van de daadwerkelijke risico's op achterstand.³⁷

4.2.4 Toetsen

Toen zo'n dertig jaar geleden de kleuterschool en de lagere school werden samengevoegd tot basisschool, bestond er vooral vanuit de groep kleuterleidsters veel weerstand tegen de verschooling van de kleuterperiode: kleuters zouden moeten spelen, niet leren. In de loop van de jaren zijn kleuters echter steeds meer gericht spelend gaan leren en heeft ook het gebruik van toetsen en tests een grote vlucht genomen. Het aantal specifiek op jonge kinderen gerichte instrumenten is ook flink gegroeid, niet alleen toetsen/tests, maar ook volgsystemen.³⁸ Enkele jaren geleden is empirisch onderzoek gedaan naar de inzet van enkele tests als screeningsinstrument. Het doel was nagaan of het mogelijk is taalzwakke kinderen bij hun entree in het basisonderwijs op betrouwbare en valide wijze te indiceren. Daarvoor werd de inzetbaarheid van enkele tests voor jonge kinderen vergeleken. De conclusie luidde dat er grote verschillen zijn tussen (sub)tests en dat er aan het gebruik voor selectie van taalzwakke leerlingen nogal wat methodologische bezwaren kunnen worden ingebracht.³⁹ Mede om die reden is destijds de inzet

36 Driessen (2013); Mens (1984); Mens & Driessen (1985); Mooij (2000); Mooij & Smeets (1997).

37 Oberon (2010a).

38 Zie bijvoorbeeld www.cito.nl en www.cotandocumentatie.nl.

39 Van Schooten, Smeets & Driessen (2007); zie ook Commissie Indicatiestelling Onderwijsachterstanden (1996), Doolaard & Leseman (2008), Mooij (2000) en Onderwijsraad (2003). Naast betrouwbaarheid en validiteit zijn ook factoren efficiëntie en economie (*practicality*) van belang (waarbij het bijvoorbeeld gaat om de vraag of afname financieel en organisatorisch haalbaar is; zie ook Colpin e.a., 2006).

van een landelijke ‘peutertoets’ niet doorgezet. De vraag is echter of deze wijze van doelgroepbepaling minder ‘correct’ is dan die via de gewichtenregeling.

4.2.5 Moment van indicatiestelling

Er zijn grote verschillen wat betreft het moment van indicatiestelling. In een aantal gemeenten wordt daar een begin mee gemaakt wanneer het kind voor controle op het consultatiebureau verschijnt. Vervolgens wordt de ontwikkeling aan de hand van bijvoorbeeld vragenlijsten en testjes gemonitord en in de gaten gehouden of een indicatiestelling noodzakelijk is. In andere gemeenten wordt pas op het moment van aanmelding bij een voorschoolse instelling bekeken of er sprake is van een doelgroepkind; dit is met name aan de orde wanneer (alleen) wordt uitgegaan van het leerlinggewicht als indicator. Dit laatste is ook de gangbare praktijk bij de start in de vroegschoolse fase; de indicatiestelling is dan min-of-meer een administratieve formaliteit. Behalve dat een indicatiestelling vooraf of bij de start in de voor- en vroegschoolse fase kan plaatsvinden, vindt er in veel gemeenten ook regelmatig een indicatiestelling plaats op het moment dat het kind al enige tijd op het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal zit. Dat gebeurt dan op grond van de resultaten van observaties en testjes afgenomen door de peuterleidster, soms in samenwerking met een medewerkster van het consultatiebureau.

4.3 De programma’s

4.3.1 Effectiviteit

Tot voor kort werd benadrukt dat VVE-programma’s bewezen effectief dienden te zijn. Met de Wet OKE is daar vanaf gestapt: er wordt nu gesproken over programma’s die een brede ontwikkeling stimuleren. Daarmee is er dus formeel gezien meer ruimte gekomen voor de inzet van andere dan het beperkte aanbod aan zogenaamde ‘effectieve’ programma’s.⁴⁰

In principe zijn de uitvoerende partijen momenteel dus vrij in hun keuze voor een programma, voor zover het tenminste om een integraal programma gaat, dat zowel de taal-, reken-, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert. Allereerst moet worden vastgesteld dat (nog) lang niet alle gemeenten zich hieraan houden; vaak worden onderdelen van bestaande programma’s ingezet of wordt gebruik gemaakt van materiaal dat men zelf heeft ontwikkeld. Onderzoek laat zien dat in 2009 – dus voordat de Wet OKE van kracht werd – 13% van de peuterspeelzalen en 31% van de kinderdagverblijven niet met een integraal programma werkten.⁴¹ Dat kan met kostenoverwegingen te maken hebben, maar ook met de idee dat men maatwerk wil leveren, dat wil zeggen voor een aanpak kiest die is afgestemd op de plaatselijke situatie en specifieke behoeften. Wanneer bijvoorbeeld de doelgroep voornamelijk uit allochtone kinderen met

40 In 2010 waren dat er 7 (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

41 Jepma, Rutten & Beekhoven (2009).

taalachterstanden bestaat, kiezen instellingen er vaak voor daar het primaat te leggen en minder (extra) aandacht aan de andere ontwikkelingsdomeinen te geven.

De oorsprong van VVE ligt in het buitenland. Met name in de VS zijn talloze programma's ontwikkeld, zowel op lokaal niveau als op centraal niveau. Daar is ook op grote schaal onderzoek verricht naar de effectiviteit ervan. Op de methodologische kwaliteit van dat onderzoek wordt echter vaak kritiek geleverd, vooral omdat die effectiviteit niet is vastgesteld in een experimenteel design met *random* toewijzing van kinderen aan een experimentele en aan een controlegroep. Een ander punt van kritiek betreft de tendens studies die geen (of negatieve) effecten laten zien niet te publiceren (het *file-drawer* probleem), waardoor het totaalbeeld gunstiger wordt voorgesteld dan het in werkelijkheid is.⁴²

Op basis van buitenlands onderzoek worden met betrekking tot *centrumgerichte programma's* twee typen onderscheiden, namelijk grootschalige programma's zoals Head Start, en kleinschalige modelprogramma's die worden uitgevoerd door universiteiten of liefdadigheidsinstellingen.⁴³ De grootschalige programma's leiden over het geheel genomen hooguit tot zwakke effecten en bovendien verdwijnen die vaak ook weer binnen enkele jaren (het *fade-out* effect⁴⁴). De modelprogramma's daarentegen laten doorgaans (veel) betere resultaten zien, zowel op de korte als ook op de lange termijn.⁴⁵ Effecten op het cognitieve domein zijn doorgaans beduidend groter dan op het sociaal-emotionele domein. Anderzijds zijn er ook (grootschalige) programma's die blijvende positieve effecten laten zien qua sociaal gedrag, met name op het gebied van criminaliteit.⁴⁶ Verschillen tussen programma's en effecten hebben mogelijk te maken met de enorme variatie in programma's, vooral wat betreft de beschikbare budgetten, en, direct daarmee samenhangend, de kwaliteit (i.c. scholing en ervaring) van de uitvoerders en de leider/kinde-ratio.⁴⁷ Kenmerkend voor de effectieve programma's is dat ze zich niet alleen in de instelling op het kind richten, maar ook thuis op de ouders; het gaat dus om een combinatie van *settings*.⁴⁸ Succesfactoren zijn enerzijds vroeg beginnen en intensief werken, en anderzijds ouderbetrokkenheid, scholing van ouders, opvoedkundige en onderwijskundige thuisactiviteiten en gezinsondersteuning.⁴⁹

De effectiviteit van *gezinsgerichte programma's* is aanzienlijk minder vaak onderzocht dan die van centrumgerichte programma's. Bovendien doen zich in methodologisch opzicht nog meer problemen voor. In zijn algemeenheid luidt de conclusie dat gezinsgerichte programma's (nog)

42 Aleman & Van Tuijl (2000); Karoly, Kilburn & Cannon (2005).

43 Leseman (2002).

44 Lee & Loeb 1995).

45 Leseman e.a. (1998).

46 Crane & Barg (2003); Nores & Barnett (2010).

47 Leseman (2002).

48 Tavecchio (2011) stelt dat VVE niets oplevert, omdat de programma's voor peuters alleen in de centra worden uitgevoerd. Volgens hem is het echter essentieel dat er ook thuis mee wordt gewerkt. Bovendien is hij van mening dat er veel te veel nadruk ligt op het verbeteren van de taalvaardigheid, terwijl er eigenlijk eerst aan de sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling gewerkt zou moeten worden; deze laatste aspecten vormen immers de bodem voor de cognitieve ontwikkeling. Zie ook Doolaard & Leseman (2008).

49 Andrews & Slate (2001).

minder effectief zijn dan centrumgerichte programma's. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat een groot deel van de bij de programma's betrokken ouders laagopgeleid, analfabeet en/of anderstalig is. Aangezien de ouders ook de belangrijkste uitvoerders zijn van de gezinsprogramma's, lijkt het voor de hand te liggen dat dergelijke omstandigheden negatieve consequenties hebben voor een goede implementatie van de programma's. Daarvoor wordt echter niet altijd empirische evidentie gevonden.⁵⁰

In Nederland zijn de afgelopen decennia verschillende studies verricht naar de effectiviteit van VVE.⁵¹ De voorbehouden en bevindingen in ons land zijn in grote lijnen identiek aan die met betrekking tot buitenlands onderzoek. Doorgaans betreft het kleinschalige studies met een quasi-experimenteel design, incidenteel met een longitudinale opzet, waarbij een groep kinderen die heeft deelgenomen aan een programma wordt vergeleken met een controlegroep van kinderen die niet heeft deelgenomen. De resultaten zijn – zeker in het licht van de hooggespannen verwachtingen – teleurstellend. Zo werden er geen effecten gevonden van het programma Opstap en Opstapje.⁵² De evaluaties van Opstap Opnieuw wijzen wel op (beperkte) effecten, die echter verschillen naar toetsdomein en taalgroep. Positief bij dit programma is dat de gevonden effecten niet weglekken: twee jaar na afloop van het programma is er nog steeds sprake van een betere doorstroming in het onderwijs van kinderen die aan het programma hebben deelgenomen.⁵³ Op basis van verschillende inventarisaties wordt wel geconcludeerd dat de ouder-kindprogramma's vooral positieve effecten hebben op de deelnemende ouders, maar dat er geen effecten zijn aangetoond op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen.⁵⁴

De evaluatie van de integrale programma's Piramide en Kaleidoscoop wijst op enkele positieve effecten wat betreft de cognitieve en taalontwikkeling. Deze verschillen echter per getoetst domein en per programma; daarnaast is er sprake van 'uitdoving'. Met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er geen of nauwelijks effecten.⁵⁵ Bij dit alles dient bedacht te worden dat positieve resultaten alleen bereikt worden onder een samenspel van gunstige condities, met name wat betreft de duur en intensiteit, de inzet van gekwalificeerde begeleiders en de doorgaande lijn na beëindiging van het programma. Uit de longitudinale evaluatie van het programma Startblokken/Basisontwikkeling bleek dat er een *negatief* effect optrad op het cognitieve domein: de kinderen die aan het programma hadden deelgenomen presteerden slechter dan de niet-deelnemers. Dit effect trad op ondanks het feit dat er in het algemeen bij de uitvoering van het programma werd voldaan aan de structurele randvoorwaarden, zoals de dubbele bezetting en de intensiteit (deelname van 4 dagdelen). Op het sociaal-emotionele vlak was er wel sprake van een positief effect.⁵⁶ Recentelijk hebben meer studies negatieve effecten laten zien: de kinderen die aan een VVE-programma hadden deelgenomen presteerden (op onderdelen) dus slechter dan vergelijkbare kinderen die dat niet hadden gedaan. Ter verklaring wijzen de betref-

50 Van Steensel e.a. (2011).

51 Driessen & Doesborgh (2003); Ince & Van den Berg (2009); Leseman (2002).

52 Klerx & Van Vught (1997); Kohnstamm (1997).

53 Van Tuijl (2001, 2002, 2007).

54 Tesser & Iedema (2001).

55 Schonewille, Klopogge & Van der Leij (2000); Roeleveld (2008); Veen, Roeleveld & Leseman (2000).

56 Veen, Fukkink & Roeleveld (2006).

fende onderzoekers onder meer op het belang van een goede implementatie van het programma, op het relatief open karakter van sommige programma's waardoor er enorm veel variatie in de uitvoering ontstaat, en het probleem om in alle opzichten goede vergelijkingsgroepen te vormen.⁵⁷ Ook wordt gesuggereerd dat er mogelijk negatieve effecten optreden doordat kinderen op zeer jonge leeftijd, lang en intensief naar voorschoolse voorzieningen gaan.⁵⁸ De Inspectie van het Onderwijs heeft de kwaliteit van voor- en voerschoolse educatie in de vier grote steden in kaart gebracht.⁵⁹ Voor het onderdeel opbrengsten (i.c. effecten) is dat niet gelukt. De redenen die de Inspectie daarvoor aanvoert zijn divers. Volgens de Inspectie dekken de toetsen die doorgevoerd worden gebruikt, zoals Taal voor Kleuters en Ordenen, een te smal domein van het VVE-programma om een valide oordeel te kunnen geven over de effectiviteit in brede zin. Leerkrachten wijzen bijvoorbeeld ook op een betere werkhouding en meer zelfstandigheid, maar dit type gegevens wordt niet systematisch verzameld. Dit betreft dus een validiteitskwestie. Daarnaast is er een betrouwbaarheidsprobleem: de leerkrachten in groep 3 weten meestal niet of een kind een doelgroepkind is en of het VVE heeft gevolgd (en welk programma, hoe lang en hoe intensief).⁶⁰

Van belang bij de bepaling van de effectiviteit van VVE zijn vragen als: welk programma is gebruikt, integraal of onderdelen, hoe lang en onder welke condities? Het betreft vooral structurele kwaliteitskenmerken (voorwaardelijk; formele uitvoeringscondities). Aan (enkele of meer) kenmerken van dit type wordt in effectenonderzoek meestal wel aandacht besteed. De proceskwaliteit (hoe wordt vormgegeven, pedagogisch en didactisch gezien) krijgt echter weinig of geen aandacht in onderzoek.⁶¹ Omdat juist daarin nogal wat variatie bestaat, en deze variatie in de analyse niet of hooguit in beperkte mate onder controle wordt gehouden, is het lastig op een duidelijke wijze zicht te krijgen op effecten van VVE.

Op basis van het voorgaande lijkt te kunnen worden geconcludeerd dat in Nederland (maar dat ligt voor het buitenland niet wezenlijk anders) van geen programma is aangetoond dat het op alle (of in ieder geval de meeste) nagestreefde doelen effectief is. Veel programma's zijn überhaupt nog niet (adequaat) op hun merites getoetst. En voor zover er al effecten kunnen worden aangetoond, treden ze alleen op onder gunstige uitvoeringscondities, zijn ze hooguit bescheiden, gelden ze voor slechts een of enkele deelaspecten/vaardigheden die ze beogen te stimuleren, en doven ze na verloop van tijd vaak nog uit. En het zijn dan deze incidentele, kleine en tijdelijke effecten die dan maken dat een programma als geheel als 'effectief' te boek staat. In landelijke en gemeentelijke beleidsstukken werd tot voor kort over 'erkende programma's' en 'effectieve programma's' gesproken waaruit de instellingen kunnen kiezen. Dergelijke programma's zijn opgenomen in de Databank Effectieve Jeugdinterventies en door een onafhankelijke Erken-

57 Bauchmüller (2013); Burgers (2013); Karssen e.a. (2013); Nap-Kolhoff e.a. (2008); Roeleveld (2008); Van Schooten & Slegers (2008); Veen, Fukkink & Roeleveld (2006); Veen e.a. (2013).

58 Bauchmüller (2013).

59 Inspectie van het Onderwijs (2008).

60 Per augustus 2010 is het verplichte uniforme voorblad overdracht kindgegevens in gebruik, met onder meer informatie over het gevolgde VVE-programma en het aantal maanden dat VVE werd gevolgd (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

61 Rutten (2009).

ningscommissie beoordeeld.⁶² Daarbij worden drie classificatieniveaus aangehouden: theoretisch goed onderbouwd, waarschijnlijk effectief, en bewezen effectief. Uit de databank blijkt dat van de vijf opgenomen integrale programma's, de twee specifieke programma's en de vier gezinsgerichte programma's er geen verder komt dan de laagste kwalificatie 'theoretisch goed onderbouwd'. Geen enkel als 'erkend' te boek staand VVE-programma' voldoet dus in de praktijk aan het criterium 'waarschijnlijk effectief', laat staan 'bewezen effectief'. De beoordeling door de Erkenningcommissie heeft betrekking op de programma's zoals ze zijn ontwikkeld voor gebruik in peuterspeelzalen en basisscholen. Inmiddels zijn van enkele programma's ook varianten ontwikkeld of zijn in ontwikkeling voor kinderdagverblijven; deze zijn echter nog niet beoordeeld. Daarnaast is het zo dat vaak met (onderdelen van) niet-erkende programma's gewerkt.⁶³ Over de effectiviteit daarvan is niets bekend. Onlangs is daarom geconcludeerd dat vanuit een *wetenschappelijk* perspectief VVE tot nu toe niet meer dan een *feel good intervention* is. De vraag echter of dit de vele honderden miljoenen euro's rechtvaardigt wordt 'retorisch' genoemd.⁶⁴

4.3.2 De eigen taal

Bij VVE is het verbeteren van de (Nederlandse) taalvaardigheid de hoofddoelstelling. De groep die daar het meeste behoefte aan heeft, zijn de allochtone kinderen. Dat vooral zij vroegtijdig al op achterstand staan, heeft te maken met het feit dat zij - hoewel verreweg de meeste allochtone kinderen inmiddels tot de tweede of derde generatie horen - thuis vaak nauwelijks met het Nederlands in aanraking komen.⁶⁵ Veel peuters en zelfs ook nog kleuters spreken daarom als ze voor het eerst op de peuterspeelzaal, respectievelijk in de kleuterklas komen geen of nauwelijks Nederlands. Dat geldt niet alleen voor Turkse en Marokkaanse kinderen, maar ook voor recente immigranten uit Oost-Europa en het Midden-Oosten. Bij deze groep is de vraag aan de orde of misschien de eigen taal als *ondersteuningstaal* kan worden ingezet voor het verwerven van het Nederlands. Een optie zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de meertalige leidster de eigen taal gebruikt in haar interactie met het kind.

Vanaf de jaren dat de eerste 'gastarbeiders' naar Nederland kwamen tot 2004 konden allochtone kinderen op de basisschool onderwijs in hun eigen taal (en cultuur) volgen.⁶⁶ Dit zogeheten OETC (later OET en uiteindelijk OALT) heeft een roerige geschiedenis gekend, met name omdat er onenigheid was over de doelen en onduidelijkheid over de effecten. Aanvankelijk werd een tweeledig doel nagestreefd: enerzijds zouden de kinderen moeten worden voorbereid op terugkeer naar het 'herkomstland', anderzijds zou de 'eigen' taal het leren van het Nederlands

62 NJI (2013); zie ook Van Yperen (2010).

63 Uit de VVE-monitor blijkt dat ruim 20% van de gemeenten dat doet (Jepma, Rutten & Beekhoven, 2009). Een voorwaarde voor erkenning is dat het om totaalprogramma's moet gaan, waarin alle ontwikkelingsdomeinen vertegenwoordigd zijn. De achterliggende gedachte is kennelijk dat er een totaalprogramma nodig is, ook wanneer er bij specifieke doelgroepen of individuele kinderen slechts op één of enkele domeinen hiaten zijn.

64 Tavecchio (2011).

65 Uit analyse van gegevens uit het COOL-cohortonderzoek uit 2011 blijkt dat 62% van de in Turkije, respectievelijk 29% van de in Marokko geboren moeders zegt dat ze meestal geen Nederlands met hun kinderen spreken.

66 Driessen (2005).

moeten vergemakkelijken. Aan dit laatste lag een transitie-model ten grondslag, gebaseerd op de ideeën van Jim Cummins.⁶⁷ Grofweg komen deze erop neer dat talen een gemeenschappelijke basis hebben en dat een kind eerst de moedertaal goed moet beheersen wil het met succes een tweede taal kunnen leren, zonder dat dit nadelige gevolgen heeft voor de cognitieve ontwikkeling. Hard bewijs voor deze hypothesen werd echter nooit geleverd. Later werden twee voorwaarden toegevoegd: de moedertaal dient in voldoende mate te worden gesproken in de omgeving van het kind, en het kind moet gemotiveerd zijn om die te leren. Effecten van OETC konden niet worden aangetoond, wat behalve aan de kwaliteit van het aanbod ook werd toegeschreven aan het feit dat de zogenaamde eigen taal die werd onderwezen vaak niet de moedertaal was van het kind en bovendien dat met het verstrijken van de tijd de tweede- en derde-generatie migranten steeds minder binding hebben met die taal. In 2004 werd het OETC daarom afgeschaft.

Recentelijk is er vanuit een Turkse vereniging echter weer gevraagd naar herinvoering van door de Nederlandse overheid gefinancierd OETC. Ofschoon het niet realistisch is te verwachten dat deze vraag gehonoreerd zal worden, heeft het de rol van de eigen taal bij het verwerven van het Nederlands wel weer op de agenda geplaatst. De vraag is dan in hoeverre de moedertaal (eigen taal, eerste taal) bij de VVE ingezet kan worden als *transitietaal* om Nederlands te leren. Er is vergeleken met het vroegere OETC wel een belangrijk verschil: bij VVE gaat het om peuters en kleuters, bij OETC ging het vooral om midden- en bovenbouw kinderen.

Empirisch onderzoek naar een mogelijk faciliterende rol van de eigen taal in de voorschoolse fase ontbreekt in Nederland. In de VS is de vraag naar de inzet van de moedertaal echter al langer (weer) actueel en is er op dit gebied redelijk wat onderzoek verricht. Het is belangrijk hierbij een voorbehoud te maken. De situatie daar verschilt wezenlijk van die in ons land, niet alleen vanwege de omvang van de taalgroepen en de voortdurende nieuwe instroom, maar ook vanwege de (gevestigde) positie van die talen, en met name die van het Spaans. Niettemin kunnen de ervaringen die in de VS zijn opgedaan wellicht handvatten bieden voor de verbetering van de VVE hier.⁶⁸ Hierna volgen enkele samenvattingen die exemplarisch zijn voor onderzoek dat zich niet alleen op de eigen taal van kinderen richt, maar ook op de eigen taal van de leidsters.

In een onderzoek werd het effect bepaald van Spaanstalige instructie in voorschoolse voorzieningen op de taal-, lees- en rekenvaardigheid.⁶⁹ Allereerst viel op dat leidsters⁷⁰ weliswaar middelmatig tot hoog scoorden qua responsiviteit en sensitiviteit, maar zeer laag qua instructievaardigheden. Verder bleek dat instructie in het Spaans voor kinderen met een geringe beheersing van het Engels een (bescheiden) positief effect had op de verwerving van de vroege lees- en rekenvaardigheid – onder voorwaarde dat er sprake was van kwalitatief hoogwaardig aanbod.

67 Cummins (1979).

68 Zie ook Leseman (2002) en Doolaard & Leseman (2008).

69 Burchinal e.a. (2012).

70 In de VS wordt de ‘*staff*’ in de *kindergarten* en *pre-kindergarten* (kleutergroep, respectievelijk peutergroep) vaak met ‘*teachers*’ aangeduid; hier is terwille van de leesbaarheid gekozen voor ‘leidsters’.

In een experiment werd een vergelijking gemaakt van onderwijs in alleen het Engels met een tweetalig transitioneel programma (Spaans en Engels) op de taalontwikkeling van Spaanssprekende kleuters.⁷¹ Het bleek dat de kinderen in het tweetalig programma vooruit gingen in het Spaans, maar dat er geen verschil was met onderwijs in alleen Engels qua vooruitgang in de Engelse taalvaardigheid. Geconcludeerd werd dat het tweetalig programma geen nadelig effect had gehad op de verwerving van het Engels.

Uit een ander onderzoek bleek dat wanneer kinderen met een hoog niveau Engels of Spaans in een voorschoolse instelling startten en daar een tweetalig programma volgden, zij meer vooruitgang boekten in het Engels.⁷² Daar stond tegenover dat kinderen met een laag startniveau in beide talen meer vooruitgingen wanneer ze alleen in het Engels werden onderwezen.

Een onderzoek onder Spaans-sprekende gezinnen richtte zich op de mediërende rol van de inzet van tweetalige leerkrachten.⁷³ Het bleek dat de participatie aan schoolactiviteiten van ouders met kinderen met problemen op het vlak van taal toenam gedurende de voorschoolse fase en de eerste jaren van de basisschool. De ouderparticipatie nam echter meer toe voor kinderen met tweetalige leerkrachten dan voor kinderen met eentalige leerkrachten. Vervolgens was er een positief effect van ouderparticipatie op de taalvaardigheid, en met name op die van kinderen die eerst taalproblemen vertoonden. Er leek sprake van een negatieve *'feedback loop'*: lage prestaties in de kleuterklas leidt tot meer ouderparticipatie. Overigens nam de ouderbetrokkenheid van hoogpresterende kleuters af wanneer zij tweetalige leerkrachten hadden.

Al met al lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de inzet van het Spaans tot een hoger niveau in die taal leidt, maar niet tot een hoger niveau Engels, en zeker niet voor kinderen die al met een laag niveau Engels starten.⁷⁴ Daarbij komt dat het Spaans in de VS een veel andere status heeft dan bijvoorbeeld het Turks of Berber in Nederland. Voor Nederland komt daar nog bij dat er onoverkomelijke praktisch-organisatorische problemen zijn bij de inzet van de eigen taal, zoals de beschikbaarheid van tweetalige leerkrachten en VVE-programma's in verschillende talen.⁷⁵

Behalve de mogelijke inzet van de eigen taal bij VVE is er overigens nog een ander aspect dat aandacht verdient. VVE is gericht op het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid, omdat het daar aan schort. Er zijn echter ongetwijfeld ook veel allochtone en autochtone kinderen die een voor hun leeftijd normaal niveau hebben qua moedertaal, i.c. buitenlandse taal, respectievelijk streektaal/dialect. Het is onduidelijk hoe dat op het consultatiebureau en de instelling en school wordt gewaardeerd en in hoeverre daar gebruik van wordt gemaakt. Dit soort informatie is niet alleen relevant in verband met een revitalisering van het Turks, maar ook met de groter wordende instroom van Oost-Europese taalgroepen.

71 Durán, Roseth & Hofman (2010).

72 Cardenas-Hagan, Carlson & Pollard-Durodola (2007).

73 Tang, Dearing & Weiss (2012).

74 Zie ook Doolaard & Leseman (2008).

75 Leseman (2002).

4.4 De uitvoerders

De uitvoering van een VVE-programma staat of valt met de kwaliteit van de uitvoerders, dus vooral de leidsters in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen en groepsleerkrachten van de kleutergroepen in het basisonderwijs. Aan die kwaliteit kunnen verschillende aspecten worden onderscheiden, zoals de pedagogische kwaliteit (de omgang met de kinderen, relationeel, interacties, warmte), de didactische kwaliteit (instructievaardigheden, het ‘onderwijzen’) en de linguïstische kwaliteit (het eigen taalniveau). Hoe staat het met die kwaliteiten, en is verbetering nodig?

Volgens de Wet OKE dient er per peutergroep ten minste één leidster te zijn met een SPW-diploma op mbo-3 niveau. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs in de G4 (van vóór de inwerkingtreding van de wet) komt naar voren dat op 84% van de voor- en vroegscholen de beroepskrachten voldoende zijn gekwalificeerd en gecertificeerd.⁷⁶ Ook voldoet de groepsgrootte bijna steeds aan de lokaal geldende norm, maar in bijna een derde van de vroegscholen (de kleutergroepen van de basisschool) is er geen dubbele bezetting meer (door gecertificeerde leerkrachten) gedurende voldoende dagdelen per week. De oorzaak hiervoor ligt volgens de scholen in de *lumpsum* financiering, waarbij het VVE-budget niet geormerkt is. De vereiste dubbele bezetting legt volgens de schoolbesturen een te grote claim op de beschikbare financiën.⁷⁷

De constatering dat verreweg de meeste leidsters voldoende zijn gekwalificeerd en gecertificeerd dient echter te worden gerelativeerd. Op papier voldoen deze leidsters misschien dan wel, maar in de praktijk vertoont een aanzienlijk deel van hen grote tekorten op het gebied van taalvaardigheid. Recent onderzoek onder peuterleidsters op voorscholen in bijvoorbeeld Amsterdam wijst bijvoorbeeld uit dat 40% van hen de minimumnorm voor lezen niet haalt, voor schrijven gaat het om 20% en voor spreken om 14%.⁷⁸ Amsterdam heeft daarom het initiatief genomen tot een taalnorm voor voorschoolleidsters te komen. Het bleek dat nadat alle 700 in die gemeente werkzame leidsters waren getoetst, bijna de helft daarvan nascholing moet gaan volgen op de onderdelen spreken, schrijven en/of lezen. Kennelijk is het zo dat wanneer de beroepskrachten in formele zin voldoende zijn gekwalificeerd (op mbo 3-niveau), dat geen enkele garantie biedt dat hun taalvaardigheid ook voldoende is. Van de leidsters met een diploma Pedagogisch Werker, niveau 3 haalde 60% de taalnorm niet; van de leidsters met een diploma Pedagogisch Werker, niveau 4 ging het om 45% die de norm niet haalde. Voor andere grote steden geldt iets vergelijkbaars. Zeker in het licht van de centrale doelstelling van de VVE-programma's, te weten het stimuleren van de taalvaardigheid van de kinderen, hoeft het weinig betoog dat een goede taalvaardigheid van de uitvoerders een *conditio sine qua non* is. De lacunes van de doelgroepkinderen liggen immers vooral op het gebied van de Nederlandse taal. Dan is het van cruciaal belang dat de leidsters die via een VVE-programma dit tekort willen wegwerken zelf de Nederlandse taal goed beheersen.

76 Inspectie van het Onderwijs (2008).

77 Zie ook Inspectie van het Onderwijs (2010) en Veen, Van Daalen & Heurter (2010).

78 Droge, Suijkerbuijk & Kuiken (2010); Onderwijsraad (2010a).

De problemen zijn echter geenszins beperkt tot de grote steden. Enige tijd geleden is in het mbo een begin gemaakt met de introductie van referentieniveaus voor taal en rekenen. Opname daarvan als verplicht onderdeel van het eindexamen is echter uitgesteld nadat bleek dat dit desastreuze gevolgen zou hebben. De scores op de betreffende (proef)toetsen waren dermate laag, dat dit er onherroepelijk toe zou leiden dat een onacceptabel deel van de leerlingen niet zou slagen voor hun examen, daarmee geen diploma en startkwalificatie zou halen en waarschijnlijk drop-out zou worden. Het referentieniveau taal en rekenen voor een mbo-1/2/3 opleiding is 2F, dat voor een mbo-4 opleiding 3F. Ook voor leerlingen die van het havo naar de pabo/lerarenopleiding doorstromen geldt referentieniveau 3F. Leerkrachten die in de kleutergroepen met een VVE-programma werken hebben dus niveau 3F, terwijl peuterleidsters die in de voorschoolse fase met een dergelijk programma werken niveau 2F hebben.

Maar niet alleen ten aanzien van hun Nederlandse taalvaardigheid van de leidsters, ook wat betreft hun interactievaardigheden lijkt er sprake van belangrijke manco's. Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit een recent longitudinaal onderzoek in de gemeente Utrecht waarin werd nagegaan wat in de VVE het effect is van de groepssamenstelling op de (ontluikende) taal- en rekenvaardigheid.⁷⁹ In dat onderzoek werden groepen met alleen doelgroepkinderen vergeleken met groepen met doelgroep- en niet-doelgroepkinderen. Uit de analyses bleek dat de inzet van het VVE-programma (Taalrijk met Puk & Ko) *sec* geen effect had, wat betekent dat er geen verschil was in taal- en rekenvaardigheid tussen kinderen met een VVE-aanbod en kinderen zonder een dergelijk aanbod. Dat er geen effect optrad wijten de onderzoekers aan het feit dat er door de leidsters te weinig kleine-groepsactiviteiten werden uitgevoerd, terwijl dit een van de pijlers van het programma is. Daarnaast slaagden leidsters die werkten zonder VVE-programma er net zo goed of zelfs beter in om ontwikkelingsstimulerende activiteiten te initiëren en begeleiden. Dat er een VVE-programma beschikbaar is in de peuterspeelzaal of kleutergroep zegt dus niet zo veel; van belang is hoe het wordt gebruikt door de leidsters. Er moet daarom volgens de onderzoekers veel meer werk worden gemaakt van professionalisering en bewaking van de kwaliteit.⁸⁰

Met betrekking tot de kinderopvang in zijn algemeenheid (dus los van het feit of er VVE wordt aangeboden), bestaat er al geruime tijd zorg over de kwaliteit.⁸¹ Uit recente metingen blijkt dat de pedagogische kwaliteit van het personeel op kinderdagverblijven ruim onvoldoende is.⁸² De proceskwaliteit ondergaat daarbij een duidelijk neerwaartse trend. Met name de interactievaardigheden Praten en uitleggen, Ontwikkelingsstimulering en Begeleiden van interacties tussen kinderen laten te wensen over. In respectievelijk 42, 89 en 99% van de groepen scoren de leidsters daar onvoldoende op. Ook met betrekking tot structurele kwaliteitskenmerken is er reden tot zorg. Tussen 2005 en 2008 is de gemiddelde groeps grootte gestegen, vooral in verticale groepen. Dit is verontrustend, omdat de groeps grootte en de kwaliteit van de interacties negatief

79 De Haan, Leseman & Elbers (2011).

80 Het is overigens de vraag wat de al-dan-niet aan VVE-programma's gekoppelde scholingsactiviteiten/certificeringstrajecten precies inhouden, van welk niveau ze zijn, wat er in de praktijk van wordt gevolgd en wat ze opleveren aan (extra) kennis en vaardigheden.

81 Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven (2002).

82 De Kruif e.a. (2007, 2009).

samenhangen: hoe groter de groep, hoe lager de kwaliteit. Ook overschreed in een aanzienlijk aantal groepen de staf/kind-ratio de wettelijke norm (in 17% van de peutergroepen en 9% van de verticale groepen). Overigens zijn volgens sommige onderzoekers de ondersteunende en sensitief-responsieve interacties tussen professionele opvoeders en kinderen belangrijker dan de programmatische aanpak en de daarmee verbonden structurele kenmerken (zoals groeps grootte, staf/kind-ratio, duur en intensiteit).⁸³ Er zou volgens hen daarom veel meer aandacht moeten zijn voor de kwaliteit van de affectieve relaties tussen opvoeders en kinderen. Bovendien zou het werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind eigenlijk vooraf moeten gaan (of in ieder geval parallel moeten lopen) aan het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling. Andere onderzoekers pleiten voor een verhoging van het niveau van de opleiding tot peuterspeelzalleidsters van mbo naar hbo, en de ontwikkeling van een hbo-specialisatie voor het jonge kind.⁸⁴ Volgens hen verloopt de samenwerking met de basisschool vaak moeizaam, wat deels valt toe te schrijven aan het verschil in expertise en status. De leidsters hebben ook te maken met een toenemende etnisch-culturele diversiteit in de groep, waardoor steeds meer specifieke kennis en vaardigheden nodig zijn. Maar niet alleen vanuit een etnisch-cultureel perspectief wordt het werkveld complexer, dat geldt zeker ook voor gemeenten waar de VVE-doelgroep niet alleen bestaat uit kinderen van laagopgeleide ouders, maar ook uit zorgkinderen, dat wil zeggen kinderen met bijvoorbeeld ontwikkelingsstoornissen en leer- en gedragsproblemen.

De vraag is echter of louter het verhogen van het minimum opleidingsniveau voldoende is. Daar is in het buitenland onderzoek naar gedaan. In een onderzoek werden de bevindingen van zeven studies naar de effecten van de opleiding van de leidsters op de kwaliteit van het aanbod en de cognitieve vorderingen bij de kinderen bij elkaar gebracht.⁸⁵ Aanleiding voor dit onderzoek was de toenemende roep vanuit de politiek in de VS om voor leidsters in de voorschoolse fase minimaal een bachelor graad verplicht te stellen, en liefst op het gebied van voegschoolse educatie. De bevindingen waren anders dan verwacht: in het algemeen was er geen verband, of zelfs een negatief verband. De conclusie die werd getrokken luidde daarom dat beleid louter gericht op het verhogen van het opleidingsniveau van de leidsters niet voldoende is om de kwaliteit van het aanbod en uiteindelijk de vorderingen van kinderen te verhogen. Verondersteld wordt dat er een breed scala aan professionaliserings- en ondersteuningsactiviteiten nodig is, gericht op de interacties tussen leidsters en kinderen en met name *monitoring* en *coaching* voor startende leidsters. Dat professionalisering *sec* niet voldoende is, kwam ook uit een ander onderzoek naar voren.⁸⁶ Uit dat onderzoek bleek dat een op de praktijk gebaseerde professionalisering gecombineerd met *coaching* het beste resultaat gaf; wel was daarvoor een substantiële tijdsinvestering nodig.

In een meta-analyse naar de effecten van opleiding van leidsters in de kinderopvang bleek op basis van correlatieve analyses, dat er enerzijds veel studies waren waaruit naar voren kwam dat zowel de opleiding als specifieke training van leidsters een positief effect hadden op de kwa-

83 Tavecchio (2011).

84 Nap-Kolhoff e.a. (2008).

85 Early e.a. (2007).

86 Neuman & Cunningham (2009).

liteit van de interactie van leidster en kind, op de kwaliteit van het aanbod en op de ontwikkeling van de kinderen.⁸⁷ Verondersteld werd dat er sprake was van een ketenwerking: opleiding/training → aanbod → ontwikkeling. Anderzijds waren er echter ook studies waarin geen verband werd aangetroffen. In een analyse van experimentele studies bleek dat er gemiddeld genomen een positief effect uitging van specifieke training van leidsters op hun vaardigheden.

87 Fukkink & Lont (2007).

5 Organisatie en condities

5.1 Inleiding

VVE wordt uitgevoerd in bepaalde settings, en wordt onder bepaalde condities georganiseerd. Het gaat om uiteenlopende aspecten. Hierna wordt op enkele daarvan kort ingegaan. Vaak gaat het om aspecten die met elkaar samenhangen, met name met factoren die hiervoor al aan de orde zijn gesteld (doelgroepen, programma's, uitvoerders).

5.2 Werving en toeleiding

Voordat een kind met een VVE-traject start, gaat er dikwijls al een heel proces van werving en toeleiding aan vooraf. Met name vanuit het consultatiebureau worden er tal van *push*-achtige activiteiten ondernomen, terwijl het accent bij peuterspeelzalen en kinderdagverblijven op *pull*-activiteiten ligt. Werving en toeleiding starten meestal op een vroeg moment, in het algemeen al wanneer het jonge kind met de moeder voor controle op het consultatiebureau komt. De werving is dan gericht op het motiveren van ouders om het kind bij een voorschoolse voorziening aan te melden. Of het kind daar dan ook VVE gaat volgen, is het resultaat van een signalerings- en screeningstraject dat soms tot in groep 2 duurt. In een aantal gemeenten vallen het achterstands- en het zorgperspectief voor een belangrijk deel samen ('risicokinderen'). In verschillende gemeenten wordt de voortgang centraal geregistreerd, bijvoorbeeld bij het consultatiebureau en in een papieren dan wel digitaal dossier. Of een als doelgroepkind geïndiceerde peuter ook daadwerkelijk aan VVE deelneemt wordt vaak, maar lang niet altijd, gemonitord. Wanneer dan blijkt dat een doelgroepkind door de ouders niet is aangemeld bij een voorschoolse instelling, kan actie worden ondernomen. Binnen een aantal gemeenten wordt een analyse gemaakt van de redenen van het niet-bereiken van ouders en kinderen.

Vrijwel altijd ligt het startpunt voor werving en toeleiding bij het consultatiebureau. Dit is daarvoor de aangewezen instelling, omdat het nagenoeg alle ouders met jonge kinderen bereikt.⁸⁸ Daarnaast zijn ook het peuterspeelzaalwerk en de kinderopvang bij het wervings- en toeleidingstraject betrokken. Andere betrokkenen zijn bijvoorbeeld basisscholen, welzijnsorganisaties, het maatschappelijk werk en allochtone zelforganisaties. De regie ligt vaak bij de gemeente of is uitbesteed aan een externe organisatie die de algehele coördinatie verzorgt van het VVE-beleid voor de schoolbesturen en/of instellingen voor peuterspeelzaalwerk en kinderopvang. In verschillende gemeenten met een substantiële allochtone populatie worden allochtone contactpersonen ingezet.

88 Volgens het Regeerakkoord VVD – PvdA (2012) worden consultatiebureaus verplicht kinderen voor wie taalachterstand dreigt, door te verwijzen naar vroeg- en voorschoolse educatie. Zie ook AJN (2012).

In veel gemeenten wordt met protocollen en procedures gewerkt. Soms zijn deze vrij minutieus uitgewerkt, met stroomdiagrammen en checklists, en is ook vastgelegd wie wanneer wat gaat doen. In deze protocollen worden tal van instrumenten en acties genoemd. Naast de al genoemde zijn dat: ouders bekend maken met gezinsgerichte programma's; open dagen, open speelinloop, strippenkaart; folders, flyers, artikelen in lokale bladen en op websites; voorlichtingsavonden; huisbezoek, felicitatiedienst.

5.3 Aanbod en bereik

De Inspectie van het Onderwijs heeft voor een aantal gemeenten de werving en toeleiding beoordeeld. Ze wijst daarbij op verschillende hiaten in het traject. Een regelmatig terugkerend punt is dat gemeenten veel meer werk moeten maken van monitoren (bv. via een digitaal kindstelsel), een analyse moeten maken van de redenen voor het niet-bereiken van ouders en kinderen en op basis daarvan maatregelen moeten nemen. Een ander punt is dat alle partners bij het traject betrokken moeten worden, en dat daarbij moet worden vastgelegd wie waar verantwoordelijk voor is. Meer dan nu het geval is, dienen ook de scholen en schoolbesturen bij de werving en toeleiding te worden betrokken. De gemeente dient actief en initiërend, maar ook controlerend, de regie te (laten) voeren. Standaardisatie van procedures zou de efficiëntie en effectiviteit van het wervings- en toeleidingstraject kunnen verbeteren.

Ten aanzien van het bereik hoort een relativering. In het beleid van veel gemeenten wordt een bereik van 100% nagestreefd. Dat wordt nog niet overal gerealiseerd en het is de vraag of dat ook overal zal worden verwezenlijkt.⁸⁹ In een belangrijk deel van de gemeenten is daar echter geen zicht op. Er kunnen overigens heel legitieme redenen zijn voor het niet-realiseren van een dergelijk volledig bereik. Het bereik is gerelateerd aan de doelgroepdefinitie. Wanneer de gemeente voor een andere definitie (of meerdere definities) heeft gekozen dan het opleidingscriterium, is het natuurlijk de vraag hoe relevant en zinvol het 'doelgroepbereik' is. Daarnaast is deelname aan een voorschoolse voorziening geen verplichting en de gemeente heeft er daarom ook geen volledige grip op. Waarom zou een kind van laagopgeleide ouders (en daarom formeel een doelgroepkind), maar zonder ontwikkelingsachterstanden een VVE-programma moeten volgen, en waarom zou de gemeente daarop moeten worden afgerekend? Waarom zou een jonge doelgroeppreuter die nog veel slaap nodig heeft en waarvan de ouders vinden dat hij er nog niet aan toe is vier dagdelen VVE moeten volgen? Waarom zouden gemeenten moeten worden afgerekend op het feit dat er veel ouders zijn die om principiële, religieuze redenen hun kind niet naar de kinderopvang of een peuterspeelzaal willen doen? Een ander punt dat het 100%-bereik in de weg kan staan, is dat ten gevolge van bezuinigingen en teruglopende belangstelling regelmatig peuterspeelzalen worden gesloten en daardoor de (geografische) bereikbaarheid in het gedrang komt, vooral in buitengebieden.

89 Dit ondanks het feit dat in het regeerakkoord van het VVD-CDA-kabinet (2010) is afgesproken: 'Kinderen met een grote taalachterstand gaan met dwang en drang deelnemen aan vroeg- en voorschoolse educatie'. Zie ook Kriek e.a. (2011) en Veen, Van der Veen & Driessen (2012).

5.4 Groeperingsvormen

VVE-programma's worden vaak niet op individuele basis aangeboden. Hoewel soms doelgroepkinderen apart worden gezet, in afzonderlijke groepen/klassen of binnen groepen/klassen, krijgen - veelal om praktische redenen - zowel de (officiële) doelgroepkinderen alsook de niet-doelgroepkinderen het programma aangeboden. Op 60% van de OAB-scholen met een VVE-aanbod van enkele dagdelen volgden in 2010 *alle* leerlingen het programma; op 40% van die scholen alleen de doelgroepleerlingen.⁹⁰ Het huidige overheidsbeleid gaat er vanuit dat VVE goed is voor *alle* kinderen, ongeacht of ze tot de doelgroep behoren of niet. Dit betekent dat – er vanuit gaande dat de programma's effectief zijn – beide groepen van kinderen vooruitgaan of dat er zelfs zogenoemde Mattheüs-effecten optreden.⁹¹ Deze paradoxale situatie houdt in dat alle kinderen er op vooruit gaan, maar de niet-doelgroepkinderen méér dan de doelgroepkinderen, waardoor de achterstand groter wordt in plaats van kleiner. Dit zou mogelijk een verklaring kunnen bieden voor het feit dat er soms negatieve effecten van VVE optreden, dat wil zeggen dat kinderen die het volgen slechter gaan presteren dan (vergelijkbare) kinderen die het niet volgen.⁹²

Nu ook op steeds meer kinderdagverblijven VVE-programma's worden aangeboden,⁹³ dient zich qua duur van het aanbod een nieuw 'probleem' aan. Anders dan peuterspeelzalen, waar doorgaans met min-of-meer afgebakende dagdelen wordt gewerkt, hanteren kinderdagverblijven meestal een flexibele dagindeling. Daarom is het lastiger zicht te krijgen op het aantal dagdelen dat de kinderen daar (daadwerkelijk) een VVE-programma volgen. Daarbij is het zo dat kinderdagverblijven het programma ook vaak integraal aanbieden, dat wil zeggen dat het is geïntegreerd in hun manier van werken en gericht op alle kinderen. Het is daarmee eerder een methoediek dan methode.

Er is nauwelijks zicht op effecten van groeperen op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van peuters en kleuters. Een recent kleinschalig Nederlands onderzoek uitgevoerd in Utrecht liet geen eenduidige resultaten zien.⁹⁴ Voor peuters was er een positief effect van menging op de ontluikende rekenvaardigheid, maar niet op de ontluikend leesvaardigheid; voor kleuters gold het omgekeerde. Op het sociaal-emotionele domein werden geen verschillen gevonden tussen gemengde en niet-gemengde groepen.

90 Beekhoven, Jepma & Kooiman (2010).

91 Barnett (2008); Driessen (2012); Stanovich (1896).

92 Roeleveld (2008); Van Schooten & Slegers (2008); Veen, Fukkink & Roeleveld (2006).

93 In 2010 in bijna 40% van de gemeenten (Beekhoven, Jepma & Kooiman, 2010).

94 De Haan, Leseman & Elbers (2011).

5.5 De doorgaande lijn

De doorgaande lijn heeft betrekking op afstemming qua visie, werkwijze en activiteiten binnen en vooral tussen instellingen.⁹⁵ Er is sprake daarbij van aansluiting op drie niveaus:

- inhoudelijk: eenzelfde programma en educatief handelen;
- doorstroming vanuit het perspectief van het kind;
- overdracht van informatie.

In de praktijk doen zich echter verschillende problemen voor bij het realiseren van de doorgaande lijn. Continuïteit is een essentiële voorwaarde voor blijvend succes, zoals blijkt uit het feit dat bij VVE-programma's vaak zogenoemde *fade-out* effecten optreden (het resultaat van de interventie loopt na verloop van tijd terug en verdwijnt uiteindelijk helemaal).

Een bijzondere complicatie bij het realiseren van de doorgaande lijn betreft de definitie van de doelgroep. Maken de gemeenten meestal gebruik van de vrijheid die ze hebben bij het bepalen van het selectie criterium voor de doelgroepen, de scholen kiezen doorgaans alleen voor het criterium waarop hun financiering is gebaseerd, te weten het leerlinggewicht. Wanneer er nu in de kinderdagverblijven en peuterspeelzalen een ander criterium of een combinatie van andere criteria wordt gehanteerd, dan doen zich mogelijk problemen voor wat betreft continuïteit en afstemming tussen de verschillende fasen. Sommige kinderen krijgen dan immers wel VVE aangeboden in de voorschoolse fase, maar niet meer in de vroegschoolse fase, en omgekeerd. Voor die kinderen houdt de VVE dan op bij hun start in het basisonderwijs, dan wel krijgen ze voor het eerst VVE als ze in groep 1 starten.⁹⁶

Een andere complicatie is dat veel voorscholen, waarin voor- en vroegschoolse instellingen samenwerken, in stadsvernieuwingswijken staan. Dergelijke wijken worden gekarakteriseerd door dynamische verhuispatronen, wat ertoe leidt dat relatief veel kinderen slechts kortstondig de betreffende voorschool bezoeken en tussentijds naar andere wijken of steden verhuizen. De vraag is of zij daar dan bijvoorbeeld hetzelfde VVE-programma volgen of met een vergelijkbare pedagogisch-didactische aanpak/methodiek werken.⁹⁷

In gemeenten waar met vaste koppels van peuterspeelzalen en scholen wordt gewerkt, en zeker bij Brede scholen, biedt dit werken in koppels een goed vertrekpunt, maar geen garantie voor een doorgaande lijn. Wanneer er geen koppels zijn gevormd, wordt het al lastiger. Het is vaak moeilijk om (in een vroeg stadium) tot afspraken te komen, omdat niet op voorhand duidelijk is naar welke school de peuter zal doorstromen. Bovendien hebben peuterspeelzalen met verschillende basisscholen te maken, en basisscholen met verschillende toeleverende peuterspeelzalen. Vooral in grotere steden en gemeenten met meerdere kernen valt een goede en tijdige planning vaak moeilijk te realiseren. Om een deel van dit probleem te tackelen dienen in sommige gemeenten ouders wanneer hun peuter een VVE-traject ingaat meteen ook al te tekenen voor aanmelding bij de bijbehorende basisschool.

95 MOgroep (2010).

96 Driessen (2012).

97 Vergelijk Inspectie van het Onderwijs (2010).

Een wezenlijk onderdeel van een goede doorgaande lijn betreft de overdracht van de gegevens van de peuters naar de basisschool. Het gaat dan niet alleen om achtergrondgegevens van de kinderen, hun ouders en de thuissituatie, maar ook om informatie over hun vorderingen op de verschillende ontwikkelingsdomeinen. Al dit soort gegevens is dikwijls afkomstig uit een (papieren of digitaal) kinddossier en/of -volgsysteem. In veel gemeenten wordt een overdrachtsformulier gebruikt waarin dergelijke gegevens worden vastgelegd; er bestaat daarin een grote variatie. In de regel moeten de peuterleidsters het overdrachtsformulier met de hand invullen, wat een nogal bewerkelijke en tijdrovende aangelegenheid is. Vaak gaan de formulieren via een ‘koude’ overdracht naar de scholen. In veel gemeenten streeft men echter naar ‘warme’ overdracht, waarbij niet alleen de peuter- en kleuterleidster, maar ook de ouders betrokken zijn. In de praktijk wordt een dergelijke warme overdracht lang niet altijd gerealiseerd. Overigens dienen ouders altijd toestemming te geven voor overdracht van de gegevens, wat ze niet altijd doen, bijvoorbeeld omdat ze het niet met de inhoud eens zijn. Over de betrouwbaarheid en validiteit van de vele formulieren is niets bekend. Een vaker gehoorde klacht is dat scholen weinig of niets doen met de door de peuterspeelzalen aangereikte informatie, deels omdat deze niet aansluit bij hun eigen systematiek, deels omdat er geen tijd of interesse voor is.

Uit de gemeentelijke rapportages van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat er in de praktijk in hoofdlijnen meestal wel sprake is van afstemming qua aanbod (met name via het gebruik van hetzelfde programma), maar dat er dikwijls op de andere terreinen, zoals het pedagogisch-didactisch handelen, ouderparticipatie en de zorg voor kinderen, nog een wereld te winnen is. Een belangrijke bijdrage kan daarbij worden geleverd door VVE-consulenten in de voorschoolse fase en VVE-coördinatoren in de vroegschoolse fase. Wat erg zinvol is en wat in een aantal gemeenten ook al gebeurt, is dat een en ander wordt vastgelegd in een protocol, overeenkomst of schriftelijke afspraak. Daarmee is dan voor de verschillende elementen van de doorgaande lijn afgesproken wie waar verantwoordelijk is. Daarbij is het wel belangrijk dat er op centraal niveau de regie wordt gevoerd, bijvoorbeeld door de gemeente.

5.6 Ouderbetrokkenheid en -participatie

De afgelopen jaren is de overtuiging gegroeid dat ouders via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen.⁹⁸ Onder *ouderbetrokkenheid* wordt veelal verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bijvoorbeeld het voorlezen en controleren van en helpen bij huiswerk) en op school (bijvoorbeeld rapportbesprekingen met de leerkracht). *Ouderparticipatie* is gedefinieerd als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (zoals het leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bijvoorbeeld zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur). Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Vaak wordt de scope nog vergroot door

98 Smit e.a. (2008).

onder de noemer ‘partnerschap’ niet alleen het belang van een goede samenwerking tussen ouders en school te benadrukken, maar daar ook de buurt/wijk (en de daar opererende instellingen; de *community*) nog bij te betrekken.

Ondanks het feit dat onderzoeksresultaten als gevolg van conceptuele verschillen sterk uiteenlopen, wijzen veel - voornamelijk buitenlandse - studies op een direct dan wel indirect positief effect van de betrokkenheid van ouders op de schoolse ontwikkeling van hun kind. Soms wordt echter een negatieve samenhang aangetroffen: de betrokkenheid krijgt pas gestalte wanneer de prestaties van het kind onvoldoende worden geacht door de ouders of school; het gaat dus om een reactie op de slechte prestaties of negatief gedrag. Lastig is dat er in onderzoek meestal geen onderscheid wordt gemaakt naar de specifieke elementen van betrokkenheid en participatie en evenmin naar specifieke populaties.⁹⁹ Naast effecten op de schoolse prestaties van kinderen, zijn er in verschillende onderzoeken ook positieve effecten gevonden van ouderbetrokkenheid op het sociaal functioneren van leerlingen, zoals het gedrag van leerlingen, hun motivatie, sociale competenties, de relaties tussen leraar en leerling, en de relaties tussen leerlingen onderling.¹⁰⁰

Binnen de VVE zijn ouderbetrokkenheid en –participatie geen gemeengoed. VVE onderscheidt gezinsgerichte en centrumgerichte programma’s. Via training van ouders in gezinsgerichte programma’s wordt op indirecte wijze de ontwikkeling van de kinderen gestimuleerd. Kinderen leren vaardigheden doordat zij rond het gezin participeren in verschillende situaties en betrokken zijn bij sociale interacties.¹⁰¹ Voorbeelden van sociale interacties tussen ouders en kind zijn de gesprekken na de speelzaal/school, bij het eten en voor het slapen gaan. Kinderen leren het beste wanneer er continuïteit is tussen leerervaringen thuis, in de peuterspeelzaal en school. Daarom is het belangrijk dat er samenhang is en continuïteit in sociale, pedagogische en didactische interacties binnen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten.¹⁰² De centrumgerichte programma’s zijn op de kinderen zelf gericht en bevatten veelal een sterke cognitieve component. Hoewel internationaal onderzoek uit lijkt te wijzen dat een combinatie van beide benaderingen het meest effectief is, is er in Nederland sprake van een verdringing van gezinsgerichte door centrumgerichte programma’s.¹⁰³ De oudercomponent is binnen centrumgerichte programma’s minder sterk ontwikkeld en geïntegreerd.¹⁰⁴

Binnen de VVE staat samenwerking (c.q. partnerschap) tussen instellingen onderling en tussen instellingen en ouders vaak centraal. De volgende voorwaarden voor het optimaal functioneren van partnerschap tussen ouders en VVE-instellingen kunnen worden onderscheiden:¹⁰⁵

- de wijze waarop betrokkenen een visie ontwikkelen en met elkaar omgaan in het kader van het partnerschap (partnerschapscultuur);

99 Boethel (2004); Denessen e.a. (2001); Fan & Chen (2001); Jeynes (2003); Smit e.a. (2005).

100 Boethel (2003); Henderson & Mapp (2002); Jordan, Orozco & Averett (2001).

101 Onderwijsraad (2002).

102 Leseman & Van der Leij (2004).

103 Van Kampen e.a. (2005).

104 Epstein (1995, 2001).

105 Wissema, Bouts & Rutgers (1996).

- de mate waarin afspraken, procedures, overlegstructuren en verantwoordelijkheden duidelijk zijn (partnerschapsstructuur);
- de mate waarin betrokkenen bereid zijn het samenwerkingsproces gezamenlijk aan te gaan (partnerschapsbereidheid);
- de vaardigheid waarmee de betrokkenen met elkaar omgaan in het kader van de partnerschap (partnerschapsvaardigheid).

De belangrijkste doelgroep van de VVE betreft de laagopgeleide allochtone ouders en hun kinderen. Een kritiek die vaak wordt geuit op activiteiten en programma's die gericht zijn op de vergroting van ouderbetrokkenheid, is dat ze eenzijdig uitgaan van de autochtone middenklasse (het *deficit* perspectief). Vanuit dat perspectief zijn de activiteiten sterk prescriptief: die middenklasse is de norm en de activiteiten zijn er op gericht ook lager milieu en allochtone gezinnen die *culturally-appropriate* norm te laten bereiken. Maar niet alleen wordt het doel vanuit dat perspectief gedefinieerd, ook geldt dat voor de werkwijze. Een probleem hierbij is dat ouders van uiteenlopende etnische en culturele groepen verschillende vormen van ouderbetrokkenheid praktiseren, die niet altijd als zodanig herkend worden door 'mainstream' scholen. De leerkrachten van deze scholen vinden dan dat deze ouders niet betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen. Maar in feite komt het er op neer dat de ouders niet voldoen aan de verwachtingen van de leerkrachten, i.c. het beeld dat zij hebben van wat ouderbetrokkenheid zou moeten inhouden. Daarom wordt er wel voor gepleit om in plaats van te proberen dergelijke ouders in het dominante culturele keurslijf te dwingen, uit te gaan van en rekening te houden met bestaande culturele verschillen. De betreffende gezinnen zouden veel meer betrokken moeten worden bij de beschrijving, diagnose en aanpak van de problematiek. Er zou daarbij ook nadrukkelijk moeten worden aangesloten bij hun culturele tradities en gebruik dienen te worden gemaakt van de hulpbronnen en (vaak informele) netwerken waarover zij beschikken.¹⁰⁶ Van belang is vooral een zorgvuldige communicatie tussen ouders en school.¹⁰⁷ Daar dient van meet af aan werk van gemaakt te worden, en niet pas nadat er zich problemen hebben voorgedaan. Allochtone ouders dienen persoonlijk te worden uitgenodigd via huisbezoek of telefoon en niet via brieven, omdat die anoniem zijn (en daardoor geen status hebben) en door taalproblemen (en analfabetisme) niet kunnen worden gelezen.

Specifiek voor de VVE-doelgroep is een stappenplan ontwikkeld ter optimalisering van de ouderbetrokkenheid.¹⁰⁸ Daarbij worden vier doelen onderscheiden:

- pedagogisch doel: de benadering van peuters en kleuters thuis en op de instelling is op elkaar afgestemd;
- toerustingsdoel: zowel leidsters als ouders worden zo nodig toegerust voor het partnerschap;
- organisatorisch doel: ouders leveren een bijdrage aan het reilen en zeilen van de instelling en voeren activiteiten mee uit en denken daar ook over mee;

106 Booijsink (2007); Jordan, Orozco & Averett (2001); Martinez & Velazquez (2000); Onderwijsraad (2010b); Smit e.a. (2005).

107 Van Es e.a. (2002); Dumasy (2002a, b).

108 Smit, Driessen & De Wit (2009).

- democratisch doel: ouders denken mee en beslissen informeel en formeel mee over het gebeuren op de instelling en de instelling legt verantwoording af over haar werk aan de ouders. Teneinde deze doelen te bereiken worden de volgende fasen gevolgd: (1) behoeftes en kansen vaststellen, (2) visie ontwikkelen; (3) plan opstellen; (4) plan uitwerken; (5) plan uitvoeren; (6) evaluatie.

Een ander stappenplan onderscheidt negen stappen, waarbij aan elk stap een vraag ten grondslag ligt: (1) waarom ouderbeleid? (2) wat is er al? (3) voor wie? (4) met wie? (5) hoe bereik je ouders? (6) wat bieden we aan? (7) wanneer? (8) wat levert het op? (9) hoe borg je het?¹⁰⁹

5.7 Lokale variatie

Aan VVE wordt zowel op landelijk als op lokaal niveau erg veel waarde gehecht. De afgelopen jaren is het VVE-beleid in belangrijke mate gedecentraliseerd, van het landelijke naar het gemeentelijk niveau en vervolgens deels weer naar het niveau van de schoolbesturen. De argumentatie daarvoor was dat er zich ten aanzien van onderwijsachterstanden tussen gemeenten grote verschillen kunnen voordoen qua omstandigheden, behoeftes en kwaliteit. En dat deze achterstanden daarom ook het beste vanuit de lokale bekendheid daarmee kunnen worden aangepakt. De vrijheid die gemeenten en schoolbesturen hebben gekregen, heeft op alle onderdelen geleid tot een enorme variëteit in de uitvoering van het beleid.¹¹⁰ Vanuit de gemeenten, peuterspeelzalen, scholen, kinderopvang en jeugdgezondheidszorg wordt met veel overtuiging en inzet gewerkt om vorm te geven aan een kwalitatief goed VVE. Onderzoek laat zien dat er al veel is bereikt, maar ook dat er op een aantal onderdelen nog veel werk aan de winkel is.¹¹¹ Dit is op zich niet verwonderlijk. Het beleid en de implementatie daarvan is sterk in ontwikkeling. De grotere gemeenten, met hun vaak al jarenlange ervaring op VVE-gebied, zijn vooral bezig met de aanpassing van hun beleid aan de eisen van de Wet OKE en – als daar aanleiding toe is – het wegwerken van de ‘verbeterpunten’ van de Inspectie van het Onderwijs; de kleinere gemeenten zijn veelal nog bezig met het opstarten van VVE en het zoeken naar een geschikte modus.

Wat opvalt is dat er binnen de meeste gemeenten door de betrokken partijen met inzet van veel menskracht allerlei (beleids)plannen zijn opgesteld, procedures, protocollen en instrumenten zijn ontwikkeld op het gebied van bijvoorbeeld signalering, screening, indicatiestelling, monitoring, werving, toeleiding en overdracht, en inhoudelijke programma’s, methodes en methodieken zijn ontwikkeld. Opmerkelijk is dat men binnen bijna elke gemeente voor zich aan de slag is gegaan en dat er maar mondjesmaat gebruik is gemaakt van de expertise en ervaringen die zijn opgedaan binnen andere gemeenten. Het heeft er erg veel van weg dat elke gemeente bezig is (gegaan) met het opnieuw uitvinden van het wiel. Naarmate het om een kleinere gemeente gaat, vergt dat relatief meer tijd, niet alleen omdat daar het budget doorgaans geringer is, maar

109 Hoogeveen & Versteegen (2013).

110 Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar zeker ook de voor de VS en verschillende andere westerse landen (Barnett & Frede, 2010; OECD, 2012c).

111 Driessen (2012).

ook omdat daar minder specifieke expertise aanwezig is. Vanuit het oogpunt van doelmatigheid en efficiency is een en ander zonder meer sterk voor verbetering vatbaar. Een niet-onbelangrijk punt is dat daarmee tegelijkertijd ook een sterke kostenreductie gerealiseerd kan worden.

De enorme diversiteit bij de uitvoering van VVE is een duidelijk gevolg van de decentralisatie van het beleid naar het lokale niveau. Op die manier zou beter kunnen worden ingespeeld op de specifiek lokale omstandigheden en maatwerk worden geleverd. Het merendeel van de gemeenten is nu (en sommige al geruime tijd) elk voor zich bezig met de vormgeving en uitvoering van het VVE-beleid. De vraag is of de verschillen op lokaal niveau dusdanig groot zijn dat een dergelijke gemeentegewijze benadering (op alle punten) noodzakelijk en gerechtvaardigd is. Eerder zijn er vanuit het SCP vraagtekens geplaatst bij beleidsmatige ontwikkelingen als een verdergaande decentralisatie, een zich terugtrekkende overheid, vergroting van de autonomie en vermindering van de regelgeving.¹¹² Men vroeg zich af of de overheveling van de verantwoordelijkheden naar een steeds lager niveau de effectiviteit van het achterstandsbeleid dient. Onderwijsachterstanden van allochtone en autochtone kinderen doen zich immers overal in het land voor en de oorzaken van die achterstand zijn in grote lijnen overal dezelfde. Ook valt van de remedies niet in te zien dat die van gemeente tot gemeente of zelfs van school tot school uniek zouden moeten zijn. Een te sterke kapitalisatie op diversiteit en accentuering van autonomie zou een sta-in-de-weg vormen voor effectief onderwijsachterstandenbeleid. Het zou leiden tot versnippering en het blokkeren van een kwalitatief hoogwaardige aanpak. Men was ook van mening dat, wanneer decentralisatie inhoudt dat de rijksoverheid alleen nog kan optreden als vrijblijvend adviseur van gemeenten die autonoom bepalen wat ze met de adviezen doen, een effectief landelijk beleid niet langer mogelijk is. Daarom zou de overheid de mogelijkheid moeten hebben bepaalde effectief gebleken vormen van achterstandsbestrijding al dan niet via de gemeenten aan de scholen op te leggen. Ook wees men er op dat verwacht kon worden dat de kosten van het beleid zullen toenemen doordat elke gemeente voor zich aan de slag moet en het wiel uit moet vinden: het aantal gemeenten zou als een multiplicator werken.

112 Tesser & Iedema (2001); Tesser, Van Dugteren & Merens (1996); Tesser, Merens & Iedema (1999).

6 Kenmerken van effectief VVE

6.1 Kwaliteit

Wat in praktisch al het onderzoek naar voor- en vroegschoolse educatie (en programma's) terugkeert, is dat voor zover er effecten kunnen worden aangetoond, deze afhankelijk zijn van of alleen optreden onder de conditie dat het aanbod van hoge kwaliteit is (*'high-quality preschool care'*, *'high instructional quality'*, *'high instructional and relationship quality'*, etc.).¹¹³

Aan 'kwaliteit' worden vaak twee aspecten onderscheiden:

1. de sensitiviteit, betrokkenheid, responsiviteit en warmte van de leidster;
2. de kwaliteit van de pedagogisch-didactische aanpak en instructie.

Over het eerste bestaat over het algemeen wel overeenstemming, over het tweede niet. Discussie is er vooral over wat voorop moet staan: 'spelen' of 'leren'? En of het kind centraal moet staan of dat er toch een zekere mate van directe instructie van de leidster geoorloofd en noodzakelijk is.¹¹⁴ Veelal wordt bij dat laatste uitgegaan van de theorie van Vygotsky over de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Verondersteld wordt dat wanneer kinderen sensitieve en responsieve interacties met volwassenen ervaren en van daaruit stapsgewijs instructie ontvangen op of net boven het actuele niveau van het kind, het leren voorspoediger zal verlopen.¹¹⁵

Er is echter ook een andere interpretatie van 'kwaliteit' mogelijk:

1. proceskwaliteit: de aard van de ervaringen van kinderen met leidsters, leeftijdsgenoten en materiaal (interacties, omgang, aanpak, benaderingen);
2. structurele kenmerken, zoals de kind/leidster-ratio en opleiding en ervaring van de leidster.¹¹⁶

De NAEYC (National Association for the Education of Young Children) benadrukt daarbij het belang van vier dimensies:

1. de implementatie van een curriculum dat gevoelig is voor de ontwikkelingscapaciteiten en achtergronden van de kinderen, dat zich richt op meerdere ontwikkelingsdomeinen, en dat uitgaat van kinderen als actieve medevormgevers van hun eigen leerproces;
2. effectief onderwijs, wat zich kenmerkt door een samenhangende ontwikkeling van ideeën, informatieve en ondersteunende feedback aan kinderen, en meerdere didactische benaderingen;

113 Barnett e.a. (2007); Early e.a. (2007); Neuman & Cunningham (2009); Peisner-Feinberg e.a. (2001); Genesee e.a. (2006).

114 Bauchmüller (2013).

115 Burchinal e.a. (2008).

116 Vandell (2004).

3. het continu meten en monitoren van de ontwikkeling van het kind, enerzijds om de aanpak steeds af te kunnen stemmen op het individuele kind, en anderzijds om het programma in zijn algemeenheid te verbeteren;
4. het centraal stellen van positieve leidster-kind relaties.¹¹⁷

6.2 Effectiviteitkenmerken

Veel onderzoek naar VVE laat zien dat er positieve effecten optreden, alhoewel die dus meestal qua sterkte maar matig zijn, zich niet in alle domeinen voordoen en over de tijd in sterkte afnemen. Een centrale vraag is nu waar die effecten precies aan kunnen worden toegeschreven. Inzicht in bepalende factoren kunnen mogelijk handvatten bieden voor verbetering van VVE. In deze paragraaf worden de bevindingen van een zeer groot aantal studies samengevat. Vooraf moet worden opgemerkt dat bijna al deze studies in het buitenland zijn uitgevoerd en dat de resultaten daar zich niet zonder meer laten vertalen naar de situatie hier, en bovendien dat er praktisch in geen enkele studie ‘harde’ aanbevelingen worden gegeven met betrekking tot relevante factoren, zoals het precieze aantal dagdelen dat een programma moet worden gevolgd of het niveau van de opleiding van de leidsters dat vereist is. Daarnaast is het zo dat er in overzichtsstudies/reviews/meta-analyses (veel) overlap zit qua onderliggende studies, waardoor bevindingen en aanbevelingen vaak herhaald worden. In het bijzonder wordt er voor het succes van VVE bijna altijd verwezen naar enkele kleinschalige Amerikaanse projecten, met name het Perry Preschool (HighScope) and Abcedarian project.

In een vroege overzichtsstudie naar effecten van interventieprogramma's in de kleuterfase werd geconcludeerd dat er sprake was van een gemengd beeld, dat niet tot al te groot optimisme stemt.¹¹⁸ Toch werden de uitkomsten van dien aard geacht dat effectieve centrumgerichte interventies mogelijk zijn, mits voldaan wordt aan een aantal kwaliteitscondities:

- samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen;
- uitvoering in organisatorisch stabiele settings (weinig personeelsverloop, ruimte voor professionalisering en begeleiding van leidsters/leerkrachten);
- een voldoende aantal doelgroepkinderen;
- meertalige opvang;
- stabiele peuter- en kleutergroepen (zowel wat betreft kinderen als staf);
- deelname-intensiteit van modaal vier dagdelen;
- gunstige kind/staf-ratio;
- actief leren (zelf doen en ontdekken, actief participeren en interacteren op hoog niveau);
- initiëring en structurering van activiteiten en stimulering tot planningsgedrag, reflectie en zelfevaluatie door leidster/leerkracht;
- monitoring van de ontwikkeling via observatie en toetsing.

117 Burchinal e.a. (2008).

118 Leseman & Cordus (1994).

In een andere studie werden de effecten bepaald van twintig (gezins-, centrum- en combinatie-) programma's via een experimentele of quasi-experimentele opzet.¹¹⁹ De conclusie luidde dat er bescheiden effecten optreden op het cognitieve en gedragsdomein, maar dat die na verloop van tijd afnemen qua sterkte. De *effect sizes*¹²⁰ op het cognitieve domein variëren voor gezinsprogramma's van -0.49 tot 0.69 (gemiddeld 0.17), voor combinatieprogramma's van -0.06 tot 0.97 (gemiddeld 0.43), en voor het (ene geëvalueerde) centrumprogramma was de *effect size* 0.79. *Effect sizes* op het sociale en gedragsdomein zijn minder groot. De sterkte van de effecten is afhankelijk van het programmadesign, de doelgroep en de lokale context. Er zijn enige aanwijzingen dat drie kenmerken samenhangen met sterkere effecten:

- beter-geschoolde leidsters;
- een kleinere kind/staf-ratio;
- meer intensieve deelname (frequentie en duur).

Opgemerkt wordt dat dit om vrij kostbare verbeterpunten handelt en bovendien dat de programma's niet volledig kunnen compenseren voor aanwezige tekorten.

Uit een meta-analyse op 35 voorschoolse (quasi-)experimenten bleek dat er sterke effecten optraden met betrekking tot onderwijsprestaties en intelligentie.¹²¹ Ruim driekwart van de kinderen die deel hadden genomen aan een voorschoolse interventie scoorde hoger dan het gemiddelde kind dat niet had deelgenomen. Van belang was de intensiteit waarmee de interventie werd uitgevoerd. Bij zeer intensieve interventies was er ook op de langere termijn minder sprake van *fade-out* effecten.

In een review werd van 32 (quasi-experimentele) studies nagegaan in hoeverre er in het cognitieve domein effecten optraden van voor- en vroegschoolse centrumgerichte programma's.¹²² Geconcludeerd werd dat er in enkele studies geen effecten op enkele of alle cognitieve maten optraden tot wat sterkere effecten op verschillende maten in eveneens enkele studies. Een groot deel van de studies liet echter middelmatige effecten in meerdere domeinen zien. In het algemeen waren de korte-termijneffecten sterker dan de lange-termijneffecten. Van belang lijken ook de kwaliteit van het programma en de thuissituatie qua leermogelijkheden, taalaanbod, en ouderbetrokkenheid.

Een meta-analyse focuste op effecten van verschillen in VVE-locatie: thuis, centrum of combinatie.¹²³ In totaal werden de resultaten van 19 experimentele studies geanalyseerd. Er bleken grote verschillen te bestaan: de overall *effect size* bedroeg 0.32 in het cognitieve domein en 0.05 in het sociaal-emotionele domein. Thuisprogramma's waren 0.50 minder effectief dan centrum- en combinatieprogramma's. En bovendien was er een sterk effect (0.70) van het coachen van

119 Karoly, Kilburn & Cannon (2005).

120 De effecten worden uitgedrukt in *effect sizes* (ES; Cohen's *d*). Voor de interpretatie daarvan wordt doorgaans de vuistregel van Cohen (1988) aangehouden, die een coëfficiënt van 0.20 als '*small*' bestempelt, die van 0.50 als '*medium*' en die van 0.80 als '*large*' (Coe, 2002). Soms wordt een ES van 0.40 als '*typical*' gewaardeerd; nastrevenswaardige effecten liggen boven de 0.40 (Hattie, 2009a, b).

121 Gorey (2001).

122 Burger (2010).

123 Blok e.a. (2003).

oudervaardigheden. Er werden, anders dan in veel andere studies, geen effecten gevonden van startleeftijd, duur en intensiteit van het programma en ouder- en gezinsondersteuning anders dan het genoemde coachen van vaardigheden. Evenmin werd er een effect gevonden van voortzetting van het voorschoolse programma in de basisschool.

Een overzichtsstudie inventariseerde de kenmerken die samenhangen met kwalitatief hoogstaande voorschoolse programma's:¹²⁴

- kleine groepsgrootte;
- integrale ondersteuning (gezondheid, voeding, maatschappelijk);
- lage leidster/kind-ratio's;
- ouderbetrokkenheid;
- activiteiten die aansluiten bij de ontwikkelingsfase;
- gekwalificeerde leidsters
- vroeg beginnen en langer doorgaan;
- hoge intensiteit;
- dagelijks leerervaringen bieden;
- veranderingen dienen te worden ondersteund door en voortgezet in het gezin, de school en omgeving.

Een inventarisatie van een groot aantal voorschoolse centrumprogramma's laat zien dat deze positieve effecten hebben, maar dat die variëren in grootte en duur afhankelijk van het programma.¹²⁵ Die effecten liggen vooral in het cognitieve domein (gemiddelde *effect size* 0.50), maar ook soms in het gedragsdomein (gemiddelde *effect size* 0.33). Niet alleen achterstandskinderen profiteren ervan, maar ook de overige kinderen. Relevante programmakenmerken zijn de volgende:

- betrekkelijk kleine groepen, met goed-opgeleide en –betaalde leidsters;
- intensieve supervisie en coaching van leidsters die ook betrokken zijn bij een voortdurend verbeteringstraject met betrekking tot onderwijzen en leren;
- regelmatige evaluatie en monitoring van de vorderingen;
- gericht op het hele kind, ook sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfregulatie;
- vroeg beginnen en lang doorgaan.

Op basis van een review van effecten van voorschoolse educatie in de VS zijn tien minimum basiscriteria opgesteld.¹²⁶ Allereerst wordt geconstateerd dat de voorschoolse educatie in de VS op zijn hoogst van matige kwaliteit is, terwijl die kwaliteit juist essentieel is om het potentieel van deze educatie te realiseren. Tot nu toe is er daarom sprake van een forse 'onderbenutting'. Ter verhoging van de kwaliteit is het volgende noodzakelijk:

- minimale kwalificaties van leidsters, zodat de interactie met kinderen verbetert (een bachelor en specialisatie jonge kinderen; jaarlijkse *in-service* training);

124 Andrews & Slate (2001).

125 Barnett (2008).

126 Barnett & Frede (2010).

- groeps grootte en leidster/kind-ratio, zodat er voldoende gelegenheid tot interactie is en meer individuele aandacht (maximaal 20 kinderen en 1 leidster per 10 kinderen);
- vroege leerstandaarden en heldere en passende verwachtingen met betrekking tot leren en ontwikkeling in alle domeinen (fysiek, sociaal-emotioneel, cognitief);
- gerichtheid op alle domeinen en overall welzijn (waarbij ook ouderbetrokkenheid van belang is);
- de implementatie van systematische methodes voor het evalueren, monitoren en verbeteren van programma's.

Een overzichtsstudie naar effecten van voorschoolse educatie benadrukt dat er op dat gebied een overweldigende variatie bestaat.¹²⁷ Uit de vele tientallen studies blijkt dat er blijvende positieve effecten zijn op de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen. Echter, gemiddeld genomen vermindert de voorschool de achterstand waarschijnlijk slechts met 5% in plaats van de 30 tot 50% die vaak worden toegeschreven aan de programma's van hoge kwaliteit. Die kwaliteit is van doorslaggevend belang, zowel de structurele als proceskenmerken daarvan. Met name hoge kwaliteit van de instructie is relevant, en dan vooral die gericht is op het aanleren van specifieke vaardigheden. Daarvoor is het van belang dat de leidsters een adequate, gerichte opleiding ontvangen en ondersteund worden.

In een meta-analyse van 123 quasi-experimentele en gerandomiseerde studies naar effecten van centrumgerichte voorschoolse programma's van minimaal 10 uur per week werden positieve effecten gevonden op het cognitieve vlak en – minder sterk – in het sociale vlak en qua onderwijsloopbaan.¹²⁸ De gemiddelde effect sizes waren achtereenvolgens 0.23, 0.16 en 0.14. Er is ook nagegaan welke kenmerken van belang zijn voor het ontwikkelen van effectieve interventies en programma's. Geconcludeerd werd dat al die studies daar zeer weinig aanwijzingen voor gaven. Factoren die positief samenhangen met vooruitgang waren directe instructie en instructie in kleine groepen, maar het aanbieden van extra ondersteuning (zoals op het gebied van gezondheidszorg, maar ook extra leesmateriaal voor thuis en huisbezoek) hing daar negatief mee samen.

Op basis van een analyse van effecten van voorschoolse programma's worden voor allochtone kinderen de volgende aanbevelingen gedaan¹²⁹.

1. Programma's van hoge kwaliteit voor kinderen uit allochtone en laag-inkomen gezinnen dienen een onderdeel te zijn van omvattende (*comprehensive*) systemen van (voor- en naschoolse) opvang en onderwijs en andere ondersteuningsinstellingen. Het meest effectief zijn combinatiemodellen.
2. Voorschoolse initiatieven zouden zich moeten ontwikkelen tot geïntegreerde systemen die sterke verbindingen hebben met de basisschool, maar toch onderwijskundige zorg, dagopvang, naschoolse opvang en zorg voor kinderen met speciale behoeften moeten bieden.

127 Pianta e.a. (2009).

128 Camilli e.a. (2010).

129 Leseman (2007); zie ook Leseman (2002).

3. Principes die ten grondslag liggen aan goed beleid liggen op drie gebieden, namelijk de kwaliteit, de inhoud, en de continuïteit:
- a. Kwaliteit houdt in:
 - sensitieve en responsieve zorg en veilige sociale relaties;
 - een sterke stimulering van verbale interactie;
 - een kleine groepsgrootte en gunstige leidster/kind-ratio;
 - een rijk uitgeruste speelzaal;
 - een professioneel en goed-betaald team.
 - b. De inhoud van het programma dient:
 - gebaseerd te zijn op samenwerking tussen leeftijdsgenoten en leidsters in uitdagende, authentieke en op het ontwikkelingsniveau afgestemde activiteiten;
 - cultureel relevant te zijn wat betreft taal, taal- en rekenvaardigheid, en cognitieve en sociale vaardigheden;
 - afgestemd te zijn op de verschillende behoeften van gezinnen en ook onderwijs aan ouders en gezinsondersteuning te omvatten.
 - c. Er dient sprake te zijn van samenhang en continuïteit tussen fasen en instellingen. Hiervoor is het noodzakelijk de overgang te versterken tussen:
 - thuis en de voorschool, door ouders er bij te betrekken en (voor zover mogelijk) het programma uit te breiden tot de thuissituatie;
 - verschillende opvolgende voorschoolse en schoolse voorzieningen, door zorg en onderwijs en andere diensten te integreren;
 - voorschool en basisonderwijs, door het programma uit te breiden naar de basisschool en de aanpak voor beide op één lijn te brengen.

De Europese Commissie geeft prioriteit aan voorschoolse educatie en zorg, zowel vanuit een *efficiency* als *equity* doelstelling. Dit levert op beide fronten meer op dan investeringen in de latere schoolloopbaan of levensfase. In een uitvoerige landenvergelijkende studie worden conclusies getrokken ten aanzien van wat waarschijnlijk effectieve aanpakken in deze fase zijn.¹³⁰ In algemene zin gesteld is het van belang dat de interventies vroeg starten, intensief zijn, op instellingen worden uitgevoerd waarbij er sprake is van een combinatie van opvang en educatie, en worden uitgevoerd door professionals die specifiek zijn getraind voor deze doelgroep en activiteiten. Meer specifiek is het belangrijk om de aanpak af te stemmen op de leeftijd en ontwikkeling van de kinderen en hun specifieke behoeften en voorkeuren. Om uitdovingseffecten (*fade out*) te voorkomen, dient er sprake te zijn van continuïteit en een doorgaande lijn naar latere onderwijsfasen, zowel wat betreft inhoud als methode. Vermeden moet worden dat er eenzijdig gefocust wordt op taal- en andere cognitieve doelen, vooral als die louter als middel worden gezien voor het leren lezen en rekenen in hogere groepen. Er dient daarom ook aandacht te worden besteed aan sociaal-emotionele aspecten en zelfsturing, metacognitie en begripsvaardigheden.

130 EACEA (2009); zie ook Leseman (2009) en Doolaard & Leseman (2008).

De OECD heeft op basis van een landenvergelijkende inventarisatie een *Toolbox for Early Childhood Education and Care* ontwikkeld.¹³¹ Daar ligt de unanieme opvatting aan ten grondslag dat een hoge kwaliteit van VVE de centrale voorwaarde is voor het behalen van goede resultaten. Onderzoek laat zien dat de volgende vijf beleidsinstrumenten (*policy key levers*) de kwaliteit kunnen verbeteren:

1. het vaststellen van doelen en richtlijnen voor kwaliteit;
2. het ontwerpen en implementeren van een curriculum en standaarden;
3. het verbeteren van de kwalificaties, opleiding, scholing en werkomstandigheden van uitvoerders;
4. het erbij betrekken van gezinnen en gemeenschappen;
5. het bevorderen van dataverzameling, onderzoek en monitoring.

Meer concreet genoemde kenmerken waren:

- leidster/kind-ratio en groepsgrootte
- kwalificatieniveau leidsters en specialisatie opleiding;
- salaris leidsters;
- duur van het programma;
- curriculum;
- fysieke omgeving;
- sekse van de staf en diversiteit.

Het NJI heeft een literatuurstudie verricht naar effectieve aanpakken gericht op het voorkomen van achterstanden, met name gericht op migranten.¹³² Vanuit het specifieke perspectief van deze doelgroep worden enkele algemene opmerkingen gemaakt. De uitvoerders/professionals dienen specifieke competenties te hebben (open, respectvol, bewust zijn eigen culturele bril, kennis culturele achtergronden) en er dient aandacht te zijn voor (de gevolgen van) specifieke taal- en communicatieproblemen. Nagegaan moet worden of het achterliggend theoretisch model geldig is voor alle doelgroepen. Soms zijn aanpassingen in de methodiek noodzakelijk (bijvoorbeeld een gezinsbenadering in plaats van een individuele benadering). Ook van (meet)instrumenten moet duidelijk zijn of ze geschikt zijn voor gebruik bij verschillende groepen. Conclusies met betrekking tot VVE-programma's zijn de volgende. Centrumgericht VVE-programma's zijn in het algemeen effectiever dan gezinsgerichte programma's. Vaak wordt voor een combinatie van beide typen gepleit. Bij de uitvoering in een centrum wordt dan ook aandacht besteed aan de thuissituatie en activiteiten die ouders met hun kinderen uitvoeren. Ondersteuning van de gezinnen is van belang om de effecten op langere termijn vast te houden. De condities waaronder de programma's worden uitgevoerd zijn van invloed op de resultaten. Er zijn ontwikkelingsgerichte (globaal, kindvolgend) en programmagestuurde (sterk gestructureerd, initiatief bij leidster) programma's. Onduidelijk is welke benadering de beste is. Er zijn integrale (gericht op meerdere domeinen) en specifieke (één domein, zoals taal) programma's. Integrale programma's lijken effectiever. Intensieve programma's zijn effectiever dan minder-intensieve programma's. Een doorgaande lijn is van belang. Kleine groepen en dubbele bezetting (ofwel een gunstige kind-leidsteratio) leidt tot een grotere effectiviteit. Het effect van ouderbetrokkenheid is onbeslist.

131 OECD (2012c).

132 Mutsaers, Zoon & De Baat (2012).

Van belang is een observatie- en/of toetsstelsel om de ontwikkelingen te kunnen volgen en het verloop van het programma daarop te kunnen afstemmen. Relevant is ook de professionaliteit van de uitvoerders, zowel in algemene zin als programmaspecifiek (pedagogisch-didactisch, inhoudelijk; via scholing, bijscholing). Een indirect effect gaat uit van het vastleggen van pedagogisch-didactische uitgangspunten in een beleids- of werkplan. Enkele algemene schoolkenmerken kunnen ook van invloed zijn, zoals een slagvaardige schoolleiding, een planmatige aanpak, consensus binnen het team, nascholing, en het hebben van hoge verwachtingen. Heterogeen groeperen is mogelijk gunstiger dan homogeen groeperen.

Op basis van een internationale literatuurstudie werd geconcludeerd dat een effectief VVE-programma aan de volgende eisen zou moeten voldoen:¹³³

- een adequate pedagogisch-didactische benadering;
- gerichtheid op meerdere ontwikkelingsdomeinen;
- intensiteit van minimaal dagdelen per week;
- doorgaande lijn van voor- naar vroegschoolse fase;
- doorgaande lijn van vroegschoolse naar groep 3 en verder;
- kleine groepen en dubbele bezetting;
- ouderbetrokkenheid;
- regelmatig evaluatie via observatie- en/of toetsing;
- professionalisering uitvoerders (algemeen, programmaspecifiek);
- opstellen en evalueren beleidsplannen;
- schoolkenmerken (slagvaardige leiding; teamconsensus uitgangspunten en doelen; nascholingsplannen uitvoerders; hoge verwachtingen van kinderen).

Onlangs is er een mega-analyse gepubliceerd van studies naar factoren die van invloed zijn op onderwijsprestaties van leerlingen: wat werkt (en wat niet)?¹³⁴ Het betreft een meta-analyse van ruim 800 statistische meta-analyses, waarbij de resultaten zijn uitgedrukt in de vorm van *effect sizes*. De studie vat de bevindingen samen van meer dan 50.000 afzonderlijke studies, waarbij in totaal zo'n 200 miljoen leerlingen betrokken waren. Een aantal van de factoren zijn specifiek van belang voor achterstandsbestrijding. Genoemd worden: de thuissituatie (gemiddelde *effect size* 0.57); socio-economische status (0.57); cohesie binnen de klas (0.53); invloed van leeftijdsgenoten (0.53); ouderbetrokkenheid (0.51); leren in kleine groepen (0.49); vroege interventies (0.47); voorschoolse programma's (0.45); *time-on-task* (0.38); tweetalige programma's (0.37); etniciteit (0.32); huiswerk (0.29); groeps grootte (0.21); thuis-school programma's (0.16).

133 Nap-Kolhoff e.a. (2008).

134 Hattie (2009b); zie ook: Hattie (2007; 2009a).

6.3 Tot slot

In het voorafgaande zijn de belangrijkste factoren geïnventariseerd waarvan uit onderzoek is gebleken dat ze relevant zijn voor het realiseren van een betere startpositie via VVE. Eerder is er al op gewezen dat de basis hiervoor wordt gevormd door voornamelijk Amerikaans onderzoek en dat het daarom niet zo is dat relevante factoren daar hier ook (even) relevant zijn. Ook is er op gewezen dat er overlap bestaat in de onderliggende onderzoeken, waardoor er doublures ontstaan en sommige factoren steeds terugkomen en relatief zwaarder meewegen. En ten slotte is aangegeven dat er zelden harde, kwantitatieve voorschriften over de vormgeving van VVE uit kunnen worden afgeleid.

7 Aangrijpingspunten voor verbetering

7.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is de balans opgemaakt van VVE: wat zijn de achterliggende gedachten en vooronderstellingen, welke wetenschappelijke onderbouwing en bewijs is daarvoor, hoe is het beleid geformuleerd, op welke wijze is daar in de praktijk vorm aan gegeven, wat heeft het opgeleverd? De insteek was het identificeren van knelpunten en verbeterpunten en aanreiken van handvatten voor optimalisering van voorschoolse educatie. De gepresenteerde onderzoeksresultaten laten enerzijds zien dat er veel hiaten zitten in de aan VVE ten grondslag liggende ketenredenering en anderzijds dat er veel overeenstemming is over factoren die tot verbetering kunnen leiden. Waar echter weinig duidelijkheid over bestaat, is *de mate* waarin aan deze factoren moet zijn voldaan willen ze tot het gewenste effect leiden. Dat heeft ongetwijfeld te maken met de enorme variatie die er bestaat in de vormgeving van VVE.

In de volgende paragraaf worden een aantal aanbevelingen gedaan die zijn gebaseerd op (voornamelijk buitenlandse) onderzoeksresultaten. Nog afgezien van veelal grote structurele verschillen tussen de situatie daar en hier, is het ook nauwelijks mogelijk deze aanbevelingen te kwantificeren, bijvoorbeeld precies aan te geven hoeveel uur een kind VVE moet volgen of wat het opleidingsniveau van een leidster moet zijn. Gegeven de bulk aan bewijs neemt dit niet weg dat het mogelijk is duidelijke richtingen aan te geven.

Er wordt hier uitgegaan van een bepaalde ketenredenering, startend bij de operationalisering van het doel en de definiëring van de doelgroep. Duidelijk is dat er zich op dat punt al veel variatie en ambiguïteit voordoet. Dit werkt door in de latere schakels van de keten. De onherroepelijke consequentie daarvan is dat bij de formulering van de aanbevelingen niet altijd één lijn gevolgd kan worden (bij een smalle doelgroepdefinitie), maar dat er sprake is van meerdere sporen (bij een brede doelgroepdefinitie). De interne consistentie van de aanbevelingen is daarmee noodgedwongen geenszins perfect.

7.2 Aanbevelingen

De Nederlandse overheid voert al verschillende decennia beleid om onderwijsachterstanden te bestrijden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie. De afgelopen jaren heeft er een verschuiving plaats gevonden van bestrijding naar preventie. Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) is daarmee tot speerpunt van het beleid geworden. In algemene zin zou gesteld kunnen worden dat er via dit beleid (en dan met name de voorschoolse component daarvan) naar wordt gestreefd dat kinderen, gegeven hun capaciteiten, met gelijke kansen starten aan hun schoolloopbaan, dat wil zeggen daarbij niet belemmerd worden door in de thuissituatie gelegen factoren. Ten einde dat te realiseren zouden jonge kinderen met drei-

gende taalachterstanden programma's moeten volgen op het gebied van de taal-, reken-, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling. Dit doel is nogal ambigu.

- 1. Voor een effectief onderwijsachterstandenbeleid en VVE is het van belang dat het doel is gedefinieerd in operationele termen. Wat is precies het niveau wat noodzakelijk wordt geacht voor een goede, gelijke start, en voor welke domeinen moet daaraan voldaan zijn? Wanneer is er sprake van 'dreigende taalachterstand'? Wanneer is er sprake van een discrepantie tussen het actuele, potentieel realiseerbare en vereiste niveau?**

Hoewel de doelgroep van het VVE-beleid in principe vastligt - kinderen van laagopgeleide ouders - hebben schoolbesturen en gemeenten (c.q. scholen, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven) alle vrijheid eigen doelgroepen te definiëren. Met name in de voorschoolse fase is er daardoor een waaier aan doelgroepen ontstaan. En het is daarbij nog de vraag hoe op de werkvloer, i.c. in de groep en klas, met die papieren werkelijkheid wordt omgegaan. Het beleid is daarmee feitelijk fors verbreed: vaak wordt het achterstandsperspectief (sociaal, economisch, cultureel) gecombineerd met het zorgperspectief (ontwikkelingsstoornissen, leer- en gedragsproblemen, opvoedingsproblematiek, omgevingsproblemen). De formulering 'dreigende taalachterstand' laat in principe ruimte voor beide perspectieven. Daar kunnen legitieme redenen voor zijn, maar dat maakt wel dat het beleid tweeslachtig is in zijn opzet, uitwerking en resultaten. De consequentie is ook dat het lastig, zometen onmogelijk is op eenduidige wijze effecten aan te tonen.

- 2. Voor het achterstandenbeleid en VVE is het van belang dat er eenduidig een of meer doelgroepen worden gedefinieerd, en voorgeschreven. Dit is cruciaal, omdat met de doelgroepdefinitie het succes van het vervolg van de VVE-keten staat of valt.**

Al die doelgroepen worden geïndiceerd met behulp van instrumenten (vragenlijstjes, observatieschema's, toetsjes) waarvan de betrouwbaarheid en validiteit niet is vastgesteld of, wanneer dat wel is gebeurd, ontoereikend is. De predictieve validiteit is op zijn hoogst zeer zwak, wat betekent dat veel kinderen ten onrechte tot de doelgroep worden gerekend, dan wel ten onrechte juist niet tot de doelgroep worden gerekend.

- 3. Voor het signaleren/screenen van de VVE-doelgroep(en) is het een voorwaarde dat er betrouwbare en valide instrumenten beschikbaar zijn.**
- 4. Nagegaan zou moeten worden of in plaats van een groepsgewijze benadering en indirecte meting (bijvoorbeeld alle kinderen van laagopgeleide ouders) een individuele benadering en directe meting (via bijvoorbeeld een taaltoets of toets uit een toch al in gebruik zijnd peuter/kleutervolgsysteem) niet tot een meer adequate en trefzekere indicering leidt.**

Een (eerste) signalering en screening vindt veelal plaats op het consultatiebureau. Zeker wanneer gekozen wordt voor een brede doelgroepdefinitie, is het de vraag in hoeverre de betreffen-

de medewerkers (JGZ-arts, JGZ-verpleegkundige) daartoe in alle opzichten voldoende zijn toegerust, met name als het gaat om niet-medische factoren.¹³⁵

- 5. Wanneer de consultatiebureau-medewerkers (in de toekomst ook formeel) een sleutelpositie in gaan nemen bij signalering en verwijzing naar VVE, dienen ze zodanig breed geschoold te zijn, dat ze een op alle doelgroepen gerichte signalering/screening kunnen verrichten.**

Binnen gemeenten wordt door de verschillende betrokken instanties op uiteenlopende en creatieve wijze vorm gegeven aan werving en toeleiding van ouders en kinderen. Dat is redelijk succesvol, maar tegelijkertijd bestaat de indruk dat er nog te veel kinderen niet bereikt worden. Sluitend inzicht daarin ontbreekt omdat er onvoldoende gemonitord wordt, bijvoorbeeld via een (digitaal) kindstelsel, omdat het ontbreekt aan een analyse van het niet-bereiken van ouders en kinderen, omdat scholen te weinig bij het proces betrokken zijn, en omdat onvoldoende is vastgelegd wie waar wanneer verantwoordelijk voor is.

- 6. Teneinde inzicht te verkrijgen in de omvang en redenen van het niet-bereik van doelgroepkinderen dient meer werk te worden gemaakt van het registreren en monitoren van het opvolgen van een VVE-advies, bijvoorbeeld via een digitaal kind-volgsysteem. Ook zou meer moeten worden nagegaan waarom ouders hun kind niet aanmelden bij een VVE-instelling en welke acties er ondernomen kunnen worden om ouders te bewegen dat alsnog te doen.**

De huidige VVE-programma's zijn (in principe) ontwikkeld vanuit het achterstandsperspectief, dat wil zeggen vanuit de gedachte dat kinderen ten gevolge van factoren in de thuissituatie onvoldoende zijn blootgesteld aan een bepaalde talige en educatief-culturele input. Van geen van deze programma's is eenduidig empirisch aangetoond dat ze op de bedoelde vlakken effectief zijn.

- 7. Alle VVE-programma's dienen aan een evaluatieregime te worden onderworpen. Nagegaan moet worden of ze effectief zijn op die domeinen die ze beogen te ontwikkelen en in hoeverre bijstelling noodzakelijk is. De effectiviteit van het programma dient te worden beoordeeld vanuit het perspectief van de beoogde doelgroep(en) en voorschreven uitvoeringscondities.**
- 8. Wanneer VVE niet alleen gericht is op kinderen met blootstellingsachterstand, maar ook op kinderen met bijvoorbeeld ontwikkelingsproblemen en -stoornissen, dan dient te worden nagegaan of de betreffende programma's daar wel geschikt voor zijn, en wanneer dat niet het geval is, dienen op die specifieke doelgroepen afgestemde programma's te worden ontwikkeld.**

135 Dit is des te meer van belang, omdat volgens het Regeerakkoord consultatiebureaus verplicht worden kinderen voor wie een taalachterstand dreigt te toetsen en door te verwijzen naar VVE (Regeerakkoord, 2012; AJN, 2012).

Op specifieke aspecten, c.q. vaardigheden gefocuste instructie kan weliswaar relatief snel tot resultaten leiden, maar in zijn algemeenheid lijken brede programma's (ook op termijn) succesvoller dan smalle programma's.

9. Programma's gericht op het verbeteren van de taalvaardigheid, dienen (eerst) ingebed te worden in activiteiten gericht op de sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling van kinderen; deze laatste aspecten vormen de bodem voor de cognitieve ontwikkeling. Bovendien dient er daarbij een relatie te zijn tussen hetgeen thuis en op de instelling gebeurt.

De VVE-doelgroep bestaat voor een belangrijk deel uit allochtone kinderen. Ondanks dat zij, en hun ouders, meestal al tot de tweede of derde generatie behoren, spreken veel van hen bij hun start in een kinderdagverblijf, peuterspeelzaal of kleutergroep geen of nauwelijks Nederlands. Wanneer gesproken wordt van 'een dreigende taalachterstand' wordt (impliciet) uitgegaan van de Nederlandse taal. Er zijn echter ook kinderen die een (boven)normaal niveau hebben in een daarvan afwijkende moedertaal. Onduidelijk is hoe deze taligheid wordt gewaardeerd en in hoeverre ze kan worden ingezet om het niveau Nederlands te verhogen.

10. Nagegaan zou moeten worden in hoeverre de moedertaal van allochtone kinderen ingezet kan worden bij VVE, zij het bij de (tweetalige) interactie met en instructie van de leidsters, dan wel als onderdeel van het programma.

De feitelijke doelgroep van VVE bestaat niet alleen voor een belangrijk deel uit allochtone kinderen woonachtig in de Randstad, maar ook uit veel (autochtone) plattelandskinderen in de Landrand. Bij deze kinderen wordt thuis en in het dorp veelal een streektaal (Fries, Limburgs, Nedersaksisch) of dialect gesproken.

11. Ook voor streektaal- en dialectsprekende kinderen zou moeten worden nagegaan in hoeverre de moedertaal ingezet kan worden bij VVE.

Er is veel onderzoek gedaan naar de duur en intensiteit van VVE-deelname en naar de omvang van de groep (in samenhang met dubbele bezetting). Tot 'harde' uitkomsten heeft dit echter nauwelijks geleid.

12. In zijn algemeenheid lijkt te gelden dat gestreefd zou moeten worden naar meer tijd en kleinere groepen.

VVE stelt qua taal-, interactie- en instructievaardigheden hoge eisen aan peuter- en kleuterleidsters. Met name bij de peuterleidsters blijkt het echter in veel gevallen flink aan dit type competenties te schorten. Omdat het compenseren voor en stimuleren van tekorten in de Nederlandse taal van peuters het hoofddoel is van VVE, vormt het voldoen aan deze competenties door de leidsters een eerste vereiste.

- 13. De taalvaardigheid van VVE-peuterleidsters zou minimaal op referentieniveau 3F moeten liggen. Daarnaast dienen ook hun interactie- en instructievaardigheden van hoge kwaliteit te zijn. Dit vereist een strengere selectie bij de poort, en meer aandacht voor dit type vaardigheden in de initiële opleiding en nascholing.¹³⁶ Het streven zou moeten zijn gericht op VVE-peuterleidsters met een (toegespitste) hbo-opleiding. Aan deze hogere kwalificatie-eisen dient dan ook een hogere beloning gekoppeld te worden.**
- 14. In het geval dat de VVE-doelgroep niet alleen is gedefinieerd vanuit het achterstands-perspectief (blootstellingsachterstand), maar ook vanuit het zorgperspectief (fysieke en psychische ontwikkelingsproblemen/stoornissen), dan voldoet de huidige opleiding niet en is een (specialistische) hbo-opleiding een vereiste.**
- 15. Scholing en nascholing van leidsters dienen een permanent onderwerp van zorg te zijn en op de agenda te staan van voor- en vroegschoolse instellingen. Om zicht te krijgen op de kennis, vaardigheden en houding van de betrokkenen zouden deze cyclisch moeten worden gemonitord. Feedback en coaching op de werkvloer zijn van belang om de kwaliteit vast te blijven houden.**

Heel veel betrokkenen, met name leidsters, hebben inmiddels nascholing gevolgd, bijvoorbeeld via VVEsterk en/of aan afzonderlijke VVE-programma's gekoppelde certificeringstrajecten. Hoewel de deelnemers in het algemeen aangeven positief tot zeer positief te zijn, is onduidelijk wat nu precies het effect van al deze scholing is op de specifieke competenties van de leidsters en vervolgens op de ontwikkeling van de kinderen.

- 16. Gelet op het belang van een adequate scholing van de leidsters, is het noodzakelijk goed inzicht te krijgen in de specifieke lacunes in hun competenties, daar het scholingsaanbod op af te stemmen, en vervolgens via kwantitatief onderzoek na te gaan in hoeverre dat aanbod resulteert in het dichtens van de lacunes bij de leidsters en in positieve effecten op de ontwikkeling van de kinderen.**

Het waarschijnlijk belangrijkste aspect van de doorgaande lijn heeft betrekking op de overgang van de voor- naar de vroegschoolse fase. Dit veronderstelt goede contacten tussen de uitvoerders van de programma's in beide fases en kennis van en waardering voor elkaars expertise en werk. In de praktijk blijkt op die punten nog wel verbetering mogelijk. Dat heeft onder meer te maken met statusverschillen (zoals: mbo- versus hbo-opgeleid; opvang versus onderwijzen; spelen versus leren, salarisverschillen).

- 17. De verschillende betrokkenen zouden vaker bij elkaar op de werkvloer, i.c. speelzaal of klas (en dus niet alleen de vergaderkamer), moeten gaan kijken, en dat geldt dan niet alleen voor de leidsters en leerkrachten, maar ook de directies en besturen.**

¹³⁶ Het is waarschijnlijk ook realistisch te constateren en accepteren dat een deel van de leidsters het niveau niet zal (kunnen) bereiken.

De doorgaande lijn heeft ook betrekking op de overgang van de vroegschoolse fase naar groep 3 en verder. Uit onderzoek blijkt dat continue aandacht noodzakelijk en effectief kan zijn.

18. De ontwikkeling van de kinderen, niet alleen op cognitief maar ook op sociaal-emotioneel gebied, dient voortdurend gemonitord te worden, aan de hand van observatie en toetsing, al dan niet in de vorm van volgsystemen. Wanneer daar aanleiding toe bestaat zal niet alleen extra stimulering en ondersteuning dienen te worden aangeboden in de voor- en vroegschoolse fase, maar ook in de jaren daarna.

VVE behelst eigenlijk een vorm van uitbreiding van de leertijd, en dan vooral in de voorschoolse fase. Momenteel is er sprake van een ‘knip’ tussen de voor- en vroegschoolse fase, niet alleen in organisatorisch, maar ook in pedagogische en didactisch opzicht. De vraag is of deze breuk wel zo effectief en efficiënt is. Momenteel lopen landelijk pilots Startgroepen peuters en lokaal Groep nul, waarbij de regie bij de school ligt, hbo-ers worden ingezet, er een sterke oudercomponent is, gefocust wordt op opbrengstgericht werken en de knip in de doorgaande lijn wordt geslecht.¹³⁷

19. Overwogen moet worden de speel-leertijd (deels) verplicht naar voren te halen (c.q. de leerplicht te vervroegen), bijvoorbeeld door, wanneer de betreffende experimenten succesvol zijn, op landelijk niveau zogenoemde nul- of startgroepen in te voeren, inclusief hun typerende kenmerken (regie bij school, hbo-opgeleide leidsters, sterke oudercomponent, opbrengstgericht methodiek).

VVE waarin activiteiten in een instelling/school gecombineerd worden met activiteiten thuis met/door ouders blijken (in het buitenland) het meest effectief. In Nederland is het zwaartepunt verschoven van gezins- naar centrumgerichte programma's. Hoewel er in de centrumprogramma's veelal wel aandacht is voor ouderactiviteiten, zijn deze toch relatief beperkt. Tegelijkertijd is ouderbetrokkenheid en –participatie juist onder de VVE-doelgroep vaak niet vanzelfsprekend.

20. Ouders dienen volwaardige partners te zijn in de VVE. Dit veronderstelt een tweezijdige communicatie en een voor elkaar openstaan, maar ook dat er wederzijds eisen gesteld mogen worden. Ouders dienen actief thuis en op de instelling bij VVE te worden betrokken. Dat betekent niet alleen dat ze zich ontwikkelingsstimulerende activiteiten eigen maken en met hun kinderen uitvoeren, maar tevens dat ze – indien nodig – aan hun eigen Nederlandse taalvaardigheid werken. Indien deze nog onvoldoende ontwikkeld is, zou bezien moeten worden of er mogelijkheden zijn (tijdelijk) de eigen taal in te zetten.

Ouders nemen een centrale positie in bij VVE, niet alleen vanwege hun eigen bijdrage daaraan thuis en op de instelling, maar ook omdat zij juridisch gezien de eerstverantwoordelijken zijn voor het levensonderhoud en opvoeding van hun kinderen. Juist omdat het in bepaalde opzich-

¹³⁷ In navolging van het advies van de Onderwijsraad (2010); zie ook www.onderwijsbeleid010.nl/groep-nul en www.startgroepen.nl/.

ten een betrekkelijk kwetsbare groep betreft, ze vormen niet voor niets de doelgroep van het beleid, is het de vraag in hoeverre hun specifieke belangen worden behartigd en gewaarborgd.

21. Het is van belang zicht te krijgen op in hoeverre deze ouders in lokale en landelijke belangenorganisaties vertegenwoordigd zijn en hoe hun positie zo nodig versterkt kan worden.

Er bestaat een enorme lokale variatie in de uitvoering van VVE: het heeft er veel van weg dat elke gemeente voor zich bezig is het wiel opnieuw uit te vinden. Dit is niet efficiënt en waarschijnlijk ook niet effectief. De vraag is bovendien of de problematiek rond een dreigende taalachterstand dermate verschilt van gemeente tot gemeente dat ver doorgevoerd ‘maatwerk’ op alle fronten noodzakelijk is.

22. Er zou veel meer moeten worden samengewerkt tussen gemeenten, en op onderdelen zou ingezet kunnen worden op recentralisatie. Vooral als het gaat om het ontwikkelen van beleidsplannen, protocollen, instrumenten, programma’s, en dergelijke valt er een wereld te winnen, niet alleen qua kwaliteit, maar zeker ook in financieel opzicht. Daarvoor zou veel meer gedaan moeten worden aan stroomlijning en standaardisatie op basis van gedegen onderzoek naar de betrouwbaarheid, validiteit en effectiviteit. Materialen van bewezen kwaliteit zouden (gratis) centraal ter beschikking moeten worden gesteld via een databank, zodat de verschillende betrokkenen optimaler gebruik kunnen maken van elkaars ontwikkelwerk, inzichten en ervaringen.

Alle gemeenten zijn verantwoordelijk voor een voldoende VVE-aanbod. Voor plattelandsgemeenten kan dat bijzonder lastig zijn. Het aantal doelgroepkinderen is gering, ze wonen vaak ook nog verspreid over een groot aantal dorpskernen (waar de voorzieningen teruglopen), de toegekende middelen zijn beperkt en de (beleidsmatige) expertise is meestal minder groot dan die in grote gemeenten. De vraag is of deze gemeenten in staat zijn een in zowel kwantitatief als kwalitatief opzicht volwaardig VVE-aanbod op te zetten. Verwacht kan worden dat dit sowieso een kwestie van een lange adem zal zijn.

23. Juist kleine gemeenten zouden veel intensiever moeten samenwerken en gebruik moeten maken van elkaars (specifieke) expertise.

Referenties

- Aarssen, J. (s.a.). *Investeren in de kracht van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Utrecht: Sardes.
- Abell, O., & Jepma, IJ. (2012). *Kieswijzer Taalcursussen pedagogisch medewerkers in voor-schoolse instellingen*. Utrecht: Sardes.
- AJN (2012). *Reactie Artsen Jeugdgezondheidszorg (AJN) op het regeerakkoord*. Lisse: AJN.
- Aleman, A., & Tuijl, C. van (2000). Meta-analyse, heterogeniteit, en de effecten van voor-schoolse educatieve programma's: Een kritische beschouwing. *Pedagogiek*, 20, 162-166.
- Andrews, S., & Slate, J. (2001). Prekindergarten programs: A review of the literature. *Current Issues in Education*, 4. Op 08/11/10 gedownload van <http://cie.ed.asu.edu/volume4number5/>.
- Barnett, W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Brunswick, NJ: Rutgers.
- Barnett, W., & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34, 21-40.
- Barnett, W., Yarosz, D., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- Bauchmüller, R. (2013). *Investing in early childhood care and education: The impact of quality on inequality*. Maastricht: Boekenplan.
- Beekhoven, S., Jepma, IJ., & Kooiman, P. (2010). *Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie 2010. De vierde meting*. Utrecht: Sardes.
- Beekhoven, S., Ince, D., Kalthoff, H., & Vegt, A.L. van der (2008). *Ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning voor allochtone kinderen en hun ouders. Inventarisatie van programma's en interventies*. Utrecht: Sardes/NJI.
- Beekhoven, S., Jepma, IJ., & Kooiman, P. (2011). *Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie 2011. De vijfde meting*. Utrecht: Sardes.
- Beekhoven, S., Jepma, IJ., Kooiman, P., & Vegt, A.L. van der (2009). *Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie 2009*. Utrecht: Sardes.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15, 344-347.
- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E., & Leseman, P. (2003). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boethel, M. (2004). *Readiness. School, family & community connections. Annual synthesis 2004*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.

- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: SCP.
- Burchinal, M., Field, S., López, M., Howes, C., & Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 188-197.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbari, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140-153.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early childhood interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Burgers, I. (2013). *Effecten van voor- en vroegschoolse voorzieningen op taal- en rekenprestaties. Een onderzoek naar de effecten van voor- en vroegschoolse voorzieningen op de taal- en rekenprestaties in groep 2 en de vooruitgang in taal- en rekenprestaties tussen groep 2 en 5*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579-620.
- Cardenas-Hagan, E., Carlson, C., & Pollard-Durodola, S. (2007). The crosslinguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 249-259.
- CFI (2008). *Stimuleringsregeling vroegschoolse educatie*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Cito (2013a). *Cito Volgstelsel jonge kind*. Op 10/02/13 geraadpleegd via www.cito.nl/onderwijs/vroeg%20en%20voorschoolse%20educatie/cito_volgstelsel_vve.aspx.
- Cito (2013b). *Cito Volgstelsel primair en speciaal onderwijs*. Op 10/02/13 geraadpleegd via www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgstelsel_po.aspx.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2011). *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid! What effect size is and why it is important*. Paper Annual conference British Educational Research Association, Exeter (UK), 12-14 september 2002.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspert, K., Heymans, R., Branden, K. Van den, & Verhelst, M. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: K.U. Leuven.
- Commissie Indicatiestelling Onderwijsachterstanden (1996). *Zo onvoorspelbaar als het leven zelf*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Crane, J., & Barg, M. (2003). *Do early childhood intervention programs really work?* Washington DC: Coalition for Evidence-Based Policy.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 22, 222-251.
- DAVVE (2013). *Data-analyse VVE-resultaten*. Op 10/02/13 geraadpleegd via www.davve.nl/.

- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future* (pp. 55-66). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Desforges, C. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Washington, DC: Department for Education and Skills.
- Doolaard, S., & Leseman, P. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174, 667-689.
- Driessen, G. (2005). From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In AKI (ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601* (pp. 77-107). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Driessen, G. (2011). De ontwikkeling van de onderwijspositie van OAB-doelgroepleerlingen tussen 1994/95 en 2007/08. In J. Roeleveld, G. Driessen, G. Ledoux, J. Cuppen & J. Meijer, *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie* (pp. 23-60). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. (2012a). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2012b). *De ambities waargemaakt? De ontwikkeling van de onderwijspositie van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid tussen 1995 en 2011*. In G. Driessen (red.), *De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid: Ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs* (pp. 3-35). Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2012c). Combating ethnic educational disadvantage in the Netherlands. An analysis of policies and effects. In C. Kassimeris & M. Vryonides (eds.), *The politics of education. Challenging multiculturalism* (pp. 31-51). New York: Routledge.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.

- Droge, S., Suijkerbuijk, E., & Kuiken, F. (2010). *Het taalniveau Nederlands van Amsterdamse leidsters in de kinderopvang en de voor- en voegschoolse educatie. Eindrapport*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dumasy, E. (2002a). Communicatie met allochtone ouders. In *Handboek communicatie in het onderwijs*, maart 2002, 1330 (pp. 1-11). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Dumasy, E. (2002b). *Kleurrijk onderwijs. Een oriëntatie in de transculturele pedagogiek: communiceren en begeleiden*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Durán, L., Roseth, C., & Hofman, P. (2010). An experimental study comparing English-only and transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 207-217.
- EACEA (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Brussels: EACEA.
- Early, D., e.a. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Es, S. van, Hubbard, F., Tilborg, L. van, & Vedder, P. (2002). *Schakels tussen school en thuis. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden. Samenwerken met ouders*. Den Haag: PMPO.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Frissen, P. (2004). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit. Een bestuurlijk review van OAB/WSNS/LGF*. Breda.
- Fukkink, R., & Lont, A., (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gerrits, E. (2012). *Signalering taalachterstand op tweejarige leeftijd. Notitie n.a.v. flexibilisering contactmomenten JGZ*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Gevers Deynoot-Schaub, M., & Riksen-Walraven, M. (2002). Kwaliteit onder druk: De kwaliteit van opvang in Nederlandse kinderdagverblijven in 1995 en 2001. *Pedagogiek*, 22, 109-124.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Gorey, K. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Haan, A. de, Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment and progress*. Presentatie 12th Biennial Conference EARLI 2007, Budapest (H), 28 augustus – 1 september 2007. Op 20/01/13 gedownload van <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/hattie-papers-download>.
- Hattie, J. (2009a). *Visible learning. tomorrow's schools, the mindsets that make the differences in education*. Presentatie The Treasury, Wellington (NZ), 8 september 2009. Op 20/01/13 gedownload van <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/-pdfs/tgls-hattie.pdf>.
- Hattie, J. (2009b). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission.
- Heijting-Bakker, W. (2006). *Taal- spraakontwikkeling en het gebruik van een valide signaleringsinstrument*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoeven – van Doornum, A. van der (2005). *Development on scale, instruction at measure. OBIS, a system of value-added indicators in primary education*. Nijmegen: ITS.
- Hoogedoorn, R. (2005). *Handreiking Ouderbetrokkenheid Voorschool*. Amsterdam: DMO.
- Hoogeveen, K., & Versteegen, H. (2013a). *Samen sterk! Voorschool en ouders samen voor maximale kansen voor kinderen*. Utrecht: Sardes.
- Hoogeveen, K., & Versteegen, H. (2013b). *En nu ... de ouders! Kansen van jonge kinderen vergroten met een samenhangend VVE-ouderbeleid*. Utrecht: Sardes.
- Ince, D., & Berg, G. van den (2009). *Overzichtsstudie interventies voor migrantenjeugd; ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: NJI.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De kwaliteit van voor- en voerschoolse educatie in de vier grote steden. Pilot: Toezicht op voor- en voerschoolse educatie in de G4*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010a). *Resultaatbepaling van vve door scholen: een verkenning*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010b). *Toezichtkader VVE 2010. Voor de VVE-bestandsopname*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jepma, IJ., & Abell, O. (2012). *Kieswijzer Toetsen taalniveau pedagogisch medewerkers in voerschoolse instellingen*. Utrecht: Sardes.
- Jepma, IJ., & Muller, P. (2012). *Handreiking hbo'ers in de voerschoolse sector*. Utrecht: Sardes.
- Jepma, IJ., Rutten, S., & Beekhoven, S. (2009). *Quick scan VVE-programma's*. Utrecht: Sardes.

- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis 2001*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Justice, L., Mashburn, A., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- Kampen, A. van, Klopogge, J., Rutten, S., & Schonewille, B. (2005). *Voor- en vroegschoolse zorg en educatie. De toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions. Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND.
- Karssen, M., Veen, I. van der, Veen, A., Daalen, M. van, & Roeleveld, J. (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Klerx, L., & Vught, D. van (1997). *Een Opstap(je) naar meer. Effecten van Opstap en Opstapje in Tilburg*. Tilburg: KUB.
- Kohnstamm, G. (1997). Dertig jaar onderzoek naar effecten van pogingen de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. In: G. Meijnen, (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 145-163). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Koning, H. de, e.a. (2000). *Vroegtijdige onderkenning van taalontwikkelingsstoornissen 0-3 jaar*. Rotterdam:
- Kriek, F., Schreijenberg, A., Waveren, R. van, & Schilder E. (2011). *Mogelijkheden voor dwang (en drang) bij voorschoolse educatie*. Amsterdam: Regioplan.
- Kruif, R. de, Vermeer, H., Fukkink, R., Riksen-Walraven, J., Tavecchio, L., IJzendoorn, M. van, & Zeijl, J. van (2007). *De nationale studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang. Eindrapport project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.
- Kruif, R. de, Riksen-Walraven, J., Gevers Deynoot-Schaub, M., Helmenhorst, K., Tavecchio, L., & Fukkink, R. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0-4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.
- Ledoux, G., & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid. Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lee, V., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 62-82.
- Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paris: OECD.
- Leseman, P. (2007). *Early education for immigrant children*. Utrecht: Utrecht University.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In EACEA, *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (pp. 17-49). Brussels: EACEA.
- Leseman, P., & Cordus, J. (1994). *(Allochtone) kleuters meer aandacht. Advies van de Commissie (Voor)schoolse Educatie*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.
- Leseman, P., & Leij, A. van der (red.) (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB Uitgevers.

- Leseman, P., Otter, M., Blok, H., & Deckers, P. (1998). Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 14, 134-155.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52-66.
- Logan, J., Piasta, S., Justice, L., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's attendance rates and quality of teacher-child interactions in at-risk preschool classrooms: Contributions to children's expressive language growth. *Child and Youth Care Forum*, 40, 457-477.
- Loohuis, S. (red.) (2011). *Verder met Vversterk. Continuerend programma Vversterk 2010-2014. Nieuwe impulsen voor een krachtige voor- en vroegschoolse educatie*. Utrecht: Sardes.
- Martinez, Y., & Velazquez, J. (2000). *Involving migrant families in education*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., e.a. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: NJI.
- Mens, A. (1984). *Het onderwijsvoorrangscriterium in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Mens, A., & Driessen, G. (1985). *Het onderwijsvoorrangscriterium in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- MinBZK (2011). *Huisvestingsmiddelen voor buitenonderhoud van basisscholen en verdeling budget groep 0-klassen*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- MinOCW (2001). *Grenzeloos leren: Een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- MinOCW (2006). *Besluit van houdende vaststelling van het Besluit doelstelling en bekostiging onderwijsachterstandenbeleid 2006-2010*. Den Haag: Ministerie OCW.
- MOgroep (2010). *Brochures voor peuterspeelzalen en kinderopvangorganisaties*. Utrecht: MOgroep.
- Mooij, T. (2000). Screening children's entry characteristics in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 165, 23-40.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Muller, P., & Teunenbroek, M. van (2012). *Hbo'ers in de voorschool. Een eerste verkenning*. Utrecht: Sardes.
- Mutsaers, K., Zoon, M., & Baat, M. de (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: NJI.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van, & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.
- NJI (2013). *Databank Effectieve Jeugdinterventies*. Op 25/01/13 geraadpleegd via www.nji.nl.
- Nores, M., & Barnett, S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under)investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29, 271-282.

- Neuman, S., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46, 532-566.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. Paris: OECD.
- Oberon (s.a.). *Toepassing doelgroepbepaling VVE door gemeenten*. Utrecht: Oberon.
- Oberon (2010a). *Focus op vroegschoolse educatie. Vroegschoolse educatie; een zaak van geld en gewicht? Vroegschoolse educatie op scholen met weinig gewichtenleerlingen*. Utrecht: Oberon.
- Oberon (2010b). *Focus op vroegschoolse educatie. Doorgaande lijn van VVE naar groep 3 en verder*. Utrecht: Oberon.
- Oberon (2010c). *Handreiking Harmonisatie Voorschoolse voorzieningen voor gemeenten. Een handreiking bij de uitwerking van de wet OKE*. Den Haag: VNG.
- Oberon (2010d). *Monitorrapport stand van zaken beleid peuterspeelzaalwerk en kinderopvang. Nulmeting 2009*. Utrecht: Oberon.
- Oberon (2012). *Implementatie-onderzoek Pilot stargroepen voor peuters. Tussenrapportage, eerste meting 2012*. Utrecht: Oberon.
- OECD (2000). *Early childhood education and care policy in the Netherlands. Background report to the OECD-project 'Thematic review of early childhood education and care policy*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport/ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Against the odds. Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD.
- OECD (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012b). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- OECD (2012c). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Olson, D. (2005). *Assessing proposals for preschool and kindergarten: Essential information for parents, taxpayers, and policymakers*. Phoenix, AZ: Goldwater Institute.
- Onderwijsraad (2001a). *Samen naar de taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001b). *Wat 't zwaarst weegt. Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Spelenderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008a). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008b). *Ambities voor het jonge kind en voor de basisschool. Commentaar Wetsvoorstel ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010a). *Naar een nieuwe kleuterperiode voor het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010b). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., & Yazejian, N. (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Pels T. (2000). *Opvoeding en integratie, een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key lessons from research for policy makers*. Brussels: European Commission.
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M., & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions. *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Pence Turnbull, K., Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsiveness and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387-400.
- Ploeg, C. van der, Lanting, C., & Verkerk, P. (2007). *Voor- en vroegschoolse educatie (VVE): rol van de jeugdgezondheidszorg. Deelrapport 2: Behorende bij het project 'Screening op taalachterstanden en spraakstoornissen bij kinderen van 1 tot 6 jaar door de Jeugdgezondheidszorg'*. Leiden: TNO.
- Postma, S. (2009a). *Omgevingsanalyse ter beoordeling van het taalaanbod in het Nederlands. Bestemd voor professionals werkzaam in de jeugdgezondheidszorg*. Bilthoven: RIVM.
- Postma, S. (2009b). *Standpunt Signaleren van taalachterstanden door de jeugdgezondheidszorg*. Bilthoven: RIVM.
- Regeerakkoord (2010). *Vrijheid en verantwoordelijkheid. Regeerakkoord VVD-CDA*. S.l.: S.n.
- Regeerakkoord (2012). *Bruggen slaan. Regeerakkoord VVD – PvdA*. S.l.: S.n.
- Roeleveld, J. (red.) (2008). *Effectmeting VVE Rotterdam. Technische rapporten over het onderzoek 2004 – 2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rutten, S. (2009a). *Voor- en vroegschoolse educatie in kleine gemeenten. Een handreiking*. Utrecht: Sardes.
- Rutten, S. (2009b). *Voor- en vroegschoolse educatie in een veranderende omgeving. Stand van zaken en een blik vooruit*. Utrecht: Sardes.
- Rutten, S. (2013). *Gelijke kansen, bereikt of onbereikbaar? De balans na veertig jaar gelijke-kansenbeleid*. Utrecht: Sardes.
- Schonewille, B., Kloprogge, J., & Leij, A. van der (2000). *Kaleidoscoop en Piramide, samenvattend evaluatierapport*. Utrecht: Sardes.
- Schooten, E. van, & Slegers, P. (2008). *Onderzoek naar de effectiviteit van VVE en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schooten, E. van, Smeets, E., & Driessen, G. (2007). *Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.

- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., & Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts. Building partnership models and constructing parent typologies. In R. Deslandes (ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships* (pp. 64-81). London: Routledge.
- Smit, F., Driessen, G., & Wit, C. de (2009). *Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Kuijk, J. van, & Wit, C. de (2008). *VVE en ouders. Ouderbetrokkenheid en -participatie in de Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Slegers, P. (2005). Opvoedings- en opvangactiviteiten van scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van de stand van zaken met betrekking tot de relatie onderwijs-opvoeding-opvang in het Nederlandse onderwijs. In Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's* (pp. 159-228). Den Haag: Onderwijsraad.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Staatsblad (2010a). Wet van 7 juli 2010 tot wijziging van de Wet kinderopvang, de Wet op het onderwijstoezicht, de Wet op het primair onderwijs en enkele andere wetten in verband met wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid. *Staatsblad*, 2010, 296.
- Staatsblad (2010b). Wet van 7 juli 2010, houdend vaststelling van basisvoorwaarden voor de kwaliteit van voorschoolse educatie (Besluit basisvoorwaarden kwaliteit voorschoolse educatie). *Staatsblad*, 2010, 298.
- Staatsblad (2010c). Besluit van 23 augustus 2010, houdende regels met betrekking tot specifieke uitkeringen ten behoeve van het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2011-2014 (Besluit specifieke uitkeringen gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2011-2014). *Staatsblad*, 2010, 687.
- Steensel, R. van, McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Studulski, F. (2012). *Georganiseerd afkijken. De ontwikkeling van de specialisatie het jonge kind op de pabo*. Utrecht: Sardes.
- Tang, S., Dearing, E., & Weiss, H. (2012). Spanish-speaking Mexican-American families' involvement in school-based activities and their childrens' literacy: The implications of having teachers who speak Spanish and English. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 177-187.
- Tavecchio, L. (2011). *Slotwoord Louis Tavecchio. Afscheid UvA, 3 maart 2011*. Amsterdam: Felix Meritis.
- Tesser, P., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Deel I. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.

- Tesser, P., Dugteren, F. van, & Merens, A. (1996). *Rapportage minderheden 1996. Bevolking, arbeid, onderwijs, huisvesting*. Den Haag: SCP.
- Tesser, P., Merens, A., & Praag, C. van (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP.
- Tuijl, C. van (2001). *Effecten van opstap opnieuw. Effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Alkmaar: Extern Print.
- Tuijl, C. van (2002). *Effecten van Opstap Opnieuw bij follow-up. Effecten van Opstap Opnieuw bij Turkse en Marokkaanse leerlingen op middellange termijn*. Alkmaar: Extern Print.
- Tuijl, C. van, & Siebes, R. (2007). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode*. Utrecht: NJI.
- Turkenburg, M. (2003). Onderwijs in allochtone talen (OALT) voor leerlingen in het basisonderwijs. In W. Meijnen (red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 137-159). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Tweede Kamer (2000a). *Aanpak onderwijsachterstanden. Bestrijding van onderwijsachterstanden*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Tweede Kamer (2000b). *Beleidsbrief voor- en vroegschoolse educatie. Vergaderjaar 1999-2000. Kamerstuk 27190 nr. 1*. 's-Gravenhage: Sdu
- Tweede Kamer (2009). *Wijziging van de Wet kinderopvang, de Wet op het onderwijstoezicht, de Wet op het primair onderwijs en enkele andere wetten in verband met wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Tweede Kamer, vergaderjaar 2008-2009, 31989, nr. 3*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merill-Palmer Quarterly*, 50, 387-414.
- Veen, A., Daalen, M. van, & Heurter, A. (2010). *Doorgaande leerlijnen voor- en vroegschoolse educatie. Survey onder schoolbesturen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Veen, I. van der, & Driessen, G. (2012). *Het bereik van allochtone kinderen met Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Karssen, M., Daalen, M. van, Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Yperen, T. van (red.) (2010). *55 Vragen over effectiviteit*. Utrecht: NJI.
- Zimmerman, F., Gilkerson, J., Richards, J., Christakis, D., Xu, D., Gray, S., e.a. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124, 342-349.