



Wat werkt bij het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden?

Karen Mutsaers
Mariska Zoon
Mariska de Baat
Diana Prins
November 2013

Nederlands Jeugdinstituut
Infolijn t (030) 230 65 64
e infojeugd@nji.nl
i www.nji.nl

Om onderwijsachterstanden te voorkomen is het cruciaal om op jonge leeftijd in de voorschoolse periode in te grijpen. Programma's in de voor- en voerschoolse periode kunnen zowel binnen het gezin als binnen een kinderdagverblijf, peuterspeelzaal of school worden uitgevoerd. Over het algemeen behalen laatstgenoemde programma's betere resultaten. Om onderwijsachterstanden bij oudere kinderen terug te dringen, behalen programma's als de verlengde schooldag, schakelklassen, naschoolse opvang en vakantiecampen bescheiden resultaten.

In deze tekst wordt in de eerste paragrafen uitgebreid ingegaan op wat werkt bij het voorkomen van onderwijsachterstanden op jonge leeftijd. In paragraaf 4 wordt aandacht besteed aan wat werkt bij het terugdringen van onderwijsachterstanden op oudere leeftijd.

Er is voornamelijk gebruik gemaakt van overzichtsstudies en rapporten (waaronder Nap-Kolhoff, Van Schilt-Mol, Simons, Sontag, Van Steensel & Vallen, 2008; Van der Vegt & Schonewille, 2008; Van Kampen, Kloprogge, Rutten & Schonewille, 2005). Onderwijsachterstanden is een thema dat leeft. Er zijn in Nederland verschillende rapporten gepubliceerd over de effectiviteit van programma's gericht op het voorkómen en terugdringen van onderwijsachterstanden (waaronder Algera & Van der Stege, 2013; Leseman & Blok, 2004; Van der Vegt, Studulski & Kloprogge, 2007). In deze rapporten worden ook overzichten van internationale reviews en meta-analyses gegeven, die in deze tekst zijn meegenomen.

Deze tekst maakt onderdeel uit van de themadossiers 'Voor- en voerschoolse educatie' en 'Onderwijs en zorg'. De gehele dossiers zijn in te zien op www.nji.nl.

1. Voorkomen van onderwijsachterstanden

Uit onderzoek blijkt dat eenmaal opgelopen onderwijsachterstanden moeilijk hersteld kunnen worden (Van Kampen et al., 2005). Ingrijpen op jonge leeftijd (zelfs al vóór een leeftijd van drie jaar) is dus cruciaal (Leseman, 2007). De nadruk in het beleid ligt daarom voornamelijk op het vroeg- of voortijdig voorkómen van onderwijsachterstanden en veel minder op het terugdringen van achterstanden op latere leeftijd. Programma's gericht op het voorkomen van onderwijsachterstanden worden meestal ingedeeld in twee soorten: gezinsgerichte programma's en centrumgerichte programma's.



1.1 Gezinsgerichte programma's

Gezinsgerichte programma's zijn gericht op het voorkomen van ontwikkelingsachterstanden en worden uitgevoerd binnen het gezin. De programma's zijn bedoeld voor ouders of voor ouders en kinderen samen. Een centraal uitgangspunt is dat ouders van achterstandskinderen door een gebrek aan kennis en vaardigheden minder effectieve opvoedstrategieën gebruiken en de ontwikkeling van het kind minder stimuleren. Aangenomen wordt dat het veranderen van de attitudes, het gedrag en de schoolbetrokkenheid van ouders de ontwikkeling van het kind positief zal beïnvloeden (Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005; Van der Vegt & Schonewille, 2008).

1.1.1 Effecten van gezinsgerichte programma's

Programma's die in Nederland worden uitgevoerd en zijn onderzocht, zijn: *Opstap*, *Instapje*, *Opstapje* en *Overstap*.

Opstap

Het meest onderzochte Nederlandse gezinsgerichte programma is *Opstap*. In het eerste onderzoek naar *Opstap* werden geen noemenswaardige effecten gevonden (Vedder & Bekkers, 1993). Daarnaast was er veel kritiek op de inhoud, vormgeving en omschrijving van het programma. Naar aanleiding van deze kritiek werd het programma herzien. Het onderzoek naar deze herziene versie vond wel positieve resultaten (Van der Vegt & Schonewille, 2008; Van Tuijl & Siebes, 2006). *Opstap* is een gezinsinterventie voor kinderen tussen de vier en zes jaar. In het programma staat met name de relatie tussen moeder en kind centraal. Doel is kleuters beter voor te bereiden op het formele onderwijstraject dat begint in groep 3. In het programma wordt aandacht besteed aan zes ontwikkelingsgebieden: objecten, rekenen, taal, lezen, ruimte en tijd. Twee jaar lang krijgen laagopgeleide ouders – met name Turkse en Marokkaanse moeders – begeleiding van contactmedewerkers om te komen tot een 'meer stimulerende en ondersteunende omgang' met hun kind. Ter ondersteuning daarbij worden weekboeken, voorleesboeken, materialendozen en cd's gebruikt. Naast ontwikkelingsstimulering biedt het programma opvoedingsondersteuning door ouders informatie te geven over de school en belangrijke opvoedthema's (Van der Vegt & Schonewille, 2008; Van Tuijl & Siebes, 2006).

In een onderzoek naar de effecten van de herziene versie van *Opstap* (Van Tuijl & Siebes, 2006) zijn ruim 300 gezinnen gevolgd tijdens de hele basisschoolperiode. Onder de Turkse *Opstap*kinderen werden positieve korte termijn effecten gevonden op testprestaties in de moedertaal en voorbereidend rekenen in het Nederlands, en op leerkrachtbeoordelingen van inzet en Nederlandse taal. De Turkse kinderen stroomden daardoor beter door naar groep 3 en deze betere doorstroming bleek tot het einde van de basisschool bestaan. Bij de Marokkaanse groep had het programma wel effect op de doorstroming naar groep 3, maar minder op testprestaties en leerkrachtbeoordelingen. Een apart onderzoek liet zien dat minder intelligente kinderen het meest profiteerden van het programma.

Opstap is erkend door de Erkenningcommissie Interventies.

Instapje, Opstapje en Overstap

Instapje bestaat uit 26 wekelijkse huisbezoeken om ouders aan de hand van concrete spelactiviteiten te leren hoe ze de ontwikkeling van hun één of tweejarige kind kunnen stimuleren. Kinderen die aan *Instapje* hebben meegedaan scoorden hoger op een ontwikkelingsschaal dan de controlegroep.

Moeders die aan het programma hadden deelgenomen gaven het kind onder meer betere ondersteuning, meer ruimte voor autonomie en meer structuur (Riksen-Walraven, 1994; Riksen-Walraven, Meij, Hubbard & Zevalkink, 1996).

Opstapje is een tweejarig programma dat bestaat uit huisbezoeken, groepsbijeenkomsten voor moeders en deelname aan een peuterspeelzaal voor de twee tot vierjarige kinderen. Het programma bevat een gestructureerd spelcurriculum. Het onderzoek naar *Opstapje* liet geen effecten zien.

Overstap is een één-jarig programma voor kinderen van 6 tot 7 jaar oud die in groep 3 zitten en bestaat uit tien ouderbijeenkomsten en speel-leesactiviteiten die ouders thuis met hun kind uitvoeren. Effectonderzoek laat zien dat *Overstap* positieve effecten heeft op het technisch lezen en op de passieve woordenschat. Deze effecten blijven een half jaar na het programma gehandhaafd. Ook zijn er bij de follow-up positieve effecten gevonden op begrijpend lezen (Kook, 1996).

Zowel *Instapje* als *Opstapje* en *Overstap* zijn erkend door de Erkenningcommissie Interventies.

1.2 Centrumgerichte programma's

Centrumgerichte programma's worden ook wel voor- en vroegschoolse educatieve (VVE-) programma's genoemd. Ze zijn gericht op het voorkomen van achterstanden in de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van risicokinderen van twee tot zes jaar oud. Centrumgerichte programma's worden uitgevoerd in de pedagogische basisvoorzieningen: peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en onderbouw van de basisschool. In een studie (Nap-Kolhoff et al., 2008) naar de uitvoering en effectiviteit van VVE-programma's in Nederland wordt een VVE-programma als volgt gedefinieerd:

‘Een VVE-programma is een educatief programma dat voldoet aan ten minste de volgende criteria:

- Het programma wordt uitgevoerd in een centrum;
- Er is sprake van een doorgaande leerlijn over meerdere voor- en vroegschoolse jaren;
- Het programma kent een aanbod van minimaal twee dagdelen per week;
- Binnen het programma is voorzien in een trainingscomponent;
- Er is sprake van een gestructureerde didactische aanpak;
- Het programma voorziet in middelen om de intensieve begeleiding van kinderen te maximaliseren (bijv. voorwaarden aan de dubbele bezetting en groepsgrootte).’

1.2.1 Effecten van centrumgerichte programma's

Verschillende studies bevestigen dat goed geïmplementeerde voor- en vroegschoolse centrumgerichte programma's op de korte termijn substantiële effecten hebben, met name op de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen (Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Burger, 2010; Gorey, 2001; Reynolds & Temple, 2008). In een meta-analyse van buitenlandse voor- en vroegschoolse centrumprogramma's tussen 1985- 1996 werden bijvoorbeeld matige tot middelgrote effecten gevonden op intelligentie en taal of geletterdheid (Leseman, Otter, Blok & Deckers, 1998, 1999; Van der Vegt & Schonewille, 2008). Cleveland en Krashinsky (2003) concluderen dat voor- en vroegschoolse programma's effectief zijn voor alle deelnemende kinderen. Wel zijn er verschillen in effectgroottes. Zo blijken vooral kinderen uit achterstandsgroepen baat te hebben bij de programma's (Blok et al., 2005; Van der Vegt & Schonewille, 2008).

Wat betreft de effecten op de langere termijn zijn de resultaten minder eenduidig. In hun internationale overzichtsstudie van voor- en vroegschoolse programma's stellen Blok en collega's

(2005) dat er over het algemeen twee hypothesen zijn. De eerste hypothese voorspelt dat de positieve korte termijn effecten van de programma's op de langere termijn uitdoven. Deze hypothese wordt bevestigd in de meta-analyse van Blok en collega's (2005) zelf. Zij vonden dat het effect - van zowel centrumgerichte als gezinsgerichte programma's - na tien jaar helemaal verdwenen was. Gorey (2001) vond in zijn meta-analyse wel een afname van effecten, maar concludeerde ook dat kinderen die aan de programma's hadden deelgenomen zelfs jaren later nog hoger scoorden op IQ- en prestatietesten dan de controlegroep. De tweede hypothese voorspelt dat de korte termijn effecten ook op de lange termijn behouden blijven, tot na de adolescentie (Barnett, 1995; Burger, 2010; Reynolds, Magnuson & Ou, 2010; Reynolds & Temple, 2008). Zo vond Barnett (1995) bijvoorbeeld dat voor- en vroegschoolse programma's ook op latere leeftijd nog een positieve uitwerking hadden. Schoolprestaties waren beter, minder kinderen werden naar het speciaal onderwijs overgeplaatst en er was sprake van betere sociale aanpassing. Burger (2010) vond ook op de lange termijn een positieve invloed van voor- en vroegschoolse programma's op schoolprestaties. Het is volgens hem echter onduidelijk of de programma's op de lange termijn invloed hebben op overplaatsing naar het speciaal onderwijs en slagingspercentages. De verschillen in de lange termijn effecten van de programma's kunnen mogelijk samenhangen met kwaliteitsverschillen buiten de programma's om. Verschillende auteurs (Meijnen, m.m.v. Blok & Karsten, 2004; Leseman, 2007; Reynolds, Magnuson & Ou, 2010) benadrukken daarnaast dat de lange termijn effecten voor een groot deel afhankelijk zijn van andere factoren, zoals goed onderwijs na deze periode.

1.2.2 Nederlandse centrumgerichte programma's

In een landelijke studie naar de effectiviteit van deze Nederlandse centrumgerichte programma's op schoolprestaties vonden Nap-Kolhoff en collega's (2008) geen effecten op de korte termijn - groep 2 - en middellange termijn - groep 4 - wat betreft taal, rekenen en werkhouding. Wel bleken leerlingen die aan de programma's hadden deelgenomen een iets snellere taalontwikkeling door te maken tussen groep 2 en groep 4. Daarnaast haalden, met uitzondering van Marokkaanse en Turkse kinderen, leerlingen met laagopgeleide ouders wat betere schoolresultaten na deelname aan de programma's. Bij de uitkomsten plaatsen de onderzoekers zelf een aantal kritische kanttekeningen. Zo zou het gebrek aan gevonden effecten veroorzaakt kunnen zijn aan het type onderzoek - zonder experimentele opzet - en de onvolledigheid van de cohortdata die zij gebruikt hebben.

Recent onderzoek van het Kohnstamm Instituut laat zien dat kinderen die zowel in de voor- als vroegschoolse fase aan VVE deelnamen, niet beter presteerden dan kinderen die alleen in de voor- óf vroegschool aan deelnamen (Karssen, Van der Veen, Veen, Van Daalen & Roeleveld, 2013). Behalve naar deelname aan VVE-programma's is ook gekeken naar de relatie met de kwaliteit van het aanbod. Kinderen in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven met een hogere kwaliteit van randvoorwaarden en proceskenmerken scoorden niet beter op cognitieve en sociaal emotionele variabelen bij instroom in de basisschool. Echter, de invloed van 'kwaliteit' in de kleutergroepen op de kinderlijke ontwikkeling blijkt wisselend. De kwaliteitsvariabel 'dubbele bezetting' laat een relatie zien: een hogere dubbele bezetting gaat samen met hogere scores op taal, vergeleken met geen of een lagere dubbele bezetting. Bij rekenen is juist sprake van een negatieve relatie met dubbele bezetting. De mogelijke verklaring die Karssen en collega's (2013) hiervoor geven is dat dubbele bezetting vooral wordt gebruikt voor taalstimulering en dat deze aandacht ten koste gaat van de rekenvaardigheden.

Naast deze algemene onderzoeken naar effectiviteit is een aantal Nederlandse programma's afzonderlijk op effectiviteit onderzocht. Nap-Kolhoff en collega's (2008) onderscheiden zes programma's die potentieel voldoen aan de effectieve kenmerken zoals genoemd in paragraaf 1.2.4 en 1.2.5. Dit zijn *Piramide*, *KO-totaal*, *Doe meer met Bas*, *Kaleidoscoop*, *Startblokken en Basisontwikkeling* en het regionaal ontwikkelde programma *Speelplezier*. Het grootste verschil tussen de programma's is hun pedagogisch-didactische benadering. De eerste drie programma's hebben een meer programmagestuurde aanpak, terwijl de laatste drie meer ontwikkelingsgericht zijn, hoewel dit onderscheid niet duidelijk te maken is. Alle programma's zijn erkend door de Erkenningscommissie Interventies.

Piramide en Kaleidoscoop

Piramide en *Kaleidoscoop* zijn in 1995 ontwikkeld naar aanleiding van het advies dat de Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie formuleerde op grond van de resultaten van het onderwijsvoorrangsbeleid. Allochtone kinderen die naar een voorschoolse opvang waren geweest, bleken op de basisschool beter op taal en rekenen te presteren dan leerlingen die hier niet aan hadden deelgenomen (Van Kampen et al., 2005). *Piramide* is door het Cito ontwikkeld voor kinderen in peutergroepen, groep 1 en 2 van de basisschool en later ook voor groep 3 en 4 (Van Kuijk, Breebaart & Van Weringh, 2005). *Piramide* heeft een programmagestuurde benadering en is gericht op alle ontwikkelingsgebieden, maar de nadruk ligt op taalontwikkeling (Van der Vegt & Schonewille, 2008). Het programma stimuleert de kinderen in hun ontwikkeling door een combinatie van spelen, werken en leren. Kinderen die extra steun nodig hebben krijgen speciale aandacht. *Kaleidoscoop* is een Nederlandse bewerking van het Amerikaanse High/Scope programma (Hohmann & Weikart, 1995). Het is een ontwikkelingsgericht programma dat geschikt is voor de peutergroepen en groep 1 en 2 van de basisschool, maar ook voor gebruik in hogere groepen. Het belangrijkste uitgangspunt van *Kaleidoscoop* is actief leren. Kinderen verkennen, verbreden en verdiepen hun kennis en ervaringen in interactie met de leidsters en leerkrachten (Ince, 2005).

Het onderzoek naar *Piramide* en *Kaleidoscoop* (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000) leverde positieve resultaten op. Voor kinderen die vanaf het begin aan het programma deelnamen hadden beide programma's een positief effect op cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling. Ook bij de kinderen die later instroomden werden positieve effecten gevonden. Allemaal scoorden zij op bijna alle toetsen hoger dan de controlegroep. Wel wordt opgemerkt dat de effecten over het algemeen 'zwak tot bescheiden' zijn (Van der Vegt & Schonewille, 2008). Dit laatste kan samenhangen met een niet nauwkeurige uitvoering van het programma.

Startblokken en Basisontwikkeling

Startblokken en Basisontwikkeling werd eind jaren negentig ontwikkeld voor peuters en kleuters in achterstandssituaties. Dit ontwikkelingsgerichte programma is een aanvulling op het algemene programma *Basisontwikkeling* voor alle groepen van de basisschool. In het evaluatieonderzoek van Veen, Fukkink en Roeleveld (2006) werden weinig effecten gevonden op cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling en werden zelfs negatieve effecten gevonden. Opvallend is dat wel positieve effecten gevonden werden op de sociaal-emotionele ontwikkeling zoals werkhouding en aangenaam gedrag (Van der Vegt & Schonewille, 2008).

1.2.3 Algemeen werkzame factoren van centrumgerichte programma's

Nap-Kolhoff en collega's (2008) en Algera en Van der Stege (2013) onderscheiden algemene kenmerken die de werkzaamheid van centrumgerichte programma's kunnen vergroten.

Observatie en toetsing

Om de ontwikkeling van kinderen in de gaten te kunnen houden is het inzetten van een observatie- en of toetssysteem belangrijk (Nap-Kolhoff et al., 2008).

Professionaliteit uitvoerders (algemeen, programmaspecifiek)

Ook professionaliteit en deskundigheid van uitvoerders, in de zin van vooropleiding, programmaspecifieke training en programmaspecifieke of algemene na- en bijscholing, wordt in vrijwel alle door Nap-Kolhoff en collega's (2008) bestudeerde overzichtsstudies genoemd als een belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van centrumgerichte programma's (Harskamp, 2004; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Leseman et al., 1998).

Opstellen en evalueren van beleidsplannen

Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven kunnen hun pedagogisch-didactische uitgangspunten vastleggen in een pedagogisch beleids- of werkplan. Zo'n pedagogisch beleidsplan heeft positieve effecten op eerder genoemde effectieve kenmerken. Zo vond Van Steensel (2006) dat centra met zo'n beleidsplan significant kleinere groepen hadden, een gunstiger kind-stafratio en vaker leidsters met een relevante vooropleiding.

Schoolkenmerken

Naast de effectiviteitskenmerken van de centrumgerichte programma's bespreken Nap-Kolhoff en collega's (2008) op basis van een UNESCO-rapport over effectief onderwijs (Scheerens, 2000) ook een aantal schoolkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de effectiviteit van de programma's. De vier effectieve schoolkenmerken die zij onderscheiden zijn:

- een slagvaardige schoolleiding die actief bezig is met de inhoud en evaluatie van het onderwijs en is gericht op het bereiken van leerdoelen door leerlingen;
- consensus binnen het team over uitgangspunten en doelen van het onderwijs en de werkwijze op school;
- nascholingsplannen voor de uitvoerders;
- hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, met erkenning van positieve kwaliteiten en prestaties.

Houtveen, Van der Velde en Van Niekerk (2011) voegen hier aan toe dat de schoolleiding een planmatige aanpak dient te hanteren, waarbij doelen worden geformuleerd, een plan wordt ontwikkeld, vernieuwingen worden gecoördineerd en aangestuurd en vorderingen systematisch worden besproken.

Homogene versus heterogene groepen

In verschillende overzichtsstudies wordt gewezen op de mogelijk positieve effecten van heterogene groepen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat homogene groepen geen gunstig effect hebben op de ontwikkeling van kinderen. In een Amerikaanse studie werden twee groepen jonge kinderen uit gezinnen met een laag inkomen vergeleken. De vooruitgang van kinderen die naar een gemengde voorschoolse voorziening gingen bleek groter dan die van kinderen die naar een voorziening met voornamelijk doelgroepkinderen gingen (Schechter & Bye, 2007). Nederlands onderzoek laat

hetzelfde beeld zien (Houtveen et al., 2011; Ledoux, Van der Veen & Veen, 2005, in Van der Vegt & Schonewille, 2008; Mayo & Leseman, 2007).

1.2.4 Specifiek werkzame ingrediënten van centrumgerichte programma's

De condities waaronder centrumgerichte programma's worden uitgevoerd, blijken van invloed te zijn op de effecten (Blok et al., 2005; Van der Vegt & Schonewille, 2008). De volgende specifiek werkzame factoren worden onderscheiden (Algera & Van der Stege, 2013; Leseman, 2007; Nap-Kolhoff et al., 2008; Van Kampen et al., 2005; Van der Vegt & Schonewille, 2008):

Adequate pedagogisch-didactische benadering

Centrumgerichte programma's kunnen onderverdeeld worden naar pedagogisch-didactische benadering. Zo zijn er ontwikkelingsgerichte programma's en programmagestuurde programma's, hoewel dit onderscheid in de praktijk vaak niet goed te maken is. De ontwikkelingsgerichte benadering volgt het kind en is globaal gestructureerd. Het kind krijgt veel ruimte voor eigen initiatief en de pedagogisch medewerker of leerkracht is vooral begeleider. De tweede benadering is sterk gestructureerd. De nadruk ligt op het initiatief van de pedagogisch medewerker of leerkracht. Nap-Kolhoff et al. (2008) geven aan dat onderzoek nog niet duidelijk heeft aangetoond welke benadering de beste is. Wel vonden Leseman et al. (1998) dat de ontwikkelingsgerichte programma's iets effectiever waren op intelligentie-cognitie, taal en ontwikkelende geletterdheid en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Gerichtheid op meerdere ontwikkelingsdomeinen

Programma's die gericht zijn op meerdere ontwikkelingsdomeinen worden integrale programma's genoemd. Specifieke programma's zijn juist gericht op één specifiek domein zoals taal of rekenen. Leseman en collega's (1998) concluderen in hun meta-analyse dat integrale programma's effectiever zijn in het domein intelligentie-cognitie. Op de domeinen taal en geletterd en sociaal-emotionele ontwikkeling vonden zij geen verschillen. Ook in de Verenigde Staten hebben verschillende studies aangetoond dat integrale programma's effectiever zijn (Ramey & Ramey, 1998, in Nap-Kolhoff et al., 2008).

Intensiteit van minimaal drie dagdelen per week en een doorgaande lijn

Intensievere programma's blijken effectiever dan minder intensieve programma's (Ramey & Ramey, 1998; Leseman et al., 1998; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Blok et al., 2005). Onder intensiteit valt zowel de duur van het programma als het aantal contacturen per week. In Amerikaans onderzoek van Robin, Frede en Barnett (2006) gingen kinderen die deelnamen aan een programma van acht uur per dag gedurende 45 weken per jaar meer vooruit op woordenschat en vroege rekenvaardigheden dan kinderen die deelnamen aan een programma van drie uur per dag gedurende 41 weken per jaar (Nap-Kolhoff et al., 2008). Met intensieve programma's kunnen volgens Gorey (2001) bovendien substantiële effecten op de lange termijn worden behaald (Van der Vegt & Schonewille, 2008). Daarnaast blijkt volgens Nap-Kolhoff en haar collega's (2008) ook een doorgaande lijn naar groep 3 en de latere groepen bij te dragen aan effectiviteit. Recent onderzoek van Veen, Karssen, Van Daalen, Roeleveld, Triesscheijn en Elshof (2013) vinden echter geen verband tussen een grotere mate van aansluiting en de leerprestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen. Dit heeft er vermoedelijk mee te maken dat 'op instellingen en scholen waar de zwaarste achterstandsgroep aanwezig is ook de meeste inspanningen worden gedaan om de doorgaande lijn te realiseren. Kennelijk is dat nog niet voldoende om de achterstand die deze groep

heeft ten opzichte van meer kansrijke leerlingen, weg te werken' (Veen, Karssen, Van Daalen, Roeleveld, Triesscheijn, & Elshof, 2013).

Kleine groepen en dubbele bezetting (gunstige kind-stafratio)

Kleine groepen, een voldoende bezetting en een gunstige kind-stafratio worden in alle door Nap-Kolhoff en collega's (2008) bekeken internationale overzichtsstudies als belangrijke randvoorwaarden voor de effectiviteit van centrumgerichte programma's beschouwd (Barnett, Schulman & Shore, 2004; Harskamp, 2004; Leseman, 2002; Leseman & Blok, 2004; Leseman et al., 1998; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim, 2000). Barnett en collega's (2004) vonden bijvoorbeeld alleen aanzienlijke positieve effecten bij maximaal 15 kinderen in de klas en een maximale kind-stafratio van 7,5 op 1.

Ouderbetrokkenheid

Veel onderzoekers zien aandacht voor de ouders en de gezinssituatie en het opnemen van ouderactiviteiten als belangrijke voorwaarden voor de effectiviteit van centrumgerichte programma's (Leseman, 2002; Harskamp, 2004). Meta-analyses en overzichtsstudies laten echter geen eenduidig beeld zien. Sommige studies vinden een significant effect van actieve ouderparticipatie (zoals het toevoegen van ouderonderdelen) of oudertraining (Blok et al., 2005, in Nap-Kolhoff et al., 2008; Frede, 1995, in Nap-Kolhoff et al., 2008). Anderen, zoals White, Taylor en Moss (1992), vonden daarentegen dat ouderparticipatie geen significante meerwaarde had.

1.3 Vergelijking en combinatie van centrumgerichte en gezinsgerichte programma's

Naar de effecten van gezinsgerichte programma's is veel minder onderzoek gedaan dan naar die van centrumgerichte programma's. Bovendien zijn de gevonden effecten bescheiden. Op basis van verschillende overzichtsstudies kan daarom geconcludeerd worden dat gezinsgerichte programma's over het algemeen minder effectief zijn dan centrumgerichte programma's (Barnett, 1995; Bowerman, Donovan & Burns, 2001; Farran, 2000; Gomby, Culross & Behrman, 1999; McGuire & Earls, 1991; Ramey & Ramey, 1998, in Blok et al., 2005).

Hoewel gezinsgerichte programma's als *Opstap* positieve effecten kunnen hebben op de ontwikkeling en het schoolsucces van kinderen, zijn de effecten op de cognitieve ontwikkeling over het algemeen zwakker dan die van centrumgerichte programma's. Volgens Leseman (2007) hangt dat samen met uitvoeringsproblemen, taalproblemen en overbelasting van ouders en opvoeders. Veel auteurs pleiten daarom voor een combinatie van gezinsgerichte en centrumgerichte programma's. Bij de uitvoering 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 (Leseman, 2007).

Blok en collega's (2005) betrokken in hun internationale overzichtsstudie dertien studies naar gezinsgerichte programma's, elf studies naar centrumgerichte programma's en tien studies naar programma's waarin centrum- en gezinsgerichte elementen gecombineerd werden. Gezinsgerichte programma's bleken minder effectief dan de centrumgerichte programma's of de gecombineerde programma's. Voor deze verschillen worden diverse verklaringen aangedragen. Eén verklaring is dat de overtuigingen en opvoedpraktijken van ouders niet makkelijk te veranderen zijn. Een andere

verklaring is dat gezinsgerichte programma's mogelijk wel invloed uitoefenen op de attitudes en het gedrag van ouders, maar dat dit vervolgens niet leidt tot positieve cognitieve veranderingen bij het kind (Blok et al., 2005). Ook in Nederland zijn aanvankelijk weinig effecten gevonden van gezinsgerichte programma's. Toch laat recenter onderzoek volgens Kloprogge (2003) zien dat enkele programma's wel degelijk een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen. Hij concludeert dan ook dat het voorbarig is om gezinsgerichte programma's als niet effectief af te doen.

1.3.1 Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling

Centrumgerichte programma's blijken over het algemeen grotere effecten te hebben dan gezinsgerichte programma's op de cognitieve ontwikkeling, maar niet op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Effecten op het sociaal-emotionele domein zijn nog nauwelijks aangetoond (Blok et al., 2005; Van Kampen et al., 2005). Sommige deskundigen zijn daarom van mening dat de centrumgerichte programma's te veel gericht zijn op cognitieve doelen en te weinig op sociaal-emotionele doelen. De Onderwijsraad (2008) benadrukt dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke voorwaarde is voor cognitieve ontwikkeling en een belangrijke voorspeller voor latere prestaties. Leseman (2002) stelt daarentegen dat effecten op sociaal-emotionele vaardigheden als zelfvertrouwen, hoge verwachtingen, prestatie-motivatie en betere sociale relaties ook pas op de langere termijn zichtbaar worden (Leseman, 2002, in Van Kampen et al., 2005). Onlangs is een overzicht gepubliceerd van de effecten van vijf verschillende grootschalige Amerikaanse Early Childhood programma's: State Pre-Kindergarten (Pre-K), Head Start, Early Head Start, Model Early Childhood Programs en Nurse Home Visiting (Isaacs, 2008). Het gaat hier om verschillende soorten programma's, zowel centrumgericht als meer gezinsgericht. Al deze programma's bleken in meer of mindere mate effect te hebben op de cognitieve vaardigheden of de schoolprestaties van kinderen, met de grootste effecten voor twee centrumgerichte programma's, State Pre-K en Model Early Childhood. De meeste interventies hadden daarnaast wel degelijk een positieve invloed op emotionele en gedragsmatige uitkomsten, zoals het op de lange termijn minder voorkomen van crimineel gedrag. Ook werden kleine verbeteringen gevonden in de gezondheid en veiligheid van de kinderen, en sommige programma's hadden positieve effecten op ouders.

2. Onderwijsachterstandsbestrijding op latere leeftijd

Onderzoek naar onderwijsachterstanden is meer gericht op het voorkómen van achterstanden dan op het bestrijden van achterstanden op latere leeftijd. Toch is er wel onderzoek gedaan naar de resultaten van programma's die op latere leeftijd ingezet kunnen worden. Deze komen in dit hoofdstuk aan bod. Aanvullende informatie over schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten, problemen die samenhangen met onderwijsachterstanden op latere leeftijden, staat in het dossier 'Voortijdig schoolverlaten en verzuim' op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (www.nji.nl/Voortijdig-schoolverlaten-en-verzuim).

2.1 Na- en buitenschoolse programma's

Leseman (2007) stelt dat programma's voor verlengde schooldag, naschoolse opvang en vakantiecampen een bescheiden bijdrage kunnen leveren aan het bestendigen en versterken van de effecten van voor- en vroegschoolse programma's. Dit komt naar voren in een meta-analyse van Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow en Martin-Glenn (2006). Zij bekeken 35 internationale studies naar zogenaamde Out-of-School-Time (OST) programma's, zoals naschoolse opvang en zomerschool. Doel van deze programma's is leerlingen die het risico lopen te falen op school te

ondersteunen bij lezen en rekenen. De meta-analyse wees uit dat dergelijke programma's bescheiden, maar wel significante positieve effecten kunnen hebben op de schoolprestaties van risicoleerlingen. Leseman (2007) refereert ook aan een experiment in Duitsland. In dit experiment bezochten 150 tweetalige allochtone leerlingen in hun vakantie drie weken lang een educatief zomerkamp in Bremen. Activiteiten in het kamp waren gericht op taalstimulering. Kinderen werden verdeeld in groepen die deelnamen aan toneelspel, aan les in Duitse taal of aan beide activiteiten. De laatste groep kinderen, die aan beide activiteiten had deelgenomen, bleek het meest profijt te hebben op het gebied van grammatica en leesvaardigheid (Stanat, Baumert & Müller, 2005). Leseman (2007) stelt op basis van deze resultaten dat het van belang is in Nederland - opnieuw - te experimenteren met de verlengde schooldag, educatieve naschoolse opvang en vakantieopvang en na te gaan hoe zij de effecten van voor- en vroegschoolse programma's kunnen bestendigen en versterken.

2.2 Taalbeleid

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft in december 2005 de opdracht gegeven voor het project Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, waarin scholen een extra mogelijkheid krijgen hun taalbeleid verder te ontwikkelen. Hierbij is het doel: verminderen van taalachterstanden en het verminderen van het percentage leerlingen dat uitvalt op de gebruikte toetsen. Het project vond plaats van 2007-2008 tot en met 2009-2010 en is uitgevoerd op 353 scholen met meer dan vijftig procent leerlingen met een taalachterstand. Uit evaluatieonderzoek van Houtveen en collega's (2011) blijkt dat de scholen grote vorderingen hebben gemaakt in het vormgeven van hun taalbeleid. Ook de prestaties van de leerlingen zijn vooruitgegaan, het percentage leerlingen dat is uitgevallen, is op alle aspecten van taal en lezen verminderd. Het succes is volgens Houtveen en collega's (2011) toe te schrijven aan de doelgerichte werkwijze van scholen, waarbij de leerlingenprestaties de basis zijn voor de inrichting van het taallessonderwijs.

2.3 Schakelklassen

Schakelklassen zijn bedoeld voor leerlingen met een grote taalachterstand. Doel is de taalontwikkeling op zo'n manier te stimuleren dat leerlingen deel kunnen nemen aan het reguliere onderwijs. Een schakelklas kan parallel aan groep 1 t/m 8 van de basisschool worden opgezet, maar ook als een extra jaar tussen de groepen, als instroomgroep voorafgaand aan groep 1 of als kopklas na groep 8. In de schakelklas krijgen leerlingen een jaar lang intensief taalonderwijs - voltijds of deeltijds - in een aparte klas tijdens of na schooltijd, in de verlengde schooldag. De landelijke evaluatie schakelklassen is inmiddels na zes jaar positief afgesloten (Mulder, Van der Veen, Derriks & Elshof, 2012). Hieronder volgt een overzicht van de resultaten.

In 2005 is een eerste landelijk evaluatieonderzoek uitgevoerd naar de schakelklassen. Gekeken werd naar leerwinst in taal en rekenen, maar ook naar niet cognitieve factoren zoals het welbevinden van de leerlingen. De resultaten waren vrij positief. Schakelklaskinderen, en dan met name de allochtone leerlingen, bleken op taal meer vooruitgang te hebben geboekt dan kinderen uit de controlegroep. Plaatsing in een aparte groep bleek geen nadelige effecten te hebben op het schoolwelbevinden van de kinderen. In het schooljaar 2006/2007 werd een eerste echte effectmeting verricht naar de schakelklassen. In dat jaar zijn er ruim 150 schakelklassen in Nederland. Weer werden over het algemeen positieve resultaten gevonden. Vergeleken met de controlegroep waren de meeste schakelklaskinderen vooruitgegaan op taal en lezen. Op begrijpend lezen was de vooruitgang het grootst. Wanneer naast taal en lezen ook vooruitgang op rekenen werd meegenomen, boekten alleen



de oudste kleuters en leerlingen vanaf groep 5 vooruitgang. Kinderen uit de kopklas - na groep 8 - scoren na het schakeljaar over het algemeen hoger op de Citotoets en krijgen hogere adviezen voor het voortgezet onderwijs. Het onderzoek naar de schakelklassen in 2007/2008 levert opnieuw positieve resultaten op. In grote lijnen komen de bevindingen overeen met die in 2005/2006 en 2006/2007: de (overwegend allochtone) schakelklaskinderen hebben wat taal betreft in het algemeen méér leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep, zonder dat dit ten koste is gegaan van de rekenprestaties. Ook de kopklas heeft opnieuw opgeleverd wat er van werd verwacht: de kopklassers hebben na het schakeljaar hogere scores op de Cito-Eindtoets gehaald en hogere adviezen voor voortgezet onderwijs gekregen. Daarnaast blijkt dat kinderen zich in de schakelklas op hun gemak voelen en zich niet gestigmatiseerd voelen (Mulder et al., 2008; Mulder, Van der Hoeven, Vierke, Van der Veen & Elshof, 2009; Van der Veen, 2008).

In het schooljaar 2009/2010 en 2010/2011 heeft het ITS en SCO, in opdracht van het ministerie van OCW, twee vervolgonderzoeken naar de voormalige schakelklasleerlingen die aan de effectmeting in 2006/2007 of 2007/2008 hebben meegedaan, uitgevoerd (Mulder, Van der Veen, Paas & Elshof, 2011; Mulder et al., 2012).

Uit het eerste vervolgonderzoek is gebleken dat de schoolprestaties van de voormalige schakelklaskinderen die in de bovenbouw in een schakelklas zaten, op de langere termijn succesvoller zijn dan van kinderen die op jongere leeftijd naar een schakelklas gingen. Voor de jongere kinderen blijkt de extra leerwinst niet afdoende te zijn om hun achterstand, ten opzichte van qua sociaaletnische achtergrond vergelijkbare kinderen, helemaal weg te werken. In het regulier onderwijs gaat zowel begrijpend lezen als technisch lezen goed, maar bij (lees)woordenschat en rekenen wordt de afstand weer groter. Dat wijst er op dat de kinderen ook na het schakeljaar nog extra begeleiding nodig hebben, om te voorkomen dat hun prestaties weer terugvallen. Maar feit is wel dat door de extra leerwinst in het schakeljaar de achterstand uiteraard minder groot was dan deze geweest zou zijn als de kinderen *niet* in een schakelklas hadden gezeten. Leerlingen die in een bovenbouw-schakelklas hebben gezeten en inmiddels naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan, gaat het goed. Deze leerlingen presteren even goed of zelfs beter dan leerlingen met een zelfde etnische achtergrond en prestatieniveau aan het eind van groep 8. De resultaten over de voormalige kopklassers in het voortgezet onderwijs stemmen eveneens tot optimisme. Ze blijken een hogere onderwijspositie te hebben dan, qua sociaal-etnische herkomst en Cito Eindtoetsscore, vergelijkbare kinderen die geen kopklas hebben gevolgd (Mulder et al., 2011). Overigens zijn er in het schooljaar 2009/2010 inmiddels bijna 600 schakelklassen in meer dan 75 gemeenten (Van der Veen, Derriks & Elshof, m.m.v. Van der Hoeven, 2011).

Het tweede en tevens laatste vervolgonderzoek laat echter zien dat de prestaties van de leerlingen van de onderbouw-schakelklas ten opzichte van de controlegroep verbeterd zijn. De terugval is dus van tijdelijke aard geweest (Mulder et al., 2012). De verdere loopbaan van de leerlingen die in een bovenbouw-schakelklas of kopklas hebben gezeten, is soepel verlopen. Zij hebben de overstap naar het voortgezet onderwijs gemaakt en kunnen daar goed meekomen. Omdat de leerlingen mét een achterstand in de schakelklas zijn gekomen, kan geconcludeerd worden dat zij de inhaalslag hebben weten vast te houden.

Door de kortdurende terugval is het aan te bevelen om het schakeljaar te beschouwen als een onderdeel van een integrale aanpak die het liefst gedurende de hele schoolloopbaan wordt vastgehouden.

Na zes jaar landelijke evaluaties is de algehele conclusie dat door het schakeljaar de onderwijsachterstand voor een groot gedeelte wordt ingelopen en dat kinderen jaren daarna nog steeds hiervan profiteren (Mulder et al., 2012).

3. Samenvatting

Uit onderzoek blijkt duidelijk dat ingrijpen op jonge leeftijd – in de voorschoolse periode - cruciaal is voor het voorkomen van onderwijsachterstanden. Programma's in de voor- en voerschoolse periode kunnen uitgevoerd worden binnen het gezin of binnen een kinderdagverblijf, peuterspeelzaal of school. Over die programma's is het volgende bekend:

- Het onderzoek dat tot nog toe is verricht, toont aan dat gezinsgerichte programma's over het algemeen minder effect hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen dan centrumgerichte programma's.
- Onderzoek in Nederland laat echter zien dat een aantal gezinsgerichte programma's zoals *Instapje*, *Opstap* en *Overstap* wel degelijk positieve effecten heeft op de ontwikkeling en schoolprestaties van kinderen.
- Centrumgerichte programma's - VVE programma's - kunnen op de korte termijn substantiële effecten hebben, met name op de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen. Effecten op het sociaal-emotionele domein, zoals zelfvertrouwen en sociale relaties, zijn nog nauwelijks aangetoond.
- Wat betreft de lange termijn effecten van centrumgerichte programma's zijn de resultaten minder eenduidig. In sommige overzichtsstudies wordt een uitdoving van effecten gevonden. In andere studies worden juist wel lange termijn effecten gevonden. Of effecten behouden blijven, is voor een groot deel afhankelijk van andere factoren, zoals goed onderwijs na de voor- en voerschoolse periode.
- Voor- en voerschoolse programma's zijn voor alle deelnemende kinderen effectief, ongeacht hun achtergrond. Vooral kinderen uit achterstandsgroepen lijken echter baat te hebben bij de programma's.
- De condities waaronder centrumgerichte programma's worden uitgevoerd, zijn van invloed op de effecten. Specifieke werkzame ingrediënten zijn: een adequate pedagogisch-didactische benadering, gerichtheid op meerdere ontwikkelingsdomeinen, intensiteit van minimaal drie dagdelen per week, kleine groepen en een dubbele bezetting. Mogelijk kan ook ouderbetrokkenheid bevorderend werken, hoewel op dit punt de resultaten niet eenduidig zijn. Daarnaast is er een aantal algemeen werkzame factoren te onderscheiden, zoals het inzetten van een observatie- en toetsstelsel en professionaliteit van de uitvoerders.
- In Nederland zijn diverse centrumgerichte programma's beschikbaar. Een aantal programma's zijn op effectiviteit onderzocht. *Piramide* en *Kaleidoscoop* zijn programma's die beiden een - zwak tot bescheiden - positief effect hebben op cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling. Van het programma *Startblokken en Basisontwikkeling* zijn nog geen effecten op cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling aangetoond. Wel werden wat positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling gevonden.
- Programma's voor verlengde schooldag, naschoolse opvang en vakantiecampen zijn voorbeelden van programma's die op latere leeftijd ingezet kunnen worden om onderwijsachterstanden te bestrijden. Zulke programma's kunnen bescheiden effecten hebben op de schoolprestaties van risicoleerlingen.

- Een ander voorbeeld van een interventie op latere leeftijd zijn de schakelklassen die bedoeld zijn voor leerlingen met een grote taalachterstand. Effectonderzoek naar de schakelklassen liet positieve resultaten zien, de meeste schakelklaskinderen waren vooruitgegaan op taal en lezen. Ook de vervolgonderzoeken laten positieve resultaten zien, met name voor de bovenbouw-schakelklassen en de kopklassen.

4. Bronnen

Algera, M., Stege, H. Van der, m.m.v. Spijkerman, M., & Zandvliet, K. (2013). *Rapport deel 2. Effectieve interventies voor bestrijding onderwijsachterstanden. Wat werkt volgens de internationale literatuur en hoe is dit het best te onderzoeken?* Rotterdam: CED-Groep.

Barnett, W., Schulman, K., & Shore, R. (2004). *Class size: What's the best fit?* New Brunswick, NJ: NIEER.

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.

Blok, H., Fukink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.

Bowerman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

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, 140-165.

Cleveland, G., & Krashinsky, M. (2003). *Financing ECEC services in OECD countries*. Scarborough: University of Toronto.

Farran, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J. P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd. ed.) (pp. 510–548). Cambridge: Cambridge University Press.

Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5 (3), 115-132.

Gomby, D. S., Culross, P. L., & Behrman, R. E. (1999). Home visiting: Recent programme evaluations—analysis and recommendations. *The Future of Children*, 9, 4–26.

Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30.

Harskamp, E. (2004). Implementatie van vroege educatieve interventies. In P. Leseman & A. Van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 148-162). Baarn: HB Uitgevers.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educating Young Children*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Houtveen, A. A. M., & Van der Velde, V., m.m.v. Van Niekerk, J. C. A. (2011). *Opbrengst van taalbeleid: Eindrapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Zuidam en Uithof Utrecht BV.
- Ince, D. (maart 2005). *Databank Effectieve Jeugdinterventies: Beschrijving 'Kaleidoscoop'*. Utrecht: NJi.
- Isaacs, J. (2008). *Impacts of early childhood programs*. Washington: First Focus & Brookings Institution.
- Karssen, M., Veen, I. van der, Veen, A., Daalen, M. van, & Roeleveld, J. (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen. Rapport 894*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kloprogge, J. (2003). *Feiten en cijfers. Stand van zaken in de voor- en vroegschoolse educatie*. Utrecht: Sardes.
- Kook, H. (1996). *Overstap. Effecten op mondelinge taalvaardigheid en lezen*. Amsterdam/Rijswijk: Vakgroep Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam/Ministerie van VWS.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275-313.
- Ledoux, G., Veen, I. van der, & Veen, A. (2005). *Incidentele doelgroep leerlingen in Zoetermeer: De tussengroepen. Analyse en advies voor VVE-beleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- 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. (2002). *Early childhood education and care for children from low income or minority backgrounds: A paper for discussion at the OECD Oslo Workshop, June 6-7, 2002*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Leseman, P. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.
- Leseman, P., & Blok, H. (2004). Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In P. Leseman & A. Van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 133-147). Baarn: HB Uitgevers.

Leseman, P., Otter, M., Blok, H., & Deckers, P. (1998). Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's: Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14 (3), 134-154.

Leseman, P., Otter, M., Blok, H., & Deckers, P. (1999). Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's: Een aanvullende meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 15 (1), 28-37.

Mayo, A., & Leseman, P. (2007). *Off to a good start? Vocabulary development and differences in characteristics of early family and classroom experiences of children from native-Dutch speaking and ethnic minority families in the Netherlands*. Utrecht: Langeveld Instituut.

McGuire, J., & Earls, F. (1991). Prevention of psychiatric disorders in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 129-154.

Meijnen, M., m.m.v. Blok, H., & Karsten, S. (2004). *Onderwijsachterstanden: Update van een review. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van, & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen: Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der, & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen: Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/2008*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Mulder, L., Veen, I. van der, Paas, T., & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas: Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/2007 of 2007/2008 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M., & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolg. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen / Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Nap-Kolhoff, E., Van Schilt-Mol, T., Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van, & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep: Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.

Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475-496.

Ramey, C., & Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53 (2), 109-120.

Reynolds, A. J., Magnuson, K. A., & Ou, S. R. (2010). Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research. *Children and Youth Services Review*, 32, 1121-1131.

Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109-139.

Riksen-Walraven, M. (1994). *Instapje: Ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van een jaar*. Rijswijk/Nijmegen: Ministerie van WVC/Katholieke Universiteit Nijmegen.

Riksen-Walraven, J. M., Meij, J. Th., Hubbard, F., & Zevalkink, J. (1996). Intervention in Lower-class Surinam-Dutch Families: Effects on mothers and infants. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 739-756.

Robin, K., Frede, E., & Barnett, W. (2006). *Is more better? The effects of full-day vs. half-day preschool on early school achievement*. New Brunswick, NJ: NIEER.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.

Schechter, C., & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.

Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. (2005). *Förderung von deutschen sprachkompetenzen bei kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten familien: Das Jacobs-Sommercamp Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Van der Veen, I. (2008). *Amsterdamse schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Van der Veen, I., Derriks, M., & Elshof, D.P., m.m.v. Van der Hoeven, A. (2011). *Amsterdamse schakelklassen in het schooljaar 2009/2010*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Van der Vegt, A. L., & Schonewille, B. (2008). *Voorzieningen voor kinderen van 0-4 jaar: Stand van zaken en actuele ontwikkelingen*. Utrecht: Sardes.

Van der Vegt, A. L., Studulski, F., & Kloprogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen: Review van de onderzoeksliteratuur*. Utrecht: Sardes.

Van Kampen, A., Kloprogge, J., Rutten, S., & Schonewille, B. (2005). *Voor- en vroege schoolse zorg en educatie: De toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.

Van Kuijk, J., Breebaart, D., & Weringh, B. van. (2005). *Handleiding: Piramide in groep 3*. Arnhem: Cito-groep.

Van Steensel, R. (2006). *Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid*. Amsterdam: Aksant.

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

Vedder, P., & Bekkers, B. (1993). *Opstap: onderzoek en praktijk*. Amsterdam: Averroès Stichting.

Veen, A., Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma SB&BO in het kader van VVE*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3. Rapport 892*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

White, K., Taylor, M. & Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.