



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's: de invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie

Tavecchio, L.; Oostdam, R.

Publication date

2013

Document Version

Final published version

Published in

Pedagogiek

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Tavecchio, L., & Oostdam, R. (2013). Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's: de invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie. *Pedagogiek*, 33(1), 37-48. <http://www.persistent-identifier.nl?identifier=URN:NBN:NL:UI:10-1-100796>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's. De invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie

Louis Tavecchio en Ron Oostdam (Hogeschool van Amsterdam; Universiteit van Amsterdam)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100796

Samenvatting

De afgelopen vijftien jaar zijn in Nederland diverse studies verricht naar de uitvoering en effectiviteit van programma's op het gebied van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE). De daarmee tot nu toe behaalde resultaten zijn teleurstellend. Ter verklaring voor het uitblijven van effecten is in de onderzoeksliteratuur onder meer herhaaldelijk gewezen op het belang van een goede implementatie en monitoring van het programma, op het relatief open karakter van sommige programma's waardoor enorm veel variatie in de uitvoering ontstaat, en op het probleem om in alle opzichten goede vergelijkingsgroepen te vormen. Naast deze verklaringen wordt in dit artikel gewezen op een aantal in Nederland nog te weinig onderkende en onderzochte verklarende factoren. Het gaat daarbij om belangrijke variabelen in relatie tot schoolrijpheid (*readiness for school*), te weten de kwaliteit van leidster/leerkracht-kindinteracties, gedragsmatige aspecten als aanpassings- en gedragsproblemen, en het belang van gezinsstructuur en gezinsopvoeding.

■ Correspondentieadres: L.W.C.Tavecchio@uva.nl

Inleiding

De voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is al een groot aantal jaren een centrale pijler in het onderwijsachterstandenbeleid. Gemeenten zijn verantwoordelijk voor de voorschoolse educatie op peuterspeelzalen of kinderdagverblijven en bepalen zelf welke kinderen hiervoor in aanmerking komen. De vroegschoolse educatie wordt verzorgd in de eerste twee groepen van het basisonderwijs. Voor deze vorm van educatie zijn echter niet de gemeenten maar de scholen verantwoordelijk. De doelgroepkinderen voor de VVE worden vaak geselecteerd met behulp van de gewichtenregeling. Veel aandacht gaat daarbij uit naar peuters en kleuters die aan het begin van hun schoolloopbaan vaak al een forse taalachterstand hebben.

Er zijn op dit moment diverse VVE-programma's op de markt. Deze richten zich vooral op taalachterstanden maar besteden ook aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. In de jaren '90 was de benadering vooral gezinsgericht. Via programma's als Opstap werd getracht het educatieve klimaat in (achterstands) gezinnen te bevorderen om op die manier een bijdrage te leveren aan een goede startpositie van kinderen op school. Deze zogeheten Stap-programma's (Instapje, Opstapje en Opstap) worden nog steeds aangeboden, maar de aandacht is steeds meer verschoven naar centrum- of schoolgerichte programma's waarbij de aandacht voor ouders relatief beperkt is.

De afgelopen vijftien jaar zijn in Nederland diverse studies verricht naar de uitvoering en effectiviteit van programma's op het gebied van de VVE (zie Driessen, 2004, 2012; Driessen & Doesborgh, 2003; Ince & Van den Berg, 2009; Leseman, 2002a, 2002b; Meij, Mutsaers, & Pennings, 2009; Nap-Kolhoff et al., 2008; Veen, Fukkink, & Roeleveld, 2006; Veen, Roeleveld, & Leseman, 2000; Veen, Roeleveld, & Van Daalen, 2008). Vanuit het perspectief bezien dat VVE-programma's kinderen een betere start moeten geven in het basisonderwijs zijn de resultaten teleurstellend te noemen. Over het algemeen worden geen of bescheiden effecten gevonden en enkele jaren geleden verscheen een aantal studies waarin zelfs *negatieve effecten* werden gerapporteerd (zie Driessen, 2012). Kinderen die aan een VVE-programma hadden deelgenomen presteerden (op onderdelen) dus *slechter* dan vergelijkbare kinderen die dat niet hadden gedaan. Ter verklaring van deze contra-intuïtieve resultaten wezen de 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 op het probleem om in alle opzichten goede vergelijkingsgroepen te vormen (Nap-Kolhoff e.a., 2008; Van Schooten & Slegers, 2008; Veen et al., 2006).

In de hierboven genoemde verklaringen voor het uitblijven van effecten ligt de nadruk op gebreken in de (beoogde) uitvoering van het programma (met name een lage programma-integriteit) en onderzoekstechnische beperkingen. Wat in deze verklaringen echter ontbreekt is de aandacht voor kindkenmerken en de kwaliteit van de relatie tussen kinderen en (professionele) opvoeders,

aspecten die de laatste jaren in Amerikaans onderzoek naar de effecten van voor- en vroegschoolse educatieprogramma's een steeds belangrijkere rol zijn gaan spelen. Met dit artikel willen wij de aandacht vestigen op deze naar onze mening in Nederland nog te weinig onderkende en onderzochte verklarende factoren. Het betreft een drietal variabelen die van bijzonder belang zijn voor schoolrijpheid ('readiness for school'), te weten de kwaliteit van leidster/leerkracht-kindinteracties, gedrag- en aanpassingsproblemen, en het belang van gezinsstructuur en gezinsopvoeding. We beginnen met de kwaliteit van leidster/leerkracht-kindinteracties.

Het belang van de kwaliteit van leidster/leerkracht-kindinteracties

Howes et al. (2008) toonden aan dat de bevordering van schoolrijpheid bij kinderen uit kansarme milieus in de VS die deelnamen aan 'prekindergeraten' (pre-K) programma's vooral wordt gestimuleerd door ondersteunende en sensitief-responsieve interacties met pedagogisch medewerkers en leerkrachten, prettige en veilige sociale relaties, en door leerkracht-kindinteracties die gericht zijn op de ontwikkeling van vaardigheden. De prestaties van de kinderen werden gemeten met tests voor taal- en rekenvaardigheid en sociale competentie. De vooruitgang hing niet samen met kenmerken van het kind of de programmatische aanpak en daarmee verbonden structurele kenmerken (zoals leerkracht-kind ratio, locatie en duur). Kinderen in groepen of klassen met een hoge instructiekwaliteit hadden leerkrachten die hen betrokken in interacties en die communicatie en redeneren bevorderen, waarbij ze steeds sensitief en responsief op de kinderen reageerden. Deze leerkrachten creëerden een klimaat van respect, ze stimuleerden de kinderen en maakten hen enthousiast om dingen te leren.

Eerder hadden Hamre en Pianta (2005) al laten zien dat zelfs relatief kleine verbeteringen in met name de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties kunnen leiden tot een significante vooruitgang op gestandaardiseerde tests, in die mate dat prestatieverschillen aan het begin van de 'first grade' (groep 3) aan het eind van het jaar zijn verdwenen. Er zou daarom veel meer aandacht moeten zijn voor de kwaliteit van de affectieve relaties tussen leidsters/leerkrachten en kinderen.

Recent wezen ook De Haan, Leseman en Elbers (2011) nog eens op het belang van inzicht in *hoe* een VVE-programma wordt uitgevoerd. In de door hen onderzochte VVE-activiteiten werden leidster/leerkracht gestuurde taal- en rekenactiviteiten vrijwel allemaal uitgevoerd in de grote kring. Een van de belangrijkste nadelen hiervan is dat het moeilijk is om het niveau van de activiteit af te stemmen op individuele kinderen. En juist die op individuele kinderen afgestemde, kwalitatief hoogwaardige interacties bleken doorslaggevend in het pre-K onderzoek van Howes et al. (2008).

Deze resultaten zijn niet alleen van betekenis voor de theorievorming over de invloed van contextuele factoren op de kinderlijke ontwikkeling, maar ze hebben ook implicaties voor de landelijke en regionale politiek met betrekking

tot de ontwikkeling en invoering van VVE-programma's en voor de opleiding en training van de daarin werkzame pedagogisch medewerkers en leerkrachten (cf. Tavecchio, 2008).

Het belang van gedragsmatige aspecten van schoolrijpheid

Sinds de invoering van de 'No Child Left Behind Act' in januari 2002 is er in de VS veel tijd en energie gestoken in het zo goed mogelijk onderwijzen van kinderen met taal- en leerachterstanden en om kansarme groepen al op jonge leeftijd beter voor te bereiden op succesvolle deelname aan het (basis)onderwijs. In 'Head Start' programma's is de aandacht daarbij vaak gericht (geweest) op het bevorderen van met name lees-, schrijf- en rekenvaardigheden, waarbij de prestaties in het verwerven van deze cognitieve vaardigheden worden gebruikt als indicatoren van schoolrijpheid. Hoewel deze pogingen tot verbetering natuurlijk belangrijk zijn en blijven, wijzen Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh en Gest (2009) erop dat er gelijktijdig onderzoek moet worden verricht naar de gedragsmatige aspecten van schoolrijpheid ('behavioral readiness for school'), omschreven als het 'vermogen om gedrag te vertonen dat samenhangt met schoolse aanpassing en prestaties' ('capacity to exhibit behaviors associated with school adjustment and attainment') en te onderscheiden in drie dimensies: meedoen in de klas (participatie), prosociaal gedrag en agressief gedrag.

In Amerikaans onderzoek naar effecten van voor- en vroegschoolse educatieprogramma's wordt de laatste jaren dan ook in toenemende mate aandacht besteed aan het opsporen en identificeren van *emotionele problemen en gedragsproblemen*. Om interventies in de klas of op de groep zo doelgericht mogelijk uit te voeren is onderzoek nodig dat gebruik maakt van meetinstrumenten die gedragsproblemen zoals die zich in standaard leersituaties (kunnen) voordoen nauwkeurig identificeren en die tevens *praktisch toepasbare kennis* opleveren voor de professionals die met de jonge kinderen werken (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2008; Klein & Knitzer, 2007). De vraag is echter hoe gedragsproblemen kunnen worden geïdentificeerd die variabelen als ontlukende geletterdheid en taalvaardigheid - essentiële onderdelen van elk VVE-programma - het sterkst negatief beïnvloeden.

Bulotsky-Shearer en Fantuzzo (2011) onderzochten daartoe bij een volledig cohort 4-jarige pre-K 'Head Start' kinderen ($n=2682$) de longitudinale invloed van de mate van aanpassing aan de voorschoolsituatie op geletterdheid en taalvaardigheid gedurende hun transitieperiode naar de lagere school. Hun resultaten wijzen op een consistent patroon van relaties tussen gedrags- en aanpassingsproblemen in de voorschoolse situatie en ontwikkelingsresultaten. Dit patroon laat zien dat, naast demografische kenmerken en cognitieve vaardigheden van het kind, ook *gedragsproblemen* die zich vroeg in het 'Head Start' jaar in gestructureerde leersituaties voordoen (slechtere) prestaties in geletterdheid en taalvaardigheid aan het eind van de kleuterklas (Kindergarten) en in de eerste klas van het lager onderwijs in belangrijke mate voorspellen. De resultaten ble-

ken, volgens meerdere informanten en meerdere methoden, consistent op diverse maten voor vroege geletterdheid en taalontwikkeling die leesvaardigheid voorspellen. De negatieve correlaties tussen prestaties en de met de 'Adjustment Scales for Preschool Intervention' (ASPI) gemeten gedrags- en aanpassingsproblemen liepen uiteen van $-.17$ tot $-.30$.

Eerder Head Start onderzoek van Bulotsky-Shearer et al. (2008) had al laten zien dat vroege gedragsproblemen in gestructureerde leersituaties slechte(re) resultaten op cognitieve schoolrijpheid - i.c. geletterdheid en gecijferdheid - voorspellen. Het gaat daarbij om gedragingen als 'niet stil kunnen zitten', 'niet deelnemen aan activiteiten in de groep of klas', 'niet opletten', 'zich niet kunnen concentreren', 'niet kunnen samenspelen', 'conflicten niet kunnen oplossen', etc. En juist dit soort gedragsproblemen duidt op een tekort aan de emotionele en gedragsmatige vaardigheden die vereist zijn voor een adequate aanpassing aan het gestructureerde aanbod in een voorschoolse leeromgeving. Deze kinderen zijn er gewoon nog niet aan toe om te leren (*'not yet ready to learn'*; zie ook Howes et al., 2008), mogelijk nog versterkt door het feit dat een gestructureerde leeromgeving ook in cognitief opzicht teveel van hen vergt en daardoor zelfs *contraproductief* kan uitwerken. Het is dus belangrijk om terdege rekening te houden met en goed in te spelen op het ontwikkelingsniveau van de kinderen en ze zoveel mogelijk actief te laten deelnemen door het aanbieden van stimulerende activiteiten.

Daarnaast is het relevant te achterhalen *waar* tijdens de leersituaties in de klas de problemen zich precies voordoen en *hoe* ze het leerproces beïnvloeden. Als deze problemen geïdentificeerd worden, kunnen leerkrachten daarop inspelen, doelgericht emotionele steun bieden en hun instructiestijl aanpassen en verfijnen. Wanneer dat – in plaats van ad hoc en hap-snap - gebeurt binnen het theoretisch kader van een 'ecologisch ontwikkelingsmodel' (Bronfenbrenner & Morris, 1998) verschuift het accent van de meer traditionele focus op 'reparatie' van tekorten van het individuele kind naar een benadering met de focus op het 'laten werken van het grotere systeem' (bijvoorbeeld door de situatie op de groep of in de klas zodanig te veranderen dat die beter aansluit op de capaciteiten van het kind; cf. Swartz & Martin, 1997). Een ecologisch ontwikkelingsmodel verschaft een zeer geschikt conceptueel kader voor het begrijpen van de relaties tussen het gedrag van kinderen in de klas en de vereisten van een voorschoolse leeromgeving. De proximale processen in de klas, dat wil zeggen interacties tussen kinderen, met klasgenoten en leerkrachten en het omgaan met instructiemateriaal, dienen als de primaire mechanismen voor het leren van de kinderen.

Het onderzoek van Bulotsky-Shearer c.s. onderstreept hoe belangrijk het is om rekening te houden met emotionele en gedragsproblemen van kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse educatieve programma's. Dit inzicht is overigens niet nieuw, want tien jaar geleden wezen Raver en Knitzer (2002) al op de noodzaak om, naast cognitieve schoolrijpheid, ook aandacht te besteden aan gedragsaspecten van schoolrijpheid. En vijf jaar geleden deden Klein en

Knitzer (2007) opnieuw een dringende oproep om deze gedragsaspecten toch vooral serieus te nemen (zie ook Tavecchio, 2010). Niet opgeloste of onopgemerkte gedrag- en aanpassingsproblemen staan immers de bereidheid en het vermogen tot leren in de weg. Als daarmee niet, te weinig of te laat rekening wordt gehouden is het zeer de vraag of VVE het beoogde en zo sterk gewenste effect zal kunnen sorteren. Het is daarom hard nodig dat ook in Nederlands onderzoek de (eenzijdige) nadruk op cognitieve schoolrijpheid afneemt ten gunste van meer aandacht voor de gedragsaspecten (Tavecchio, 2011).

Het belang van gezinsstructuur en gezinsopvoeding

Een derde aspect dat in onderzoek naar schoolrijpheid, schoolprestaties en succes- en faalfactoren die samenhangen met resultaten van voor- en vroegschoolse educatieprogramma's een steeds belangrijkere rol speelt, is de gezinsomgeving waarin het kind opgroeit. Zo is bijvoorbeeld uit onderzoek bekend dat de taalontwikkeling van leerlingen op de basisschool sterk afhankelijk is van het taalaanbod dat ze thuis krijgen (cf. Oostdam, 2009). Het gaat dan niet alleen om verschillen in het opleidingsniveau van ouders, maar ook om zaken als de hoeveelheid woorden en de complexiteit van de zinnen die kinderen thuis horen en de aandacht die daar bestaat voor lezen (Hoff, 2006). Ook is bekend dat het thuis voorlezen in belangrijke mate bijdraagt aan de taalontwikkeling (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007). Daarnaast spelen de attitudes en percepties van ouders ten aanzien van maatschappij en onderwijs een rol. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het combineren van ontwikkelingsstimulering op school en in de thuissituatie bij jonge kinderen een positief effect heeft op hun cognitieve ontwikkeling (Blok et al., 2005). Tevens blijkt het bevorderlijk te zijn voor de leerprestaties en ontwikkeling van kinderen wanneer zij thuis worden ondersteund, gestimuleerd en gemotiveerd (zie ook Epstein, 2001; Oostdam & Hooge, 2012; Smit et al., 2007).

In theorieën over onderwijsachterstanden wordt er vaak van uitgegaan dat de bovengenoemde factoren onderling interacteren en dat dit kan leiden tot uiteenlopende ontwikkelingstrajecten. In dat kader wordt wel gesproken van cumulatieve- en versterkereffecten (Leseman, 2005). Bij cumulatie hebben de verschillende factoren afzonderlijk een uitwerking op de verdere ontwikkeling. Van versterking is sprake als de factoren in combinatie de werking van een eerder opgetreden effect vergroten. De kern van het versterkereffect houdt in dat het negatieve effect van een bepaalde ongunstige omgevingsfactor op een zeker moment klein kan zijn, maar in de loop der tijd door nieuwe ongunstige omgevingsfactoren steeds groter kan worden.

In aanvulling op bovengenoemde aspecten van de gezinsomgeving onderzochten Kleisner Walker en MacPhee (2011) de effecten van ouderlijke disciplineringsstijl in het gezin op schoolrijpheid, terwijl Sun en Li (2011) de effecten van het opgroeien in verschillende gezinstypen onder de loep namen. Uit het onderzoek van Kleisner Walker en MacPhee kwam naar voren dat een autori-

taire disciplineringsstijl ('coercive control') van de ouders thuis significant *negatief* samenhangt met indicatoren van *sociaal-emotionele* schoolrijpheid. Een dergelijke bestraffende opvoedingsstijl blijkt niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van zelfregulatief en prosociaal gedrag van kinderen. In de door hen onderzochte preschoolgroep bleek een autoritaire disciplineringsstijl ook significant *negatief* samen te hangen met *cognitieve* indicatoren van schoolrijpheid. Een belangrijke constatering, omdat onderzoek naar (de negatieve invloed van) autoritaire opvoeding zich vooral heeft gericht op sociaal-emotioneel gedrag in plaats van op gevolgen voor de cognitieve ontwikkeling.

Tientallen jaren van veranderingen in de structuur en samenstelling van gezinnen hebben ertoe bijgedragen dat kinderen steeds meer opgroeien in allerlei alternatieve gezinsvormen en daarbij veel wisselingen en overgangssituaties meemaken. De resultaten uit het onderzoek van Sun en Li laten zien dat zowel de gezinssamenstelling als de overgangssituatie waarin het gezin verkeert samenhangen met de onderwijsprestaties van kinderen en dat kinderen uit instabiele gezinnen zwakker presteren (zie ook Cavanagh, Schiller & Riegle-Crumb, 2006). Het onderzoek van Kleisner Walker en MacPhee en Sun en Li onderstreept de noodzaak om de resultaten van empirisch onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties van kinderen in een breder 'ecologisch kader' te plaatsen: wat gebeurt er thuis, hoe ziet het gezin eruit, hoe (in)stabil is het, hoe wordt er opgevoed, worden de kinderen voorbereid op school, en zo ja hoe? Ook Kleisner Walker en MacPhee waarschuwen dat de 'No Child Left Behind Act' de focus van voor- en vroegschoolse educatie in de VS te zeer heeft verengd tot het stimuleren en meten van de cognitieve competentie, ten koste van de zo essentiële aandacht voor tal van belangrijke en invloedrijke factoren in de (gezins)omgeving van het kind die ook uit hun onderzoek weer duidelijk naar voren zijn gekomen.

Slotsum

Op grond van al langer bestaande inzichten en daarnaast gebaseerd op de drie in het voorgaande aangedragen 'nieuwe' verklarende factoren - affectieve relaties, gedragsmatige aspecten van schoolrijpheid, en gezinsstructuur en gezinsopvoeding - is een 'recept' te geven ter verbetering van (onderzoek naar) de effectiviteit van VVE. In zo'n recept dienen de volgende ingrediënten te worden opgenomen.

Combineer 'center-based' en 'home-based' programma's. Veel (internationaal) onderzoek laat zien dat de invloed van ouders op de talige, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind juist in de vroege ontwikkelingsfase bijzonder groot is. Om die reden lijkt het vergroten van ouderbetrokkenheid bij VVE-programma's van belang. Bovendien toont internationaal onderzoek aan dat gecombineerde aanpakken het meest effectief zijn en dat de behaalde effecten ook op langere termijn overeind blijven (cf. Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Veel auteurs pleiten om die reden dan ook voor

een combinatie van gezinsgerichte en centrumgerichte programma's (cf. Meij et al., 2009; Mutsaers, Zoon, & De Baat, 2012). Bij de uitvoering van een VVE-programma in een centrum wordt in dat geval ook aandacht besteed aan de thuissituatie en activiteiten die ouders met kinderen kunnen uitvoeren. De ondersteuning van gezinnen wordt dan gezien als belangrijk voor het behouden van effecten op de langere termijn, maar ook voor bescherming tegen bijvoorbeeld kindermishandeling en verwaarlozing, psychosociale problemen en criminaliteit op latere leeftijd (zie ook Leseman, 2007).

Controleer de programma-integriteit. Zoals hiervoor aangegeven zijn positieve effecten van VVE-programma's zoals gerapporteerd in diverse internationale publicaties in Nederland nog niet of nauwelijks gerepliceerd. In het onderzoek dat tot nu toe is uitgevoerd naar de effectiviteit van VVE-programma's is veel gekeken naar diverse kenmerken van de kwaliteit van uitvoering, zoals de mate van professionalisering van personeel, de leidster/leerkracht-kindratio en de groepsgrootte. Er is nog relatief weinig gekeken naar de kwaliteit van het uitvoeringsproces. Het gaat dan om de vraag wat er precies met de beschikbare programma's wordt gedaan op de werkvloer. Is er sprake van een getrouwe implementatie van de programma's, of anders gezegd: worden de programma's ingezet en uitgevoerd overeenkomstig de opzet en richtlijnen van de auteurs? Zijn de leidsters en leerkrachten goed op de hoogte van de doelstellingen van de programma's en slagen ze erin om de werkzame bestanddelen naar behoren uit te voeren? Is er sprake van een goede doorlopende leerlijn van peuterspeelzaal of kinderopvang (voorschools) tot en met groep twee van het basisonderwijs (vroegschoolse)? Wellicht kunnen programma's afhankelijk van specifieke contexten op verschillende wijzen worden uitgevoerd, maar tegelijkertijd mogen dergelijke aanpassingen de opzet en werkzame bestanddelen van de programma's niet aantasten. Op dit moment is er nog te weinig zicht op de integriteit waarmee VVE-programma's worden uitgevoerd en om die reden is het lastig om goed zicht te krijgen op de effectiviteit ervan en daarover stevige uitspraken te doen.

Voorzie in een nauwkeurige monitoring. Naast het vraagstuk van een getrouwe implementatie is er het probleem van een nauwkeurige monitoring. Een bevinding in vrijwel al het onderzoek naar VVE-programma's is dat de registratie van deelnemende leerlingen gebrekkig is. Vaak is niet duidelijk hoe lang kinderen hebben deelgenomen aan een programma. Peuterspeelzalen, organisaties voor kinderopvang en basisscholen registreren de VVE-geschiedenis van kinderen niet systematisch en nemen maar zeer beperkt landelijk genormeerde toetsen af. Voor een effectieve toepassing van VVE-programma's is het bijvoorbeeld van belang dat er al vroegtijdig mee wordt gestart en dat er sprake is van een intensieve onderdompeling van tenminste vier dagdelen per week. In veel gevallen is hier echter onvoldoende informatie over beschikbaar hetgeen het lastig maakt om op leerling-niveau de effecten goed in kaart te brengen.

Besteed aandacht aan de affectieve relaties tussen kinderen en professionele opvoeders – in casu pedagogisch medewerkers (leidsters) en leerkrachten. Zoals hiervoor

uitvoerig besproken is er inmiddels voldoende empirische evidentie voorhanden uit onderzoek dat de bevordering van schoolrijpheid in sterke mate samenhangt met de kwaliteit van de gerealiseerde leidster/leerkracht-kind-interactie. Meer onderzoek naar de invloed van dit aspect in relatie tot de effectiviteit van VVE-programma's is dan ook van groot belang.

Onderken de gedragsmatige aspecten van schoolrijpheid. Het bewijs groeit dat gedragsproblemen op (zeer) jonge leeftijd negatief samenhangen met (latere) resultaten op het gebied van cognitieve ontwikkeling. In de VS blijkt 16% (!) van de kinderen uit kansarme groepen tekort te schieten in (pro)sociale en sociaal-emotionele aspecten van schoolrijpheid (Bierman et al., 2009). Als dat ook zou gelden voor, bijvoorbeeld, 10% van de Nederlandse kinderen in VVE-programma's, dan werkt dat direct door in een forse verlaging van het groepsgemiddelde van de behandelde groep (en dus in de gemeten effectiviteit!). Kortom, het onderkennen van *gedragsmatige aspecten* van schoolrijpheid ('behavioral readiness for school') is even belangrijk als het onderkennen van cognitieve schoolrijpheid.

Besteed aandacht aan de gezinsstructuur en gezinsopvoeding. Het aangehaalde onderzoek in dit artikel biedt onderbouwing voor de invloed van deze aspecten van de thuissituatie op het leren van kinderen. Voor onderzoek naar de effecten van VVE-programma's is het van belang om de resultaten van empirisch onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties van kinderen in een breder 'ecologisch kader' te plaatsen.

Werk aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Om de effectiviteit van VVE-aanpakken te vergroten is het van belang om *eerst* (bij voorkeur), maar in ieder geval *parallel*, te werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Meer concreet: begin met het verminderen of oplossen van aanpassings- en gedragsproblemen, want anders komt de voorschool te vroeg. Ook de Onderwijsraad (2008) benadrukte dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke voorwaarde is voor cognitieve ontwikkeling (en een belangrijke voorspeller van latere schoolprestaties!). Met andere woorden: maak eerst de (onder)grond vruchtbaar, voordat je met het 'cognitieve zaad' gaat strooien (Tavecchio, 2011).

Ten slotte is het, zoals eerder betoogd, relevant te achterhalen *waar* tijdens de leersituaties in de klas of op de groep de problemen zich precies voordoen en *hoe* ze het leerproces beïnvloeden. Als deze problemen geïdentificeerd worden, kunnen leerkrachten daarop inspelen, doelgericht emotionele steun bieden en hun instructiestijl aanpassen en verfijnen. En in plaats van ad hoc en hap-snap kunnen implementatie van en onderzoek naar de effectiviteit van VVE het best worden uitgevoerd binnen een *ecologisch ontwikkelingsmodel* dat een zeer geschikt conceptueel kader biedt voor het begrijpen van de dynamische relaties tussen het gedrag van kinderen in de klas of de groep en de vereisten van een voorschoolse leeromgeving. De proximale processen in de klas, dat wil zeggen interacties tussen kinderen, met klasgenoten en leerkrachten en het omgaan

met instructiemateriaal, dienen als de primaire mechanismen voor het leren van de kinderen. Daarnaast onderstreepte het onderzoek van Kleisner Walker en MacPhee en Sun en Li de noodzaak om dit ecologisch ontwikkelingsmodel uit te breiden met kenmerken van de thuissituatie van het kind. Op die manier kunnen resultaten van onderzoek naar schoolrijpheid en schoolprestaties in een breder 'ecologisch kader' worden geplaatst: wat gebeurt er thuis, hoe ziet het gezin eruit, hoe (in)stabiel is het, hoe wordt er opgevoed, worden de kinderen voorbereid op school, en zo ja hoe?

Abstract

In the past fifteen years several studies have been conducted in the Netherlands on the implementation and effectiveness of early childhood education programs for the development of early literacy and language skills. However, so far the results have been disappointing. Possible explanations for the lack of effects that are provided in the literature include the importance of strict guidelines for the implementation and monitoring of the program; the rather loosely structured nature of some programs that could lead to considerable diversity in their execution; and the difficulty of creating comparable experimental and control groups. In addition to these explanations, this paper reveals a number of explanatory factors that have not yet been thoroughly researched or not yet fully acknowledged in the Netherlands. These missing variables show important relationships to readiness for school and can be identified as quality of teacher-child interactions, behavioral aspects such as children's adjustment or conduct problems, and the importance of family structure, parenting style and practices.

Referenties

- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18*(2), 305-323.
- Blok, H., R. G. Fukkink, E. C. Gebhardt, & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 35-47.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th edition, Volume 1) (pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology, 44*, 139-154.
- Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 61-73.

- Cavanagh, S. E., Schiller, K. S., & Riegler-Crumb, C. (2006). Marital transitions, parenting, and schooling: Exploring the link between family-structure history and adolescents' academic status. *Sociology of Education*, 79, 329-354.
- De Haan, A., Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Utrecht: Afdeling Orthopedagogiek.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. W. J. M. (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 (7-8), 667-689.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen. ISBN 978-90-5554-436-3.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships; preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Ince, D., & Van den Berg, G. (2009). *Overzichtsstudie interventies voor migrantenjeugd; ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: Nji.
- Klein, L., & Knitzer, J. (2007). *Promoting effective early learning: What every policymaker and educator should know*. New York, NY: National Center for Children in Poverty. 25 april 2012. Opgehaald van www.nccp.org/publications/pdf/text_695.pdf
- Kleinsner Walker, A., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364.
- Leseman, P. (2002a). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.
- Leseman, P. (2002b). *Early childhood education and care for children from low income or minority backgrounds*. Paris: OECD.
- Leseman, P. P. M. (2005). Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar? In S. Karsten en P. Slegers (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (p. 89-107). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leseman, P. (2007). Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In P. A. H. van Lieshout, M. S. S. van der Meij, & J. C. I. de Pree (Red.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pp. 113-130). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 334-349.
- Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut/Nji.
- Mutsaers, K., Zoon, M., & de Baat, M. (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: Nji. http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Watwerkt_Onderwijsachterstanden.pdf
- Nap-Kolhoff, E., van Schilt-Mol, T., Simons, M., Sontag, L., van Steensel, R., & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.

- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*. (DOI: 10.1007/s10212-012-0117-6)
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- 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, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Swartz, J. L., & Martin, W. E. J. (1997). *Applied ecological psychology for schools within communities: Assessment and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sun, Y., & Li, Y. (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 73, 541-556.
- Tavecchio, L. (2008). Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie. *Kind en Adolescent Review*, 15 (3), 362-365.
- Tavecchio, L. (2010). Terecht veel aandacht voor gedragsaspecten van schoolrijpheid in Head Start-onderzoek. *Kind en Adolescent Review*, 17 (1), 110-113.
- Tavecchio, L. (2011). Voor kinderen met gedrags- en aanpassingsproblemen komt de voor-school te vroeg. *Kind en Adolescent Review*, 18 (2), 225-229.
- Van Schooten, E., & Slegers, P. (2008). *Onderzoek naar de effectiviteit van VVE- en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Van Steensel, R., 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.
- 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*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & van Daalen, M. (2008). *Implementatie en effecten van voor- en vroegschoolse educatie in Rotterdam. De implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en Kootaal in de voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.