

Peutercollege: verrijkte voorschool in Rotterdam

Literatuurstudie naar (voorwaarden voor)
effectiviteit van voorschools aanbod



Susan Ketner
Trees Pels
Rob Gilsing
Majone Steketee

Peutercollege: verrijkte voorschool in Rotterdam

*Literatuurstudie naar (voorwaarden voor)
effectiviteit van voorschools aanbod*

Susan Ketner
Trees Pels
Rob Gilsing
Majone Steketee

Juni 2012

Inhoud

1	Inleiding	5
	Deze studie	7
2	Achtergrond: voorschools aanbod in Rotterdam	9
	Doel van voorschools aanbod	11
	Uk & Puk	12
	Doelgroep voor- en vroegschoolse educatie	13
3	Effectiviteit van voorschools aanbod	15
	Internationaal effectonderzoek	15
	Nederlands (effect)onderzoek	17
4	Effectiviteitskenmerken en kwaliteitseisen	21
	Inhoudelijke kenmerken	22
	Structurele kenmerken	24
5	Ouderbetrokkenheid	29
	Functies van ouderbetrokkenheid	29
	Invulling van ouderbetrokkenheid binnen centrumgerichte VVE	30
	Bereik van ouders	31
6	Werving voor deelname aan VVE	33
	Werving en toeleiding	34
7	Conclusies voor opzet en onderzoek Peutercollege	37
	Conclusies Peutercollege	38
	Literatuur	41

1 *Inleiding*

In Rotterdam wordt gewerkt aan een nieuwe variant op de voor- en vroegschoolse educatie, te weten het Peutercollege. De directe doelstelling van het Peutercollege is het terugdringen van ontwikkelingsachterstand, vooral op het gebied van taalontwikkeling. Het gaat om Rotterdamse peuters (2-4-jarigen) die een intensief programma krijgen. Om het bestaansrecht van het Peutercollege in het VVE-veld aan te kunnen tonen is het van belang om de resultaten en effecten die met het Peutercollege worden gerealiseerd te vergelijken met andere vormen van voorschoolse educatie.

Deze studie beschrijft de stand van zaken van onderzoek naar voor- en vroegschoolse aanbod, zowel in internationale als in Nederlandse publicaties. De centrale vraag in de bestudering van de beschikbare onderzoeksliteratuur was: wat zijn de belangrijkste conclusies over de werkzaamheid van de voorschool en vergelijkbare arrangementen? Het doel van de literatuurstudie is om de contouren van het Peutercollege te schetsen in relatie tot bestaande kennis over effectiviteit en randvoorwaarden van voorschools aanbod.

De laatste decennia is veel geïnvesteerd in het verbeteren van de startpositie van (allochtone) kinderen in het onderwijs. Sinds de jaren 90 voerde het ministerie van VWS een stimuleringsbeleid op het gebied van voor- en buitenschoolse interventies voor allochtone kinderen en hun ouders. OPSTAP OPNIEUW (voor 4-6 jarigen) en OPSTAPJE (2-4 jarigen) behoren tot de gezinsinterventies die binnen dit beleid zijn ontwikkeld (zie ook Gilsing, 2005: 238-247). Zij bestaan uit thuisbezoeken en groepsbijeenkomsten, geleid door paraprofessionals, waarin moeders ontwikkelingsstimulerend gedrag wordt bijgebracht. Sinds ruim tien jaar worden op (nog grotere) schaal centrumgerichte programma's uitgevoerd. Veel uitgevoerde programma's zijn Kaleidoscoop, Piramide, Startblokken en KO-totaal. Deze programma's zijn ontwikkeld in het kader van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE), sinds 2002 prioriteit in het onderwijsbeleid.¹ In veel peuterspeelzalen en 'voorscholen' draaien dergelijke VVE-programma's. In 2002 is een start gemaakt met de ontwikkeling van een taallijn VVE, waarbij de onderdelen interactief voorlezen, mondeling communicatie en woordenschat centraal staan. Deze taallijn biedt in aanvulling op en in combinatie met de bestaande programma's een versterking van de taalcomponent.

1 VVE is een van de speerpunten van het in 1998 gelanceerde onderwijsachterstandenbeleid. Zie voor een overzicht Gilsing (2005: 248-267).

Het Peutercollege, zoals dat wordt voorzien, houdt - net als Groep Nul in Rotterdam - een intensivering in van het bestaande voorschoolse aanbod. Het gaat echter nog een aantal stappen verder dan Groep Nul. Als peuters 3 jaar zijn, gaan zij negen dagdelen naar het Peutercollege, tegen vijf bij Groep Nul. Bovendien bestaat de 'plus' van het Peutercollege uit een buitenschools aanbod en een doorgaande leer- en ontwikkelingslijn met de voor- en naschoolse opvang. Zoals Groep Nul kent ook het Peutercollege op elke groep twee leidsters, waarvan één hbo-niveau heeft. Nog sterker dan Groep Nul zet het Peutercollege in op het versterken van de ouderbetrokkenheid. Hierbij gaat het zowel om ouder- en gezinsparticipatie in activiteiten op de locatie, als om een gericht programma voor ontwikkelingsstimulering in het gezin: Opstapje. Naast dit evidence based ouderprogramma werkt het Peutercollege in het peuterprogramma eveneens met een erkende VVE-methodiek: Uk & Puk (het peuteronderdeel van het programma KO-totaal). Deze methode wordt op een aantal punten, zoals aandacht voor kunst en cultuur, aangevuld omdat het Peutercollege beoogt de brede ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Vanuit de CED-groep wordt gewerkt aan de ontwikkeling en onderbouwing van de verschillende 'plus' elementen die het Peutercollege aan Uk & Puk toevoegt: activiteiten voor extra dagdelen met een gedeelte additionele vakken (Techniek, Verkeer, Cultuur en Muziek&Dans), een plusdeel voor de vakantieperiode en één dag in de week - buiten in de wijk - mogelijkheden voor het inzetten van ouders en vrijwilligers op de groep, voorschoolse en naschoolse activiteiten en ten slotte training van de betrokken mbo'ers en hbo'ers. Het peutercollege traint medewerkers, behalve op het weten in te zetten van plusonderdelen en het leren werken met gezinsleden en partijen in de wijk, ook op het stimuleren van zelfredzaamheid en sociale vaardigheden bij peuters.

Deze studie

Het Verwey-Jonker Instituut doet onderzoek naar de ontwikkeling, uitvoering en impact van het Peutercollege in Rotterdam. Het onderzoek wordt in opdracht van en in samenwerking met Stichting Verre Bergen uitgevoerd. Binnen dit bredere onderzoek is gestart met een literatuurverkenning, waarvan we hier verslag doen. Om deze literatuur te vinden is een literatuursearch uitgevoerd in de database Picarta,² en op de websites van enkele instellingen die nauw betrokken zijn bij jeugdonderzoek en/of onderzoek naar VVE in Nederland (Nederlands Jeugd Instituut, het Kohnstamm-Instituut, Sardes, Oberon en ITS).

De literatuurverkenning is als volgt opgebouwd. Eerst schetsen wij de beleidsachtergrond van het voorschoolse aanbod, in het bijzonder in Rotterdam, en het programma KO-totaal waarvoor het Peutercollege heeft gekozen. Vervolgens bespreken wij wat er uit Nederlands en internationaal onderzoek bekend is over de effectiviteit van dit type VVE-aanbod, evenals over de factoren die de effectiviteit beïnvloeden. Daarna volgt een overzicht van wat bekend is over ouderbetrokkenheid bij voorschools aanbod. Tot slot komt de werving voor dat aanbod, dat niet voor alle ouders vanzelfsprekend is, aan de orde. In de concluderende paragraaf bezien we de belangrijkste bevindingen op hun gevolgtrekkingen voor de opzet van en het onderzoek naar het Peutercollege.

2 Zoektermen waren voorschool OF nulschool OF peuteronderwijs OF Groep Nul-scholen, in combinatie met (EN) onderzoek OF effect OF effectonderzoek OF werving OF bereik OF evaluatie OF opbrengst.

2 *Achtergrond: voorschools aanbod in Rotterdam*

Het voorschoolse aanbod in Nederland omvat een breed scala aan voorzieningen, gericht op de opvang en/of ontwikkeling van peuters van 2 tot 4 jaar. Hierbij gaat het zowel om gezinsgerichte programma's, die uitgevoerd worden binnen de context van het eigen gezin, als om centrumgerichte programma's, uitgevoerd binnen (bestaande) voorzieningen voor jeugdigen, zoals kinderdagverblijf of peuterspeelzaal. In deze literatuurreview richten we ons hoofdzakelijk op centrumgerichte programma's, die een aanvullend aanbod inhouden dat beoogt de ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. Dit gebeurt onder de algemene noemer Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE), en daarbinnen onder die van Voorschool en Groep Nul.

De voorscholen in Rotterdam zijn vanaf 2000 ontwikkeld als samenwerkingsverbanden tussen peuterspeelzalen en basisscholen. De reguliere peuterspeelzaal komt niet veel meer voor; in 2008 was 90% (202) van de peuterspeelzalen een VVE-locatie en dus een Voorschool (Inspectie van het Onderwijs, 2009). In 2010 waren er in Rotterdam 184 Voorscholen (peuterspeelzalen VVE), ongeveer 115 VVE-basisscholen (vroegscholen) en 87 kinderdagverblijven met voor- en vroegschoolse educatie (Programma Beter Presteren, 2011).

De Groepen Nul zijn er vanaf het schooljaar 2011-2012. Er is gestart met dertig groepen. De Rotterdamse ambitie is om in 2012 100 en in 2014 tweehonderd Groepen Nul in de stad te hebben. Er wordt begonnen in wijken met een lage sociaaleconomische status. Doel van Groep Nul is kinderen het grootste deel van hun achterstand in te laten lopen vóór hun start in groep 1. Groep Nul verschilt van de Voorscholen door een intensiever programma (vijf in plaats van vier dagdelen voor de peuters) en door een dubbele bezetting op de groepen. Ten minste een van de groepsleidsters heeft een opleiding op hbo-niveau. Groepen Nul zijn ondergebracht bij basisscholen, waardoor er sprake kan zijn van een doorgaande pedagogisch-didactische lijn tussen voor- en vroegschool. Van de leidsters wordt verwacht dat zij voor alle kinderen ontwikkelingsdoelstellingen en te bereiken resultaten formuleren, zoals vastgelegd in de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE). Door de aansluiting van de VVE bij het primair onderwijs komen de leidsters in een meer resultaatgerichte omgeving. Daarnaast kennen de Groepen Nul een actief programma gericht op het versterken van ouderbetrokkenheid. Ouders krijgen een training aangeboden die inzicht geeft in hoe

ze de taalontwikkeling van hun kinderen verder kunnen stimuleren. Ouders van doelgroepkinderen worden gestimuleerd om mee te doen aan deze introductie cursus en om deel te nemen aan een taal- en participatietraject. Deelnemers aan het ouderprogramma krijgen korting op de ouderbijdrage aan de VVE. Zo wordt hun betrokkenheid op een positieve manier gestimuleerd.

Zowel de Voorschool als Groep Nul gebruikt een van de vier door de gemeente erkende VVE-programma's: Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed of KO-totaal. Dit is opgenomen in de subsidievoorwaarden van de gemeente Rotterdam. Deze VVE-programma's stimuleren op speelse manier de ontwikkeling van kinderen. Dat vergroot de kans dat deze kinderen gewoon mee kunnen komen in groep 3 van de basisschool. De nadruk ligt op taalontwikkeling en sociale vaardigheden. Uit onderzoek van de Inspectie voor het Onderwijs (2010) blijkt dat Voorscholen eigen, vooral taalverwervingselementen, toevoegen aan erkende methodieken. Dit gebeurt vooral voor kinderen die nauwelijks Nederlands spreken of die opgroeien in extreem moeilijke gezinsomstandigheden, waardoor de sociaal-emotionele ontwikkeling achterblijft.

Zoals al in de inleiding is vermeld, houdt het Peutercollege - net als Groep Nul een intensivering in van de Voorscholen, waarbij het op enkele belangrijke punten nog een stap verder gaat. De belangrijkste kenmerken van de verschillende vormen van voorschoolse educatie zijn in onderstaand schema weergegeven:

	VVE-programma	Koppeling basisschool	Dagdelen 2-jarigen	Dagdelen 3-jarigen	Leiding
Peuterspeelzaal	Nee	Nee	2	2	1 per groep
Voorschool	Ja	Ja	4*	4**	2 per groep
Groep Nul	Ja	Ja	5	5	2 per groep, min. 1 hbo
Peutercollege	Ja	Ja	5	9	2 per groep, min. 1 hbo

* met VVE-programma doelen we op een programma dat voldoet aan de voorwaarden gesteld in de Wet kinderopvang en kwaliteitseisen peuterspeelzalen, de Wet ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie, het Besluit basisvoorwaarden kwaliteit voorschoolse educatie en de Verordening Peuterspeelzaalwerk Rotterdam (zie Beleidsregel Rotterdams Onderwijsbeleid 20102-2013).

** geldt voor kinderen die deelnemen aan VVE-programma; andere kinderen nemen 2 dagen deel. Bron: Inspectie van het Onderwijs (2008); Programma Beter Presteren (2010); (Investeringsvoorstel 'Stichting Peutercollege', 2011).

De voor- en vroegschoolse educatie (Voorschool, Groep Nul en Peutercollege) is in het bijzonder gericht op doelgroepkinderen. De gemeente Rotterdam hanteert de volgende definitie van doelgroepkind:

Een kind is een doelgroepkind als:

- *ten minste één ouder, geboren in Nederland of in een westers land, een laag opleidingsniveau heeft, of*
- *ten minste één ouder in een niet-westers land geboren is.*

Deze kinderen hebben over het algemeen een grotere kans met een achterstand aan de basisschool te beginnen. Rotterdam kende in 2010 ongeveer 3.690 driejarige doelgroepkinderen, tegen 6.875 3-jarigen in totaal (Inspectie van het Onderwijs, 2008). In 2010 nam 87% van alle 3-jarigen deel aan de voorschool; van de 3-jarige doelgroepkinderen was dit 72% (Programma Beter Presteren, 2011).

Doel van voorschools aanbod

Uit diverse onderzoeken blijkt dat om onderwijsachterstanden te voorkomen al op jonge leeftijd moet worden ingegrepen, dat wil zeggen al in de voorschoolse periode (Mutsaers, Zoon & De Baat, 2012). Steeds meer is in Nederland het accent dan ook verschoven van het bestrijden van onderwijsachterstand naar het voorkómen hiervan (Driessen, 2012; Mutsaers et al., 2012). Binnen de bestaande beleidskaders is in Nederland hiervoor het VVE-beleid ontwikkeld. Kinderen die als doelgroep van het beleid worden aangemerkt volgen binnen kinderopvang, peuterspeelzalen en kleutergroepen specifieke programma's die erop zijn gericht hun startpositie binnen het onderwijs te verbeteren (Driessen, 2012). In de breedte zijn de doelstellingen van dit soort voorzieningen het wegwerken van (taal)achterstanden bij doelgroepkinderen en ervoor zorgen dat zij 'gewoon' kunnen doorstromen naar basisonderwijs.³ Op de diverse programma's komen we later in deze studie terug.

Ook het Peutercollege heeft als directe doelstelling het terugdringen van de ontwikkelingsachterstand. Het richt zich vooral op taalontwikkeling bij Rotterdamse peuters (2-4 jarigen), via intensief onderwijs. Het Peutercollege wil zich onderscheiden van ander voorschools aanbod, onder andere door de intensiteit van het aanbod te verhogen, in te zetten op grote betrokkenheid van ouders en door scholing van professionals te stimuleren en te faciliteren.

3 Vooral allochtone kinderen blijken bij de start van hun loopbaan in het basisonderwijs een achterstand te hebben, vooral wat betreft taalontwikkeling. Dit is het vaakst het geval bij kinderen van Marokkaanse en Turkse afkomst (Driessen, 2012).

Er zal gewerkt worden met het bestaande programma Uk & Puk, het peuter-onderdeel van de methode KO-totaal, een van de meest gebruikte VVE-programma's in Rotterdam.

Uk & Puk

Het doel van Uk & Puk is voorkomen dat kinderen met een achterstand beginnen aan de basisschool en een onderwijsachterstand oplopen. In Uk & Puk wordt gewerkt aan de spraak- en taalontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de motorische- en zintuiglijke ontwikkeling en de ontluikende rekenontwikkeling.

Voor elk van deze ontwikkelingsgebieden zijn bij Uk & Puk concrete subdoelen geformuleerd, welke met behulp van observatielijsten concreet en specifiek gemeten kunnen worden, afgestemd op de leeftijd in maanden van het kind.

Uk & Puk is een zelfstandig programma, maar sluit aan bij KO-totaal en kan dus ook geïntegreerd worden aangeboden. Samen met Puk & Ko en Ik & Ko vormt Uk & Puk een doorgaande leerlijn voor kinderen van 0 jaar tot en met kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Uk & Puk is een centrumgericht, speels totaalprogramma voor kinderen in de leeftijd van 0-4 jaar. Uk & Puk is thematisch opgebouwd. Een thema duurt vier tot zes weken. Binnen een thema zijn twaalf activiteiten uitgewerkt. Elke activiteit is volgens een vast stramien beschreven, onder te verdelen in een organisatorisch gedeelte, de beschrijving van de eigenlijke activiteit en de doelen waaraan tijdens de activiteit gewerkt wordt. Met behulp van Uk & Puk grijpen en creëren pedagogisch medewerkers kansen om kinderen leerervaringen op te laten doen.

Om voldoende effect van de interventie te bewerkstelligen is het essentieel dat pedagogisch medewerkers die met Uk & Puk gaan werken de tweejarige training met daaraan gekoppeld consultaties op de werkvloer en individuele coachingsgesprekken volgen. Naast deze training voor de werkvloer is er ook een train-de-trainer waarin mensen worden opgeleid om landelijk KO-Totaal trainingen te mogen geven, waar Uk & Puk een onderdeel van is. Daarnaast is er een train-de-trainer voor pedagogen in een staffunctie van kindercentra, waarin zij kennis en trainersvaardigheden voor het implementeren van Uk & Puk in kindercentra opdoen en zich certificeren om binnen hun eigen organisatie de training aan pedagogisch medewerkers te mogen geven (Gielen-Kooiman, 2012).

Doelgroep voor- en vroegschoolse educatie

Gemeenten en schoolbesturen kunnen zelf de doelgroep van VVE-beleid vaststellen. De keuze van de doelgroep hangt bijvoorbeeld af van de doelgroep van het in de gemeente gebruikte programma, maar ook het leerlinggewicht, huisvesting in een bepaalde wijk of postcodegebied, risicoprofielen of vastgestelde achterstand kunnen selectiecriteria vormen (De Geus et al., 2009). Door deze beleidsvrijheid om de doelgroep te bepalen, is in Nederland een grote variatie in definiëring van de doelgroep ontstaan: sommige gemeenten hebben geen officiële definitie, andere gemeenten kennen meerdere indicatoren (Driessen, 2012).

De gemeente Rotterdam hanteert de volgende definitie van doelgroepkind (zie ook p.5): een kind is een doelgroepkind als ten minste één ouder, geboren in Nederland of in een westers land, een laag opleidingsniveau heeft, of ten minste één ouder in een niet-westers land geboren is.

Het Peutercollege zal zich in eerste instantie richten op vier groepen van zestien 2-jarige peuters, en vier groepen van zestien 3-jarige peuters (Investeringsvoorstel 'Stichting Peutercollege', 2011). Deze peuters moeten voldoen aan de volgende kenmerken:

1. Ze hebben een onderwijsachterstand of dreigen deze op te lopen als gevolg van het feit dat hun ouder(s)/verzorger(s) laag opgeleid zijn en/of tot een migrantengroep behoren.
2. De ouder(s) nemen een zwakke maatschappelijke positie in de samenleving in. Hierbij gaat het om achterstanden in juridische positie, op sociaaleconomisch terrein (bijvoorbeeld arbeidsparticipatie), in kennis van de Nederlandse taal en de wijze waarop gangbare waarden, normen en gedragspatronen worden gerespecteerd. Ook achterblijvende deelname aan maatschappelijke voorzieningen op het terrein van cultuur, sport, recreatie en het gebruik van maatschappelijke dienstverlening (consultatiebureaus, kinderopvang, zorgvoorzieningen) zijn een criterium.

Het Peutercollege wil overigens daarnaast leerlingen zonder achterstand toelaten tot het aanbod, zodat meer heterogene groepen ontstaan. De veronderstelling is dat kinderen uit de doelgroep baat hebben bij de aanwezigheid van niet-doelgroepkinderen; dit zou een positieve invloed op hun ontwikkeling hebben. Het programma Uk & Puk waarmee gewerkt gaat worden, is ook nadrukkelijk bedoeld voor gemengde groepen van zowel risicokinderen als kinderen zonder (taal)achterstand. De groep peuters met Nederlands als tweede taal krijgt binnen de methode wel specifieke aandacht (Pennings, 2006).

3 *Effectiviteit van voorschools aanbod*

In deze paragraaf beschrijven we wat er al bekend is over de effectiviteit (of: het nut) van voorschools aanbod. De focus ligt op VVE-aanbod voor peuters. Voorschoolse voorzieningen waar alleen sprake is van opvang (met name peuterspeelzalen en in mindere mate ook kinderdagverblijven) blijken overigens een bescheiden, maar positief effect te hebben op de ontwikkeling van peuters (Van der Vegt, Studulski & Kloprogge, 2007). Zij zijn verbaal sterker en meer ontwikkeld wat betreft cognitieve en sociale vaardigheden dan kinderen die niet participeren, en hebben een betere ontluikende geletterdheid. Hierbij is de kwaliteit van de voorziening sterk van invloed op de effectiviteit. De kwaliteit kan onder andere verbeterd worden door meer aandacht voor pedagogische activiteiten en een hogere bezettingsgraad. Dit zijn nu juist kenmerken van de VVE-aanpak (Van der Vegt et al., *ibid.*).

Internationaal effectonderzoek

Voordat we ingaan op het onderzoek van Nederlandse bodem bezien we kort enkele belangrijke bevindingen uit internationale reviews. Zoals blijkt uit internationaal onderzoek naar de effecten van het Child-Parent Center Programma (bestaand uit educatieve en gezinsondersteunende activiteiten, gericht op kinderen van 3 tot 9 jaar) heeft dit programma, ook wanneer de voormalige deelnemers 24 jaar oud zijn, nog effect op hun gezondheid en welzijn. Vergeleken met de controlegroep hebben oud-deelnemers die op voorschoolse leeftijd participeerden vaker hun school afgemaakt en een hogere opleiding behaald. Ook zijn zij minder vaak schuldig bevonden aan misdaden en vertoonden zij minder symptomen van depressie. Bij respondenten die pas op schoolleeftijd deelnamen aan het programma, zijn deze effecten kleiner. Deelnemers die langdurig (meer dan vier jaar) hebben deelgenomen, hebben bovendien vaker hun school afgemaakt en hoger onderwijs gevolgd dan respondenten die het programma korte tijd hadden gevolgd. Ook bleek dat het effect van de interventie, vooral wat betreft het afmaken van school, het grootst was onder mannen. Volgens de auteurs zijn vier programma-elementen verantwoordelijk voor deze positieve uitkomsten, te weten de vroege aanvang van het programma, het opleidingsniveau van de betrokken leerkrachten, de bijdrage van verschillende activiteiten aan de

ontwikkeling van de kinderen en de uitgebreide gezinsondersteuning binnen het programma, waarmee ook thuis positieve leerervaringen konden worden opgedaan. We gaan in het volgende hoofdstuk nog verder in op dit soort elementen die van invloed (kunnen) zijn op de effecten van een voorschools-programma (Reynolds et al., 2007).

Burger (2010) beschrijft de resultaten van 32 studies in de VS, Canada, Europa en Azië. De belangrijkste vraagstelling in deze reviewstudie was of de effecten van voorschoolse educatie op de cognitieve ontwikkeling groter zijn voor kinderen uit achterstandsgezinnen dan voor kinderen uit een kansrijker milieu. De eerstgenoemde categorie bleek evenveel of meer vooruitgang te boeken dan de laatstgenoemde (zie ook Nelson, Westhues & Macleod (2003). Overigens bleken de kortetermijneffecten groter dan die op de langere termijn. Ook melden enkele studies dat een doorgaande lijn in de basisschool het lange termijn effect versterkte. De meta-analyse van Nelson et al. (2003) van longitudinaal onderzoek naar 'preschool prevention programs for children' toont eveneens aan dat de programmaduur bijdraagt aan de effecten ervan. Opnieuw blijken de gevonden effecten op de korte termijn sterker dan op langere termijn, waarbij de impact toeneemt bij voortzetting van het programma tot in de basisschool. Deze bevinding stemt overeen met die van Nisbett et al. (2012). Hun reviewstudie laat bovendien zien dat de effecten op schoolvorderingen op de langere termijn groter zijn dan die op IQ. Volgens hen kan dit er op duiden dat niet-cognitieve motivationele factoren, zoals concentratie, zelfcontrole en doorzettingsvermogen, een belangrijke rol spelen. Het belang van zelfcontrole blijkt ook uit een meta-analyse De Ridder et al. (2012) naar de positieve invloed van deze factor op verschillende gedragsdomeinen, zoals onder andere op schoolprestaties en prestaties op het werk.

Volgens de review van Burger (2010) kan de kwaliteit van de gezinsgerichte onderdelen van VVE-programma's een groot gewicht in de schaal leggen. Ook Nelson et al. (ibid.) betogen op grond van de beschikbare literatuur dat 'multicomponent' programma's, met zowel een centrumgericht onderdeel als gezinsondersteuning, het meeste effect sorteren (zie ook Blok et al., 2003; Siraj-Blatchfort et al., 2007). Staan beide componenten op zichzelf, dan winnen educatieve centrumgerichte programma's het overigens van gezinsgerichte programma's.

De internationale studie naar de effectiviteit van voorschools aanbod van Montie, Xiang en Schweinhart (2006) duidt op bescheiden maar betekenisvolle effecten op de cognitieve en taalontwikkeling van kinderen op 7-jarige leeftijd. Deze effecten worden beïnvloed door verschillende proces- en structurele kenmerken. De relatie tussen deze kenmerken en het effect van voorschools aanbod bleek per land verschillende patronen te laten zien. Er kwamen echter ook vier universele bevindingen naar voren, moderators van effecten die voor alle tien de landen golden. In de eerste plaats vertoonden

kinderen in instellingen waar vrije keuzeactiviteiten domineerden betere taalprestaties op 7-jarige leeftijd dan kinderen met minder vrije keuze. Ten tweede bleek de cognitieve ontwikkeling meer vooruit te gaan naarmate meer tijd aan activiteiten in kleine groepjes werd besteed en minder aan groepsactiviteiten. Volgens de auteurs ligt de verklaring vooral in de gelegenheid voor een-op-een verbale interactie met andere kinderen en met leidsters die deze settings bieden, evenals in de grotere kans dat de activiteiten aansluiten bij de interesse en het niveau van de kinderen. Ten derde hield ook de variatie van het aanbod aan materiaal positief verband met de cognitieve ontwikkeling. Ten vierde leidde meer opleiding van de begeleider tot een betere taalontwikkeling van het kind. Ondanks diversiteit in voorschoolse ervaringen, zo luidt de conclusie, kunnen toch een aantal onderwijspraktijken en instellingskenmerken benoemd worden die leiden tot gunstige uitkomsten.

Wanneer het gaat om de economische opbrengsten van investeren in voorschoolse programma's, wordt dikwijls verwezen naar de econoom en Nobelprijswinnaar Heckman (2000, in Van der Vegt et al., 2007). Op basis van langdurig onderzoek heeft hij vastgesteld dat deelname onder andere leidt tot betere schoolprestaties, minder misdaad, meer kans op werk, minder uitkeringsafhankelijkheid. Deze positieve effecten zetten zich door in de volgende generatie. Elke geïnvesteerde dollar levert meer rendement op dan geldt voor interventies later in de levensloop, zoals klassenverkleining, investeren in volwasseneneducatie of in resocialisatie. Ook studies van denktanks als Brookings laten volgens Van der Vegt et al. (ibid.) dergelijke rendementen zien.

Nederlands (effect)onderzoek

Het voor- en voerschoolse aanbod is een (beleids)veld dat ook in Nederland volop in ontwikkeling is. Onder andere omdat de sturing vanuit de overheid bij voerschoolse educatie sterker is dan bij vroegschoolse educatie, staat voerschoolse educatie beter op de rails dan vroegschoolse educatie (Beekhoven, Jepma & Kooijman, 2010). Er is ook veel evaluatie- en implementatieonderzoek op het gebied van VVE. In de Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie (Beekhoven et al., 2010) wordt geconcludeerd dat de kwaliteit van de uitvoering van VVE wisselend is, maar dat deze over het algemeen wel verbetert. Binnen de VVE is de intensiteit (het aantal aangeboden dagdelen) wel nog een punt van zorg. Het lukt nog niet overal om een voerschools aanbod van vier dagdelen per week te realiseren. Dit heeft onder andere met beperkt budget te maken, maar ook met het feit dat niet overal de noodzaak van vier dagdelen per week VVE wordt ingezien.

De NJI database 'Effectieve Jeugdinterventies' omvat (maart 2012) 13 interventies rond VVE: Ben ik in Beeld, Boekenpret, Jij bent belangrijk,

Kaleidoscoop, KO-totaal, Opstap, Opstapje, Overstap, Piramide, Speelplezier, Sporen, Startblokken van Basisontwikkeling en Taallijn. Deze interventies zijn alle beoordeeld op het laagste officiële erkenningsniveau ‘theoretisch goed onderbouwd’. Daarnaast zijn er 28 interventies die (nog) niet zijn opgenomen in de databank. De programma’s vertonen overeenkomsten maar er zijn ook verschillen op een groot aantal onderdelen, zoals het aantal ontwikkelingsdomeinen waarop ze zich richten, de invulling van de oudercomponent, de gestelde randvoorwaarden, de manier waarop kwaliteitsbewaking wordt geborgd en de wetenschappelijk aangetoonde effectiviteit (Nap-Kolhoff et al., 2008). De meeste gebruikte programma’s zijn Piramide en KO-totaal (Beekhoven et al., 2010). Volgens Driessen (2012) is er nog weinig empirische evidentie voor de effectiviteit van de Nederlandse voorschoolse programma’s, terwijl ook informatie ontbreekt over de effectiviteit van lokale aanpassingen van bestaande programma’s. Deze stand van zaken wordt bevestigd in de navolgende beschrijving van het beschikbare onderzoek.

Op basis van leerling- en schoolgegevens van het PRIMA-cohort onderzoek (5^e en 6^e meting), aangevuld met gegevens uit een webenquête onder scholen, onderzochten Nap-Kolhoff et al. (2008) de korte en langere termijn effecten van VVE-programma’s op de schoolresultaten van leerlingen.⁴ Ook bekeken zij in hoeverre de effectiviteit bepaald wordt door bepaalde uitvoeringscondities en of dat verschillend is voor leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergrond. Multi-level analyse van de onderzoeksgegevens wijzen het volgende uit.⁵

Op korte termijn laat VVE-deelname geen effect zien op de prestatie-maten taal, rekenen en werkhouding. De prestaties van leerlingen worden meer bepaald door de samenstelling van de schoolpopulatie (hoe meer leerlingen met lage SES-score, hoe lager de gemiddelde prestaties van de school), de sekse van de leerling (jongens presteren over het algemeen lager dan meisjes) en de sociaaleconomische status van de leerlingen zelf (hoe lager, hoe minder de prestaties). Ook op middellange termijn kunnen geen effecten van VVE-deelname worden vastgesteld, behalve dat leerlingen op VVE-scholen een kleine inhaalslag maken wat betreft taalontwikkeling.

Wanneer we kijken naar de relatie tussen SES en schoolresultaten, blijkt VVE-deelname wel een modererend effect te hebben. Bepaalde schoolresultaten van leerlingen uit bepaalde SES-groepen die een VVE-aanbod hebben gehad, zijn hoger dan de scores van leerlingen zonder VVE-aanbod uit

4 De variabele in de multilevel-analyse was ‘wel/niet gebruik VVE programma’. Er is dus niet gedifferentieerd naar specifiek programma. In het onderzoek was Piramide het meest gebruikte programma, op 50% van de onderzochte scholen.

5 De auteurs geven als kanttekeningen bij dit onderzoek dat er niet gewerkt is met een nulmeting en een controlegroep, en dat de cohortdata niet primair verzameld zijn voor het meten van de effecten van VVE-beleid.

vergelijkbare SES-groepen. Dit geldt voor de groepen LBO2 (overige allochtoon, maximaal LBO-opleiding), LBO3 (autochtoon, maximaal LBO-opleiding) en mbo (maximaal mbo-opleiding). Er worden weinig effecten gevonden voor de leerlingen uit de hoogste SES-groep hbo (maximaal hbo-niveau) en voor leerlingen uit één lage SES-groep LBO1 (Turks/Marokkaans, maximaal lbo-niveau).⁶

Ook samenwerking tussen VVE-scholen en peuterspeelzalen blijkt een belangrijke moderator: er gaat een positief effect van uit op taal- en rekenresultaten van verschillende SES-groepen. Andere implementatiekenmerken zoals ouderbetrokkenheid, afstemming met groep 3 en training van de leerkrachten zijn in dit onderzoek niet van invloed op de effectiviteit van het aanbod.

Onderzoek naar de opbrengsten van VVE-programma's in de gemeente Rotterdam toonde evenmin duidelijke effecten aan. Ook in Oosterhout en Den Bosch werden er geen verschillen gevonden wat betreft de groei in woordkennis, vaardigheid in klankontwikkeling en klankarticulatie of telvaardigheid. Uit de gegevens blijkt dat bezoek aan een reguliere speelzaal of crèche even nuttig is als deelnemen aan het VVE-programma in de peuterspeelzaal. Voor kinderen die thuis geen Nederlands spreken zijn er overigens wel verschillen gevonden tussen de experimentele en controlegroep (Roeleveld, 2008; Schooten et al., 2009).

Veen, Roeleveld en Leseman (2000) onderzochten de effectiviteit van Piramide en Kaleidoscoop, waarbij een experimentele groep werd vergeleken met een controlegroep. Beide programma's blijken een positief, maar bescheiden effect te hebben op de cognitieve en taalontwikkeling van kinderen. Op sociaal-emotioneel gebied blijken zowel Piramide als Kaleidoscoop geen betekenisvolle effecten te sorteren (Veen et al., 2000; Goede et al., 2011). De ontwikkelaars zelf onderzochten eveneens de effectiviteit van Piramide (Van Kuijk, 2000, in: Nap-Kolhoff et al., 2008). Dit onderzoek laat zien dat kinderen die vanaf de peuterspeelzaal deelnemen sterker profiteren van het programma dan kinderen die in groep 1 zijn begonnen.

Veen en collega's onderzochten ook de effectiviteit van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en KO-totaal in onderzoek met een quasi-experimentele opzet, waarbij voorscholen die de voornoemde programma's aanbieden zijn vergeleken met 'reguliere' basisscholen (Veen, Roeleveld, Van Daalen & De Jong, 2007). De experimentele locaties bleken het nauwelijks beter te doen.

6 De auteurs geven geen verklaring voor het feit dat leerlingen die over het algemeen het laagst scoren, niet van VVE blijken te profiteren, maar noemen dit wel zorgwekkend. Ook geven ze aan dat deze uitkomst aansluit bij het rapport van de commissie Dijsselbloem (Kamerstuk 2 2007/2008 31 007, nr 6) waarin werd geconcludeerd dat de meest kwetsbare leerlingen in het voortgezet onderwijs het minst van onderwijsvernieuwing hebben geprofiteerd.

Wel bleken er verschillen in mate van implementatie van de programma's, en hoe beter de implementatie, des te hoger waren de toetsscores van de leerlingen. Een tweede oorzaak van gebrek aan effect kan hebben gelegen in verschillen tussen leerlingen in de mate van deelname aan het voorschoolprogramma. Slechts een minderheid had, vanaf een leeftijd van twee jaar en ten minste 4 dagdelen per week, de peuterspeelzaal van het programma bezocht.

Het meest onderzocht is het gezinsgerichte programma Opstap. Dit programma heeft vooral effect op de doorstroom van leerlingen in het basisonderwijs (Van Tuijl, 2002; Van Tuijl & Siebes, 2006). De leerlingen die Opstap hadden gevolgd, hadden aan het einde van de basisschool veel minder gedoubleerd dan leerlingen in de controlegroep. De testresultaten op cognitief niveau laten een wisselend beeld zien.

Er is nog geen afzonderlijk onderzoek gedaan naar de effectiviteit van KO-totaal (Nap-Kolhoff et al., 2008). Wel is een 'theoretische evaluatie' beschikbaar op basis van kerndocumenten, enige observatie en gesprekken (Leseman, 2004). In de samenvatting concludeert de auteur: 'Het programma KO-totaal is een bijna voltooid, volwaardig totaalprogramma voor voor- en vroegschoolse educatie (p.4)'.

4 *Effectiviteitskenmerken en kwaliteitseisen*

In de Wet OKE wordt wat betreft de kwaliteit van VVE een aantal basisvoorwaarden genoemd (Driessen, 2012). Het gaat om:

- Intensiteit: een aanbod van minimaal 4 dagdelen van 2½ uur (of 10 uur) per week.
- Bezetting: ten minste één beroepskracht per 8 feitelijk aanwezige kinderen.
- Groepsgrootte: ten hoogste 16 kinderen feitelijk aanwezig.
- Beroepskracht: voldoende mbo PW3 niveau of vergelijkbaar, bijscholing op het gebied van voorschoolse educatie, bijhouden opleidingsplan met betrekking tot kennis en vaardigheden.
- Programma: werken met een integraal programma, gericht op ten minste de ontwikkelingsdomeinen taal, rekenen, motorisch en sociaal-emotioneel.
- Locatie: centrum moet voldoen aan eisen wat betreft ruimte, hygiëne en veiligheid.

De gemeente dient toe te zien op de naleving van de regels rondom kinderopvangvoorzieningen en peuterspeelzalen en wijst de GGD aan als toezichthouder.

Daarnaast houdt ook de Inspectie van het Onderwijs toezicht op de kwaliteitsvoorwaarden voor voorschoolse educatie in peuterspeelzalen en kindercentra, aan de hand van de volgende criteria (Driessen, 2012):

- Basisvoorwaarden voor voorschoolse educatie.
- Het informeren van ouders en ouderbetrokkenheid.
- De kwaliteit van de educatie.
- De ontwikkeling, zorg en begeleiding van de kinderen.
- Kwaliteitszorg.
- Doorgaande lijn.

Deze kwaliteitseisen zijn in lijn met de voorwaarden waaraan het voorschoolse aanbod volgens de literatuur zou moeten voldoen om het effect ervan te versterken. Nap-Kolhoff et al. (2008) spreken van de zogenaamde effectiviteitskenmerken van voor- en vroegschoolse opvang. Veen et al. (2007) maken op basis van de literatuur een onderscheid tussen inhoudelijke kenmerken en structurele kenmerken of randvoorwaarden voor kwalitatief goed aanbod voor jonge kinderen uit achterstandssituaties. Bij de inhoudelijke

kenmerken gaat het om de didactische component, de vormgeving en de structurering van het leerproces. Essentiële structurele kenmerken zijn randvoorwaarden die gerealiseerd zouden moeten zijn zodat een programma uitgevoerd kan worden volgens de bedoelingen. Uit de literatuur komt verder ouderbetrokkenheid als randvoorwaarde naar voren. Gezien het belang hiervan behandelen we dit onderwerp in een aparte paragraaf.

Inhoudelijke kenmerken

De inhoudelijke kwaliteit van het aanbod is erg belangrijk. Ten eerste is de gehanteerde *pedagogische benadering* binnen het programma een factor van betekenis. Er zijn in Nederland geen wettelijke richtlijnen wat betreft de pedagogische benadering binnen voor- en voerschoolse educatie (Nap-Kolhoff et al., 2008), maar wel wordt aangegeven dat scholen een VVE-programma moeten gebruiken dat pedagogisch goed onderbouwd is. De opvattingen over welke pedagogisch-didactische benadering het beste is voor een kind, blijken in de literatuur uiteen te lopen (ibid.). Ontwikkelingsgerichte programma's, die kindvolgend zijn en waarin veel ruimte is voor eigen initiatief van het kind, laten in een meta-analyse (Leseman et al., 1998, in: Nap et al. 2008) iets meer effect zien op de cognitieve, taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling dan een programmagestueerd aanbod, waarin de nadruk ligt op instructie en een voorgestructureerd programma.

Ten tweede speelt de *aard van het aangeboden programma* een rol in de effectiviteit. Binnen voerschoolse programma's kan een onderscheid worden gemaakt tussen integrale programma's, gericht op meerdere ontwikkelingsdomeinen, en specifieke programma's, gericht op één ontwikkelingsdomein zoals taalontwikkeling. Uit twee internationale meta-analyses komt naar voren dat integrale programma's effectiever zijn dan specifieke programma's (Nap-Kolhoff et al., 2008). In Nederland golden aanvankelijk geen wettelijke eisen aan de ontwikkelingsgebieden waarop VVE zich zou moeten richten. Wel werd een aanvullend (taal)programma in het Experimentele Toetsingskader VVE (Inspectie van het Onderwijs, 2006) als sterk punt geëvalueerd, aldus Nap-Kolhoff, ibid.). Inmiddels geldt sinds de invoering van de Wet OKE de eis dat gewerkt wordt met een integraal programma dat elk van de vier ontwikkelingsdomeinen taal, rekenen, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling dekt (Driessen, 2012). Er zijn zeven Nederlandse programma's die zich richten op meerdere ontwikkelingsgebieden, namelijk Piramide, KO-totaal (waar Uk & Puk een onderdeel van is), Doe meer met Bas/Ik ben Bas, Startblokken/Basisontwikkeling, Kaleidoscoop, Speelplezier en Sporen (Beekhoven et al., 2010).

Een derde belangrijke inhoudelijke factor is *continuïteit*. Verschillende studies wijzen op het belang van continuïteit tussen het aanbod in de voor- en

vroegschoolse fase en het formele aanbod van groep 3 (Nap-Kolhoff et al., 2008). In dit kader wordt meestal gesproken van een doorgaande lijn. Het gaat zowel om een doorgaande lijn van voor- naar vroegschoolse aanbod, als om een doorgaande lijn naar groep 3 en later.

Ook in ander opzicht kan continuïteit nog van belang zijn. Een deel van het verschil in academische vaardigheden tussen kinderen uit lagere en hogere sociaaleconomische milieus is te verklaren uit het verlies, dan wel de toename aan vaardigheden tijdens de zomervakantie bij de lage SES-categorie vergeleken met de hoge SES-categorie (Alexander, Entwisle, & Olson, 2001, geciteerd in Nisbett et al., 2012). Dit duidt op het belang van een doorlopend aanbod aan activiteiten in vakantieperioden.

Ten slotte zijn *observatie* en *evaluatie* belangrijke voorwaarden voor inhoudelijke kwaliteit. Volgens Nap Kolhoff et al. (ibid.) vormt goede observatie door de leidsters een knelpunt: deze is onder meer afhankelijk van de competenties van leidsters, de beschikbaarheid van tijd en van goede instrumenten.

In verschillende onderzoeken en reviews komt naar voren dat (systematische) procesevaluatie en monitoring van invloed is op de kwaliteit van het aanbod, en daarmee op de effectiviteit ervan (Reynolds, 1998; Nap-Kolhoff et al., 2008). Programma's zijn meestal niet op hun best in de eerste twee jaren van invoering, aldus Reynolds (1998). Voor de verbetering van de uitvoering is systematische evaluatie van groot belang. Hiermee kan worden gezien of de programmaonderdelen worden uitgevoerd zoals beoogd, of korte en lange termijndoelen worden behaald en wat de beste manieren zijn om het programma te verbeteren.

Longitudinaal onderzoek gebeurt in Nederland minder vaak, maar is nodig om zicht te krijgen op lange termijn effecten (bv. Burger, 2010). Als *community* ontwikkeling wordt beoogd, naast die van gezinnen, ouders en kinderen, moeten zo mogelijk ook uitkomsten op *community* niveau gemeten worden (Nelson et al., 2003).

Effectonderzoek moet, ten slotte, idealiter ook economische evaluatie inhouden, dat wil zeggen de kosten en (materiële) consequenties van de bestudeerde interventies meewegen. Het is van belang inzicht te hebben in verschillen met andere programma's in bijvoorbeeld frequentie van activiteiten, huisbezoeken, eisen aan professionals. Volgens Olsson (2011) moet

economische evaluatie prospectief plaatsvinden als onderdeel van effectiviteitsonderzoek, dat daarvoor een solide basis verschaft.

Een belangrijk knelpunt bij effectonderzoek, dat zijn weerslag kan hebben op de kans om effecten te vinden, is onvoldoende bekendheid van de onderzoekers met wat er in de praktijk gebeurt en gedurende welke periode een kind precies aan een bepaald programma heeft deelgenomen. Ook blijkt het vaak moeilijk om een goede controlegroep te vinden (vergelijkbare kinderen die niet meedoen aan een programma), en zijn er voor heel jonge kinderen niet altijd geschikte meetinstrumenten voorhanden.⁷

Structurele kenmerken

Aan de uitvoering van voorschools aanbod zijn randvoorwaarden verbonden, structurele kenmerken die van invloed (kunnen) zijn op de effectiviteit van het programma.

Om te beginnen schrijven meerdere onderzoekers het gebrek aan resultaten toe aan de *uitvoering van de programma's*. De locaties die het eerst zijn begonnen met de invoer van een voorschoolprogramma laten betere resultaten zien (Nap-Kolhoff et al., 2008; Schooten, 2009; Veen et al., 2008). Veen et al. (ibid.) concluderen dat het mogelijk is dat de later gestarte voorscholen nog te kort bezig zijn met de uitvoering van VVE en meer tijd nodig hebben om het programma goed te implementeren. Nap-Kolhoff et al. (ibid.) stellen eveneens dat de later gestarte scholen de programma's slechts gedeeltelijk implementeren. Onderwijsgevend menen ook dat de implementatie soms is opgelegd; het gaat dan allang niet meer om gemotiveerde pioniers.

In de tweede plaats speelt de *kwaliteit en scholing van de professional* een cruciale rol: de professionaliteit en het opleidingsniveau van de uitvoerenden is van groot belang voor de effectiviteit van het aanbod (De Haan, Leseman & Elbers, 2011; Nap-Kolhoff et al., 2008; Van der Vegt et al., 2007). Er kunnen drie niveaus van professionaliteit worden onderscheiden, die alle belangrijk zijn: de algemene vooropleiding van de uitvoerders, de programmaspecifieke training die zij hebben gehad en het volgen van algemene of programmaspecifieke na- of bijscholing. Er worden in Nederland geen voorwaarden gesteld aan

7 Om die reden is Pre-COOL opgestart door het SCO-Kohnstamm Instituut in samenwerking met het ITS en met de Universiteit van Utrecht. In Pre-COOL wordt veel aandacht besteed aan de vergelijkbaarheid van groepen kinderen (bijvoorbeeld- op het punt van de opvoeding thuis), worden kinderen gedurende een lange periode gevolgd en worden er nieuwe instrumenten ontwikkeld. En er wordt uitgebreid in kaart gebracht wat er daadwerkelijk gebeurt in kinderdagverblijven, op peuterspeelzalen en thuis en bijgehouden of en hoe lang kinderen zich in bepaalde omgevingen bevinden en deelnemen aan programma's.

de inhoud van specifieke trainingen, samenhangend met het feit dat de verschillende programma's sterk naar inhoud en intensiteit uiteenlopen (Nap-Kolhoff et al., 2008). Naast de professionaliteit van de leidster is volgens deze auteur ook het niveau van taalbeheersing van eminent belang, mede gezien het feit dat taalstimulering een belangrijk onderdeel vormt van veel VVE aanbod.

Een derde belangrijke randvoorwaarde is de *continuïteit van het team*. Het tegengaan van te veel wisseling van personeel is van belang voor de ontwikkeling van (jonge) kinderen. Bij VVE gaat het bovendien om het voorkomen van verspilling in de (extra) investering in het personeel. Zoals Veen, Roeleveld & Van Daalen (2005) stellen biedt een stabiel team de mogelijkheid 'om het programma goed in de vingers te krijgen en veel expertise op te bouwen over de groep kinderen waarmee men werkt (19)'.

Voor de effectiviteit van een programma is, ten vierde, de *intensiteit en duur* ervan van groot belang, blijkt uit zowel Nederlands als internationaal onderzoek (Van de Vegt et al., 2007; Veen et al., 2007; Nap-Kolhoff et al., 2008; Nelson et al., 2008). Het gaat zowel om het aantal contacturen per week als om een vroege start en lange looptijd. Deelname aan een uitgebreid programma laat meer effect zien dan deelname aan een in uren beperkt aanbod. Wettelijke kaders in Nederland stellen de intensiteit van het aanbod op minimaal drie, liever vier, dagdelen per week (Nap-Kolhoff et al., 2008). In verschillende onderzoeken komt naar voren: hoe langer de looptijd, hoe effectiever, inclusief de doorgaande lijn tot in het basisonderwijs. Wat betreft de doorgaande lijn wijzen Veen en Van Daalen (2009) op het risico dat de verandering van de gewichtenregeling meebrengt voor scholen met een hoge concentratie doelgroepkinderen. Door afname van de gewichtengelden kan de dubbele bezetting, een belangrijk element binnen VVE, in gevaar komen.

Ten vijfde wordt een niet te grote groep, voldoende bezetting en daardoor een *gunstige kind-staf ratio* in meerdere internationale en Nederlandse studies beschouwd als belangrijke randvoorwaarde voor de effectiviteit van voor- en vroegschoolse aanbod (Nap-Kolhoff et al., 2008). Een gunstige ratio maakt ook het een-op-een werken of werken in kleine groepen mogelijk - een andere belangrijke voorwaarde voor effectiviteit. Twee leidsters per 16 kinderen (dubbele bezetting) is ook binnen de wet OKE het voorschrift geworden (Beekhoven et al., 2010). Ook geven verschillende Nederlandse programma's richtlijnen wat betreft maximale groeps grootte, dubbele bezetting en kind-staf ratio. Zo gaat ook KO-totaal, waarvan Uk & Puk deel uitmaakt, uit van twee volwassenen op een groep (Pennings, 2006).

Ten zesde speelt de *samenstelling van de groep* een rol. Uit enkele internationale onderzoeken blijkt dat gemengde groepen een gunstiger effect hebben op de leerprestaties van kinderen dan homogene groepen. Maar gezien de omvang van de betreffende studies en de geringe grootte van dit verschil, is deze conclusie voorzichtig gesteld (Van de Vegt et al., 2007).

Nederlands onderzoek naar VVE laat zien dat de effecten ervan lager zijn bij leerlingen in een groep met overwegend doelgroepkinderen dan bij leerlingen in een heterogene groep. Heterogene groepen (met een beperkt aantal kinderen uit de doelgroep) hebben dan ook de voorkeur boven homogene groepen met voornamelijk doelgroepkinderen (Van de Vegt et al., *ibid.*). De Haan et al. (2011) komen tot eenzelfde conclusie, waarbij zij de nuance aanbrengen dat dit in hun onderzoek meer geldt voor kleuters dan voor peuters. ‘Kinderen in gemengde kleutergroepen gaan sneller vooruit dan kinderen in niet-gemengde kleutergroepen op het gebied van zowel woordenschat/ontluikende leesvaardigheid als ontluikende rekenvaardigheid. Voor de peutergroepen is er een positief effect van menging te zien op de ontluikende rekenvaardigheid, maar niet op woordenschat/ontluikende leesvaardigheid. Een eerste verklaring hiervoor is dat de gemengde groepen in het peutercohort minder gemengd waren dan de gemengde kleutergroepen. Een tweede verklaring heeft te maken met het ontwikkelingsstadium van de kinderen in beide cohorten. Over het algemeen praten kleuters meer met elkaar dan peuters, ze werken meer samen en spelen ook meer samen, waardoor het effect van menging mogelijk sterker wordt (69)’, aldus de onderzoekers.⁸

Een zevende factor voor kwaliteit en effectiviteit van voorschools aanbod is de *kwaliteit van de instelling* waarin het wordt aangeboden. De aanwezigheid van een pedagogisch beleids- of werkplan blijkt de voornaamste indicator voor de kwaliteit van instellingen. Centra met een dergelijk plan bleken onder andere professioneler, hadden kleinere groepen, een gunstiger staf-kind ratio en beter opgeleide leidsters (Nap-Kolhoff et al., 2008). Ook algemene schoolkenmerken kunnen mogelijk een rol spelen bij de effectiviteit van het VVE-aanbod (Nap-Kolhoff et al., 2008). Genoemd worden in dit verband de slagvaardigheid van de schoolleiding, consensus binnen het team over uitgangspunten en doelen, nascholingsplannen voor de uitvoerders en het hebben van hoge en duidelijk geoperationaliseerde verwachtingen van leerlingen (waardoor duidelijke leerdoelen worden gesteld). Het voorgaande impliceert het belang van draagvlak en institutionele inbedding (Beekhoven et al., 2010).

Ten slotte legt ook de *inbedding van VVE* gewicht in de schaal, zowel intern als extern. Intern gaat het om een goede afstemming tussen de peuter- en kleutergroepen, evenals de afstemming en samenwerking met groep 3 en de hogere leerjaren. Een aandachtspunt bij de doorgaande lijn is ook de doorstroming van de kinderen binnen het VVE-programma, vooral de overgang peuterspeelzaal - groep 1 (Veen et al., 2005).

8 We hebben in de literatuur geen gegevens gevonden over de ideale verhouding tussen doelgroepkinderen en andere kinderen. Onderzoek naar de ‘ideale’ samenstelling van groepen in het onderwijs komt op een verhouding tussen doelgroep en andere kinderen van 40-60 of 30-70 (Gilsing & Tierolf, 2010).

Naast deze 'verticale' doorgaande lijn benoemen de voornoemde auteurs - evenals Van der Vegt et al. (2007) - ook het belang van bewaking van een 'horizontale' doorgaande lijn: samenwerking met verschillende organisaties wat betreft signalering, preventie, doorverwijzing en de bespreking van de ontwikkeling van het kind, bijvoorbeeld in een zorgnetwerk. Volgens Veen et al. (ibid.) verdient de zorg die veel voorschoolkinderen nodig hebben specifieke aandacht. Peuters kunnen tussen de wal en het schip raken, omdat het consultatiebureau vaak stopt bij de voordeur van de peuterspeelzaal, terwijl het schoolmaatschappelijk werk en de interne begeleiding niet beschikbaar zijn voor peuters. Verbreding van de betreffende zorgnetwerken is derhalve nodig. In het huidige stelsel ligt volgens Van der Vegt et al. (ibid.) bovendien nog het probleem dat instellingen, al dan niet onder het mom van privacy, dikwijls niet mee willen werken aan de uitwisseling van gegevens. Onderzoek in Utrecht naar de zorg in en om het onderwijs (Gilsing et al., 2011) laat zien dat de doorgaande lijn van de zorgnetwerken van de voorschoolse educatie naar de basisschool vaak nog matig is ontwikkeld, terwijl de betrokken partijen wel wijzen op het belang ervan.

Veen et al. (ibid.) noemen als samenwerkingspartners ook instanties of projecten die zich richten op bepaalde (groepen) ouders. De volgende paragraaf gaat nader in op de randvoorwaarde van ouderbetrokkenheid.

5 *Ouderbetrokkenheid*

Zoals reeds naar voren kwam in paragraaf 2, kan het effect van voor- en vroegschoolse programma's worden vergroot wanneer zij zich niet alleen richten op de kinderen, maar ook op de ouders (zie ook Driessen, 2012; Van der Vegt et al., 2007).

In deze paragraaf bezien we eerst de verschillende functies die ouderbetrokkenheid bij de doelen en activiteiten in VVE-kader kan hebben. Vervolgens bespreken we de invulling van de oudercomponent zoals die uit Nederlands onderzoek naar voren komt. Ten slotte bezien we de mogelijkheden om ouders, voor wie ouderbetrokkenheid niet altijd vanzelfsprekend is, te winnen voor vergroting ervan.

Functies van ouderbetrokkenheid

Met betrokkenheid van ouders bij voorschoolse activiteiten kunnen uiteenlopende functies zijn gemoed. De volgende functies worden in de literatuur over ouderbetrokkenheid onderscheiden (zie bv. De Wit, 2009; Smit et al., 2006; Smit & Driessen, 2009):

1. praktische ondersteuning van de organisatie, ouderparticipatie door middel van het leveren van diensten; ouders leveren een bijdrage aan activiteiten van de instelling, bijvoorbeeld door hulp in de schoolbibliotheek of bij de inrichting van de school bij feestdagen;
2. medezeggenschap; ouderparticipatie in de vorm van meedenken/beslissen over het beleid van de instelling, bijvoorbeeld in ouderraden of medezeggenschapsraden; de instelling legt daarin ook verantwoording af aan de ouders;
3. ontwikkelingsondersteuning; betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van het kind in de betreffende instelling, bijvoorbeeld bij het bespreken van de vorderingen van het kind;
4. pedagogisch partnerschap; afstemming van de benadering van kinderen thuis en op de instelling door middel van uitwisseling van wederzijdse opvoedingsverwachtingen- en praktijken, het maken van afspraken; de instelling is daarbij ook betrokken bij de ouders en de opvoeding/begeleiding van kinderen in de thuissituatie;

5. gemeenschapsfunctie; samenwerking tussen ouders en instelling ten behoeve van vorming van een *community*, die bijdraagt aan ‘collective efficacy’ van de omgeving, bijvoorbeeld door informele sociale controle en steun, en aan sociale integratie (zie bv. Onderwijsraad, 2010; OCW, 2006b; Pels, 2010).

Het is duidelijk dat bij VVE het accent ligt op de derde functie, die van ontwikkelingsondersteuning. De andere functies kunnen van belang zijn voor het bredere functioneren van de betreffende instelling, of voor het schragen van het partnerschap tussen ouders en instelling. In het kader van VVE-beleid en effectiviteitsonderzoek zijn deze aspecten van ouderbetrokkenheid overigens nog nauwelijks onderzocht.

Invulling van ouderbetrokkenheid binnen centrumgerichte VVE

Binnen centrumgerichte programma's in Nederland is de aandacht voor ouderbetrokkenheid beperkt, aldus Smit et al. (2008). Vaak gaat het om informeren van ouders tijdens thematische bijeenkomsten, inloopochtenden, een ouderweek of informele momenten in de groep. Een visie op de samenhang tussen de centrumbenadering en het ouderbeleid ontbreekt vaak. De Inspectie van het Onderwijs (2008) komt tot eenzelfde conclusie.

Implementatieonderzoek in de Rotterdamse voorscholen van Veen et al. (2007) bevestigt dit beeld. Al met al concentreren de VVE-locaties zich wat betreft de oudercontacten op breng- en haalmomenten en op het uitwisselen van informatie over het eigen kind. Voorts zijn er op veel plaatsen themabijeenkomsten voor ouders, waarbij de locaties die met Startblokken en Piramide werken wat lager scoren dan die waar Kaleidoscoop en KO-totaal wordt ingezet. Verder wordt verwezen naar flankerende activiteiten of programma's die bedoeld zijn om ouders toe te rusten (cursussen Nederlandse taal, gezinsprogramma's, opvoedingsondersteuning). Piramide sprong er indertijd uit op de uitspraak dat men ouders suggesties en materialen voor activiteiten thuis gaf. Tegenwoordig gebeurt dit ook bij Uk & Puk. Het inzetten van speciale ouder- of gezinsprogramma's gebeurt relatief weinig. Samenvattend lijkt het accent te liggen op ouderbetrokkenheid in de vorm van lichte vormen van ontwikkelingsondersteuning.⁹

Puk & Ko kent ook een thuisonderdeel, met activiteiten die door ouders thuis met de kinderen gedaan kunnen worden. Deze activiteiten sluiten aan bij de activiteiten die de peuters op school uitvoeren. Hierbij is het de bedoeling dat

9 Het is goed denkbaar dat het geringe effect van ouderbetrokkenheid in het onderzoek van Nap-Kolhoff et al. (2008) op deze beperkte invulling van ouderbetrokkenheid is terug te voeren.

ouders de eigen taal gebruiken, zodat zij leren hoe zij hun kinderen op een talige manier kunnen betrekken bij dagelijkse activiteiten (Pennings, 2006). Uk & Puk omvat ook een thuisonderdeel met informatie aan ouders (over de thema's waarmee de peuters bezig zijn), ouderbijeenkomsten (om ouders te betrekken) en suggesties om ook thuis aan de slag te gaan met de ontwikkeling van het kind.

Overigens ligt het in de bedoeling dat het Peutercollege ook gebruik maakt van het thuisstimuleringsprogramma Opstapje. Bovendien worden programma-elementen ontwikkeld die gericht zijn op ouderparticipatie in activiteiten op de locatie en in de buurt. Ook komt er aandacht voor pedagogisch partnerschap met ouders en voor de *community*-functie. Daarmee komen ook bredere functies van ouderbetrokkenheid in het vizier dan die van ontwikkelingsstimulering.

Bereik van ouders

De betrokkenheid van ouders waarvan het kind aan VVE-voorzieningen deelneemt laat te wensen over. Ondanks de hoeveelheid activiteiten die wordt aangeboden is er op veel voorscholen een grote groep ouders die niet wordt bereikt, zo concluderen Veen et al. (2007) op basis van hun implementatieonderzoek in Rotterdam. Veel ouders kunnen naar eigen zeggen niet deelnemen aan de spelinloop, ouderprojecten en activiteiten in de speelzaal/school vanwege verplichtingen zoals werk of het volgen van taalcursussen en inburgering. Andere ouders voelen zich te weinig betrokken bij de school of hebben moeite om over de drempel te komen. Veel voorscholen accepteren dat er een grote groep ouders is die niet bereikt wordt en schaffen soms zelfs activiteiten af vanwege de geringe belangstelling.

Hoewel de oudercomponent in VVE-beleid als één van de belangrijkste succesfactoren geldt, investeren veel voorscholen te weinig in structureel ouderbeleid, aldus Veen et al. (ibid.). Het aanbod is nauwelijks gebaseerd op een analyse van de ouderpopulatie (alleenstaand, werkend, enz.), hun wensen en mogelijkheden en een gefundeerde keuze voor de aard van de na te streven ouderbetrokkenheid. Die voorscholen die hier wel nadrukkelijk bij stil hebben gestaan, hebben over het algemeen het roer volledig omgegooid en zich geconcentreerd op die activiteiten waarmee ze de grootst mogelijke groep ouders bereiken.

Belemmeringen van praktische aard, zoals kosten of gebrek aan aansluiting bij werk- of opleidingstijden, kunnen deels worden weggenomen. Zo blijkt het een schot in de roos dat ouders in Rotterdam zelf ook een taal- en participatietraject krijgen aangeboden en bij actieve deelname korting krijgen op hun eigen bijdrage aan Groep Nul (Van Veen et al., 2007). Verder moet, aldus deze

auteurs, veel geïnvesteerd worden in de werving, bijvoorbeeld via consultatiebureaus, toeleidende programma's, zelforganisaties, evenals in deskundigheidsbevordering van professionals, met name op het gebied van informatie- en wervingsmethodieken. Op Rotterdamse voorscholen zijn in het basisonderwijs ouderconsulenten aangesteld om de drempel naar allochtone ouders te helpen verlagen en opvoed- en taalondersteuning te bieden. Voor zover bekend is een dergelijke interventie niet op effectiviteit onderzocht. Wel zijn er positieve geluiden over de mate waarin deze consulenten contact kunnen leggen met de groep moeilijk bereikbare ouders (Esch et. al, 2011; Lusse, 2012). Desforges (2003) en Epstein (2009) waarschuwen echter ook dat het aanstellen van specifieke functionarissen het risico met zich meebrengt dat ouderbetrokkenheid als hun taak wordt gezien en niet meer als verantwoordelijkheid van de hele instelling (Lusse, 2012).

6 *Werving voor deelname aan VVE*

Uit survey-onderzoek onder de vier grote migrantengroepen is bekend dat vooral Turkse en Marokkaanse ouders relatief weinig gebruikmaken van formele kinderopvang. Dit heeft te maken met een lager aandeel werkende moeders onder deze groepen, (verwachte) cultuurverschillen tussen thuis en opvang en een sterke gerichtheid op informele opvang (bv. Pels & De Gruijter, 2006). Daarnaast speelt informatiegebrek een rol. Veel ouders zijn bovendien niet op de hoogte van de tegemoetkomingen die er bestaan voor gezinnen met een laag inkomen (Keuzenkamp & Merens, 2006).

Anderzijds is bekend dat kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst juist meer dan autochtone kinderen deelnemen aan VVE-programma's zoals die in peuterspeelzalen en voorscholen worden aangeboden (Keuzenkamp & Merens, 2006; Gijsberts & Dagevos, 2009). Dit neemt niet weg dat ook de werving voor/toeleiding naar voorscholen een belangrijk probleem blijkt. Het bereik van 'doelgroeppeuters' door de voorschool is laag, zo laat onderzoek van Sardes (Broekhof & Westenbrink, 2006) in opdracht van de gemeente Den Haag zien. Oorzaken die ouders noemen zijn de kosten, maar opnieuw ook gebrek aan inzicht in het nut, onbekendheid met de voorziening, en de mening dat kleine kinderen binnen het gezin (in casu door de moeder) moeten worden opgevoed (zie bv. ook Pels & De Gruijter, 2006). Voorts speelt weerstand tegen stigmatisering als gezin met achterstand mee. Daarnaast zijn er belemmeringen van organisatorische aard, zoals weerstand tegen 'gedwongen' schoolkeuze (van de bijbehorende basisschool), de afstand tussen huis en de locatie en een gebrek aan aansluiting tussen lestijden van inburgering en voorschool.

In Amsterdam is onderzoek gedaan naar een pilot die tot doel had de instroom van kinderen van inburgeraars in de voor- en vroegschoolse educatie te vergroten (Brink & Odé, 2010). Het uitgangspunt van de pilot was dat veel anderstalige ouders het belangrijk vinden dat hun kind zonder taalachterstand naar de basisschool gaat. Zij zijn daarom meer geïnteresseerd in VVE dan in kinderopvang. Door VVE te combineren met inburgering zullen vrijwillige inburgeraars sneller gemotiveerd zijn om deel te nemen. Het onderzoek wijst op enkele belangrijke succesfactoren: nabijheid van VVE- en inburgeringsvoorzieningen en samenwerking tussen de inburgeringsketen en de VVE-keten. Dit vergt een sterke regierol van de lokale overheid.

In onderzoek van Den Blanken en Van der Vegt (2007) komen zowel redenen waarom ouders wél, als waarom ouders niet kiezen voor voorschoolse educatie naar voren. Uit interviews met professionals en een enquête onder ouders blijkt dat ouders vaak niet bewust kiezen voor voorschoolse educatie. Ze schrijven hun kind in op een peuterspeelzaal of kinderopvangvoorziening, zodat het met andere kinderen kan spelen. Terwijl daar ook een VVE-aanbod is. Als ouders bewust kiezen voor VVE om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren, is dat vaak het resultaat van voorlichting en toeleiding. Het gaat dan met name om allochtone ouders.

Uit interviews met professionals (Den Blanken & Van der Vegt, 2007) kwam onbekendheid met VVE als voornaamste reden voor ouders naar voren om er geen gebruik van te maken. Veel, met name, allochtone ouders, zouden zelfs niet bekend zijn met het fenomeen peuterspeelzaal. Blijkens de enquête onder ouders was onbekendheid echter niet de voornaamste reden om geen gebruik te maken van voorschools aanbod. Veel ouders (hoger opgeleide ouders, maar ook zo'n 30% van de lageropgeleide ouders), blijken vaak al gebruik te maken van andere vormen van kinderopvang, wat niet te combineren is met een peuterspeelzaal. Ook vindt bijna een kwart van de ouders de peuterspeelzaal te duur, vooral laagopgeleide ouders. Ouders bestrijden meestal niet het nut van voorschools aanbod, en pedagogische of culturele redenen om geen gebruik te maken van VVE spelen nauwelijks een rol. De onderzoekers vonden in de enquête geen systematische verschillen tussen antwoorden van autochtone en allochtone ouders (Den Blanken et al., 2007).

Werving en toeleiding

Werving en toeleiding naar voorschoolse opvang liggen in elkaars verlengde (Geus, Versteegen & Kruijer, 2009). Met werving worden algemene activiteiten bedoeld, die erop zijn gericht om ouders te informeren en te verleiden om hun kind in te schrijven voor voorschoolse educatie. Bij toeleiding gaat het meer om een individuele aanpak, met extra activiteiten om bepaalde ouders extra te informeren en te ondersteunen bij de aanmelding van hun kind. Algemene maatregelen met betrekking tot een goede werving zijn volgens de voornoemde auteurs:

- een goed systeem van signalering, doorverwijzing en plaatsing: in de meeste gemeenten heeft de JGZ (consultatiebureau) hier een belangrijke rol in;
- een netwerkbenadering: verschillende organisaties (o.a. JGZ, school, peuterspeelzaal, zelforganisaties, voorlichters in eigen taal, bibliotheek, huisarts, gemeente) informeren ouders over de mogelijkheden van voorschools aanbod;

- goede en begrijpelijke schriftelijke informatie: folders op plekken waar ouders van jonge kinderen komen, als het nodig is in verschillende talen;
- een combinatie van groepsbenadering en individuele benadering: informeel in een groep, meer (praktisch) ondersteunend naar individuele gezinnen en in beide benaderingen kan een intermediair (iemand die de taal en cultuur van de doelgroep kent) een belangrijke rol spelen.

Naast bovengenoemde algemene maatregelen voor werving, zijn soms ook specifieke maatregelen nodig. Welke hangt af van de lokale context. Om te komen tot specifieke maatregelen, is het ten eerste belangrijk om in kaart te brengen wat de motieven zijn van ouders om niet deel te nemen, en vervolgens de strategie hierop aan te passen. Dit kan bijvoorbeeld door te werken met intermediairs, huis-aan-huisbezoeken, of deelname aan een wijkmarkt. In elk geval is een veelzijdige aanpak (een combinatie van wervingsstrategieën) hierbij belangrijk (Geus et al., 2009). Bovendien bestaan er ook zogenaamde toeleidingsprogramma's (onder andere Stapprogramma's, Spel aan Huis).

Ten slotte speelt uiteraard ook (de kwaliteit van) het aanbod zelf een belangrijke rol in de toeleiding. De kwaliteit moet goed zijn, maar ook ouders aanspreken. Voor ouders die de Nederlandse taal niet goed machtig zijn, kunnen specifieke maatregelen helpen om de drempel naar het aanbod te verlagen. Te denken valt aan de aanwezigheid van een contactpersoon die de eigen taal spreekt, de mogelijkheid voor ouders om op de peuterspeelzaal te blijven of het gezamenlijk inrichten van de groepsruimte. Ook praktische maatregelen kunnen nodig zijn om de drempel naar het aanbod te verlagen, zoals een (bijna) gratis aanbod, hulp bij invulling van formulieren en - op andere activiteiten - aangepaste openingstijden (Geus et al., *ibid.*).

7 Conclusies voor opzet en onderzoek Peutercollege

De belangrijkste criteria voor succes van VVE, ook op de langere termijn, zoals de beschikbare onderzoeken die aandragen, zijn weergegeven in de volgende tabel:

<p>Inhoud/methodiek</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>evidence based</i> ● integraal: meerdere ontwikkelingsdomeinen ● vrije keuze activiteiten (ontwikkelingsgerichte aanpak) ● activiteiten in kleine groepjes ● veel ruimte voor (taal)interactie tussen kinderen, kinderen-leidsters
<p>Voorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vroege start, intensief programma, doorlopende leerlijn ● doorlopende activiteiten buitenschools en in de vakanties ● opleidingsniveau/professionalisering leidsters ● continuïteit van het team ● hoge leidster-kind ratio ● heterogene groepen naar achtergrondkenmerken ● kwaliteit van de instelling en draagvlak ● inbedding: samenwerking met basisonderwijs ● inbedding lokale (zorg)infrastructuur ● bereik en werving
<p>Ouderbetrokkenheid</p> <ul style="list-style-type: none"> ● systematisch beleid voor ouderbetrokkenheid¹⁰ ● programmatische aanpak ouderbetrokkenheid.
<p>Onderzoek</p> <ul style="list-style-type: none"> ● systematische observaties door leidsters ● procesevaluatie ● effectevaluatie, bij voorkeur longitudinaal ● uitkomstmaten op niveau van de kinderen, ouders, indien relevant community ● kosten-effectiviteit.

10 Zie bijv. voor de ontwikkeling en verbetering daarvan Hoogedoorn, Ramaekers & Staal, 2005.

Conclusies Peutercollege

Zoals wij stelden in de inleiding streeft het Peutercollege naar een intensivering van het bestaande voorschoolse aanbod in Rotterdam. Dit gebeurt door uitbreiding van het aantal dagdelen, een buitenschools en vakantieaanbod, een hoge leidster-kind ratio, de aanstelling van leidsters op hbo-niveau en het versterken van de ouderbetrokkenheid door ouderparticipatie in activiteiten en gerichte ontwikkelingsstimulering in het gezin. Het voornaamste doel is vroege preventie van ontwikkelingsachterstand. Daarmee vormen kinderen uit de lagere (allochtone) sociale milieus de belangrijkste doelgroep. Desondanks heeft het Peutercollege de ambitie te werken met heterogene groepen wat betreft achtergrondkenmerken.

Het Peutercollege zet de in Rotterdam veelgebruikte erkende VVE-methodiek Uk & Puk (KO-totaal) in. Deze is ontwikkeld door het CED, en wordt op een aantal punten aangevuld met activiteiten op het gebied van sport, verkeer, kunst en cultuur. Deze activiteiten worden, samen met de buitenschoolse en ouderactiviteiten, eveneens door het CED ontwikkeld en onderbouwd. Ook de doorgaande lijn naar de basisschool krijgt aandacht: het Peutercollege wordt aangehaakt aan basisscholen waarin al met KO-totaal wordt gewerkt.

Het beoogde onderzoek omvat zowel proces- als effectevaluatie.

Al met al voldoet het Peutercollege hiermee in theorie aan een aantal belangrijke condities voor effectiviteit. Uiteraard zal de concrete uitvoeringspraktijk moeten uitwijzen of en in hoeverre feitelijk aan de gestelde eisen wordt voldaan.

Daarbij verdienen de volgende structurele uitvoeringsaspecten nog specifieke aandacht: continuïteit van het team, kwaliteit van en draagvlak binnen de pilotscholen en inbedding in de lokale (zorg)infrastructuur.

Ook het bereik van de voor het Peutercollege beoogde doelgroep(en) vormt een belangrijke opgave. Zoals blijkt uit de Nederlandse literatuur verdienen activiteiten voor de werving en drempelverlaging veel aandacht. Daarbij wordt een veelzijdige aanpak aanbevolen, bijvoorbeeld via inzet van intermediairs, groepsvoorlichting, benadering vanuit verschillende organisaties, combinatie met inburgeringstrajecten. Voor werving van ouders van deelnemende peuters voor de ouderactiviteiten geldt eveneens dat deze een extra investering kan vergen. Daarbij is een belangrijke aanbeveling uit de literatuur dat rekening moet worden gehouden met de samenstelling van de ouderpopulatie (alleenstaand, werkend, enzovoorts) en hun wensen en mogelijkheden, waaronder de combinatie met eventuele inburgering en arbeid en zorg.

In dit verband verdienen ook de verschillende functies van ouderbetrokkenheid aandacht. Voor- en vroegschoolse educatie is naar de aard van de

doelstelling primair gericht op ouderbetrokkenheid in de zin van ontwikkelingsstimulering. In het Peutercollege lijken daarnaast ook de praktische en *community* functie te worden beoogd: participatie van ouders in activiteiten van het Peutercollege en in wijder buurtverband. Het gaat om jonge kinderen, waarvan ouders de zorg en opvoeding niet altijd gemakkelijk uit handen geven. Juist daarom lijkt daarnaast aandacht van belang voor de medezeggenschapsfunctie en nadere vormgeving van het pedagogisch partnerschap, ook in de zin van uitwisseling van opvoedingsverwachtingen en -praktijken.

Literatuur

- Beekhoven, S., Jepma, I.J. & Kooiman, P. (2010). *Landelijke monitor Voor- en Vroegschoolse educatie 2010 (De vierde meting)*. Utrecht: Sardes.
- Blanken, M. den, Vegt & A.L. van der (2007). *Voorschoolse educatie: waarom wel, waarom niet? Overwegingen van ouders om hun kinderen al dan niet te laten deelnemen aan VVE-programma's*. Utrecht: Sardes, i.s.m. Forum.
- Brugel, K. van, Jaeger, B. de & Wisse, M. (2008). *VVE voor dummies. Een inkijkje in de voor- en vroegschoolse educatie*. Utrecht: Sardes.
- Brink, M. & Odé, A.W. (2010). *Eerste evaluatie van de pilots inburgering en VVE in Amsterdam: eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Broekhof, K., & Westenbrink, W. (2006). *Versterking van de toeleiding van doelgroeppeuters naar de voorschool in Den Haag*. Utrecht: Sardes.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development?: an international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in voor- en vroegschoolse educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vormgegeven wordt aan VVE*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat (vierde herziene druk).
- Esch, W. van, Petit, R., & Smit, F. (2011). *Nabij op afstand; ouders op het mbo*. Utrecht: ECBO.
- Geus, W. de, Versteegen, H. & Kruijer, J. (2009). *Voorschoolse educatie: doelgroepbepaling en toeleiding. Een handreiking voor gemeenten*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- Gielen-Kooiman, M.G. (2012). *Werkblad beschrijving 'Uk & Puk'*, ingediend bij de NJi-Databank Effectieve Jeugdinterventies. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut .

- Gilsing, R. (2005). *Bestuur aan banden. Lokaal jeugdbeleid in de greep van nationaal beleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (proefschrift Universiteit Maastricht).
- Gilsing, R. & Tierolf, B. (2010). *Ouders nemen de wijk. In de eigen wijk naar school in gemengde wijken in Utrecht*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Gilsing, R., Smits van Waesberghe, E., Roeleveld, W. & Braam, H. (2011). *Gedeelde zorg. Zorg in en om het onderwijs in de gemeente Utrecht*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Haan, A.K.E. de, Leseman, P.P.M. & Elbers, E.P.J.M. (2011). *Pilot gemengde groepen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Helms-Lorenz, M. & J.L. de Jong-Heeringa. (2006) *Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs. De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters*. Groningen: Gion, Universiteit Groningen.
- Hoogedoorn, R., Ramaekers, J., & Staal, A. (2005). *Handreiking ouderbetrokkenheid Voorschool*. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *De kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de gemeente Rotterdam. Pilot: toezicht op voor- en vroegschoolse educatie in de G4*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de gemeente Rotterdam in 2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Investeringsvoorstel 'Stichting het Peutercollege' (2011). Interne notitie Stichting De Verre Bergen, Rotterdam.
- Kalthoff, H. (2011). *Ouderbetrokkenheid bij voor- en vroegschoolse educatie, peuterspeelzaal en onderwijs*. Utrecht: Expertisecentrum Ontwikkeling, Opvang en Onderwijs voor 0-12 jarigen (EC O3).
- Leseman, P. en A. Veen (1999) 'Minder kansarm met Kaleidoscoop en Piramide'. In: *Didaktief*, september 1999.
- Leseman P., A. Veen, B. Triesscheijn, M. Otter (1999). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Verslag van de tussentijdse resultaten*. SCO-rapport 539.
- Leseman, P. (2004). KO-totaal: theoretische evaluatie van een nieuw VVE-programma. Utrecht: Capaciteitsgroep Algemene Pedagogiek en Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht.
- Lusse, M. (2012). *Literatuurverkenning children's zone. Thema ouderbetrokkenheid*. Gevonden op <http://www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl/site/wp-content/uploads/2012/01/Ouderbetrokkenheid-def.pdf>.

- Meij, H., Karen Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.W. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331.
- Mutsaers, K., Zoon, M. & Baat, M. de (januari 2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden. Onderdeel van themadossier 'Onderwijsachterstanden'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload op 19-03-2012 van www.nji.nl/onderwijsachterstanden.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L, Steense, R. van, & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and treatment*, 6(2), 1-30.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012, January 2). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0026699.
- Olsson, T.M. (2012). Economic Evaluation as a Component of Quality Effectiveness Research: Methodological and Practical Benefits. *Child and Youth Care Forum*, 10.1007/s10566-011-9158-2
- OCW (2006). *Voorlichtingspublicatie: Wet van 9 december 2005, houdende Wet op primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partner*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pels, T. (2010). *Opvoeden in de Multi-etnische stad (oratie)*. Amsterdam/ Utrecht: VU/Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., & Gruijter, M. de (2006). *Emancipatie van de tweede generatie. Keuzen en kansen in de levensloop van jonge moeders van Marokkaanse en Turkse afkomst*. Assen: Van Gorcum.
- Pennings, T. (juni 2006). Databank effectieve jeugdinterventies: *beschrijving 'KO-totaal'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload op 13-03-2012 van www.nji.nl .

Plakas, A. (2008). De positieve langetermijneffecten van het Child-Parent Center-Programma, een vroegkinderlijke interventie in en vanuit scholen. In: *Kind en adolescent review*; jaargang 15: nr 2 (mei 2008), p. 214-224.

Poortvliet, N. (2005). Het VVE-succes van Alphen aan den Rijn, *Toon*, 8(3) maart, 14-17.

Programma Beter Presteren. *Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014 Deel 1*. Zie: <http://www.rotterdam.nl/BSD/Document/Perskamer/Beter%20Presteren%20edruk%20webversie.pdf> (geraadpleegd 11 april 2012).

Reynolds, A.J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: research-based principles to promote long-term effectiveness. In: *Children and youth services review*, vol. 20, nr. 6, pp 503-523.

Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R., Robertson, D.L., Merksy, J.P., Topitzes J. W. & Niles, M.D. (2007). Effects of school-based, early childhood intervention on adult health well-being. In: *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 16(8), pp. 730-739.

Ridder, D.T.D. de, Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F.M., & Baumeister, R.F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(x), 76-99.

Roeleveld, J. (2008). *Effectmeting VVE Rotterdam. Technische rapporten over het onderzoek 2004-2008*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.

Schooten, E. van & P. Slegers (2009). *Onderzoek naar de effectiviteit van vve- en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Smit, F., Driessen, G., Kuijk, J., & De Wit, C. (2008). VVE en ouders. Ouderbetrokkenheid en -participatie in de Voor- en Vroegschoolse Educatie. Nijmegen: ITS.

Smit, F., & Driessen, G. (2009). Voorstellen vergroten ouderparticipatie, In F. Smit, (red.), *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk*, pp. 44-46. Den Haag; SDU.

Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.

Tuijl, C. van & Siebes, R. (2006). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode. Een longitudinaal onderzoek naar effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

- Veen, A. & Daalen, M. van (2009). *Doorgaande lijn voor- en vroegschoolse educatie: onderzoek ten behoeve van het ECO3*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A.M., Daalen, M. van, Roeleveld, J. & Jong, N. de (2007). Voor- en vroegschoolse educatie in Rotterdam: de implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en KO-totaal in de voorscholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen A., Fukkink R., & Roeleveld J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 751).
- Veen, A.M., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Veen, A.M., Roeleveld, J., & Daalen, M. van (2005). *Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J. & Daalen, M. van (2008). *Implementatie en effecten van Voor- en Vroegschoolse Educatie in Rotterdam. Samenvatting*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vegt, A.L. van der, Studulski, F. & Kloprogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen. Review van onderzoeksliteratuur*. Utrecht: Sardes.
- Vegt, A.L., & Schonewille, B. (2008). *Voorzieningen voor kinderen van 0-4 jaar: stand van zaken en actuele ontwikkelingen*. Utrecht: Expertisecentrum Ontwikkeling, Opvang en Onderwijs voor 0-12 jarigen (ECO3).
- Wit, C. de. (2009). Realiseren van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Een partnerschapsmodel bij vormgeven van de relatie tussen school en ouders. In: F. Smit (red.), *Ouders en school: Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk*, pp. 18-24. Den Haag: SDU.

Colofon

Opdrachtgever/financier	Stichting De Verre Bergen
Auteurs	Dr. S.L. Ketner Prof. dr. T.V.M. Pels Dr. R.J.H. Gilsing Dr. M.J. Steketee
Omslag	Ontwerppartners, Breda
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website.

ISBN 978-90-5830-523-7

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2012.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.

Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.

Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.



Stichting De Verre Bergen werkt in Rotterdam aan een nieuwe variant op de voorschoolse educatie; het Peutercollege. Het doel van het Peutercollege is ontwikkelingsachterstand terug te dringen. Rotterdamse peuters vanaf 2 jaar krijgen een intensief programma, dat is gebaseerd op de methodiek Uk & Puk, aangevuld met kunst en cultuur en een buitenschools- en vakantieaanbod. Bovendien zet het extra in op het versterken van ouderbetrokkenheid via activiteiten op de locatie en in het gezin.

Deze studie beschrijft de stand van zaken van onderzoek naar voorschools aanbod, zowel in internationale als in Nederlandse publicaties. De centrale vraag is: wat zijn de belangrijkste conclusies over de werkzaamheid van de voorschool en vergelijkbare arrangementen? Het doel van de literatuurstudie is het Peutercollege te voorzien van kennis over de effectiviteit van voorschools aanbod en randvoorwaarden daarvoor.

