



Interventie
Sporen

Erkenning

Erkend door Deelcommissie ontwikkelingsstimulering, onderwijsgerelateerd en jeugdwelzijn d.d 06-10-2016

Oordeel: Goed onderbouwd

De referentie naar dit document is: M. de Graaf, M.Meeuwig en Y. Emmelot (Juni 2016).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Sporen'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

Samenvatting	4
1. Uitgebreide beschrijving	6
1.1 Probleembeschrijving.....	6
2. Beschrijving van de interventie	8
2.1 Doelgroep	8
2.2 Doel.....	8
2.3 Aanpak	10
2.4 Ontwikkelgeschiedenis	14
2.5 Ontwikkelgeschiedenis	15
3. Onderbouwing.....	17
4. Uitvoering	25
5. Onderzoek naar praktijkervaringen.....	29
6. Onderzoek naar Effectiviteit.....	31
6.1 Onderzoek in Nederland	32
7. Aangehaalde literatuur.....	33

Samenvatting

Doelgroep

Sporen is ontwikkeld voor kinderen van 0-7 jaar (tot groep 3 van de basisschool). De doelgroep van Sporen als VVE-programma betreft 2,5- tot 7-jarigen uit kansarme (autochtone en allochtone) milieus. Hun ouders vormen de intermediaire doelgroep.

Doel

Het algemene doel van Sporen is het leggen van een basis voor volwaardige maatschappelijke participatie. Voor de VVE doelgroep betekent dit specifiek het vergroten van de kans op een succesvolle schoolloopbaan op voor ieder kind passend niveau. Doel voor de ouders is actieve betrokkenheid bij het educatieproces van de kinderen in het centrum. Overkoepelend doel van Sporen is dat alle direct betrokkenen (kinderen, ouders en het team) zich ervaren als actief deel van een democratische leer- en leefgemeenschap.

Aanpak

Sporen is een integraal pedagogisch-educatief programma met een open aanbod. De aanpak laat zich karakteriseren als breed en verbindend. Het aanbod sluit aan bij wat de kinderen in de groep beweegt en bij hun ontwikkelingsbehoefte. Het open aanbod gaat samen met een strakke organisatie en een gestructureerde praktijk in de groep. Als zodanig houdt Sporen het midden tussen een 'kindvolgend' en een 'sturend' programma. De kinderen werken in kleine groepjes dagelijks anderhalf uur op basis van een plan of voorstel aan onderwerpen die hen bezighouden; de kleuters werken er 's middags verder op door. Het programma wordt gekenmerkt door een contextgebonden uitwerking met diversiteit als uitgangspunt, is sterk gericht op het leggen van verbindingen (o.a. tussen de activiteiten van dag tot dag, tussen centrum/school en thuis, tussen kinderen onderling, tussen ontwikkelingsgebieden etc.) en werkt met doorlopende onderzoeksactiviteiten over een langere periode. Daarnaast vindt er ook communicatie met de hele groep plaats: voorlezen, dansen, zingen en verhalen vertellen staan dagelijks op het programma. Ouders worden nauw betrokken.

Materiaal

Sporen-medewerkers werken aan de hand van een pedagogische systematiekbundel, met daarin: pedagogische principes en uitgangspunten, rollen en taakverdeling, overlegvormen, organisatie, inrichting van de ruimte, materialen, hulpmiddelen, criteria, randvoorwaarden, documentatiemiddelen en -materialen (waaronder een kind volgsysteem) en een structuur voor ouderparticipatie. Daarnaast zijn er trainingsmodules, vele uitgewerkte voorbeelden van de op plannen gebaseerde werkwijze (onderwerpboekjes, groepsboeken), eigen artikelenbundels, het boek *Sporen van Reggio, een introductie in de Sporen-pedagogiek* en een programmabeschrijving waarin onder andere een beschrijving van de werkwijze is opgenomen.

Onderbouwing

Sporen verkleint de kans op onderwijsachterstand aan het begin van groep 3 bij kinderen uit kansarme milieus en creëert daarmee betere kansen op een succesvolle schoolloopbaan op een bij ieder kind passend niveau door stimulering van de ontwikkeling van de ego-competentie, sociale competentie en cognitieve competentie en van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. De aanpak kenmerkt zich door een open aanbod dat consequent aansluit bij de vragen en interesse van de kinderen. Werkzame

factoren van de aanpak zijn een systeem van documenteren van ontwikkelings- en leerprocessen, multimodaal representeren en onderzoeken in authentieke leersituaties, werken in kleine groepjes, doorlopend gezamenlijk onderzoek over een langere periode, co-constructieve, ondersteunende en stimulerende rol van de groepsleiding (leidsters/leerkrachten), verrijkte omgeving in termen van (taal)aanbod, ruimten en materialen, culturele responsiviteit en een structuur voor overleg en ondersteuning van professionals binnen een interdisciplinaire en professionele leercultuur.

Onderzoek

Kwalitatief onderzoek (Hensel, 2012) laat zien dat Sporen

- cultureel responsief is voor alle betrokkenen: kinderen, ouders en professionals, onafhankelijk van locatie en demografische samenstelling
- de professionaliteit en effectiviteit van de groepsleiding bevordert
- gunstig is voor tweetalige kinderen
- educatief partnerschap met ouders ontwikkelt en borgt.

Kwantitatief onderzoek (Hensel, 2012) laat zien dat Sporen

- metacognitieve vaardigheden bij de kinderen ontwikkelt en versterkt, en substantieel bijdraagt aan een langere duur van activiteit en betrokkenheid en een hoger niveau van concentratie bij de kinderen.

1. Uitgebreide beschrijving

1.1 Probleembeschrijving

Probleem

Sporen is een pedagogisch-educatieve aanpak voor kinderen van 0-7 jaar, ongeacht maatschappelijke achtergrond. Kinderen uit kansarme (allochtone en autochtone) milieus vormen een belangrijke subdoelgroep. Zij lopen vaak risico op ontwikkelingsachterstand, met als gevolg dat zij met achterstand aan groep 3 van de basisschool beginnen. Er is sprake van een ontwikkelingsachterstand "als bij gelijke (normaal verdeelde) genetische mogelijkheden door cumulatie van negatieve effecten, door negatieve versterker-effecten of door het ontbreken van positieve versterker-effecten - vergeleken met een maatschappelijke norm - het genetische potentieel niet optimaal wordt geactualiseerd" (Doolaard & Leseman, 2008).

De kern van het probleem is dat er bij kinderen in achterstandsituaties een kloof bestaat tussen wat in het basisonderwijs van leerlingen wordt verwacht aan woordenschat, wereldkennis, communicatieve vaardigheid, ontluikende geletterdheid en ontluikende rekenvaardigheid, en wat veel van deze kinderen feitelijk kennen en kunnen (Leseman & Van der Leij, 2004). Daarbij beheersen deze kinderen ook de zgn. executieve functies, oftewel aan leren gerelateerde vaardigheden, zoals inhibitie, concentratie, plannen, reflecteren op eigen handelen, initiatief nemen en problemen oplossen (Schouten, 2010), vaak (nog) niet of onvoldoende. Het belang van goed ontwikkelde ego-competentie, sociale competentie en cognitieve competentie voor het verkleinen van het risico op onderwijsachterstand wordt in toenemende mate door onderzoek bevestigd (Schouten, 2010).

Spreiding

Hoe vaak het probleem voorkomt, is lastig aan te geven. Er bestaat volgens Driessen, Veen en Van Daalen (2015) geen wetenschappelijk bewijs voor de betrouwbaarheid en validiteit van instrumenten voor de VVE-indicatie. Gemeenten hanteren bovendien niet allemaal dezelfde indicatoren. Als leerlinggewicht als criterium wordt genomen zou het om ongeveer 12% van de kleuters gaan (Beekhoven, IJsbrand & Kooiman, 2011).

Gevolgen

Achterstanden waarmee kinderen uit kansarme milieus aan groep 3 van het basisonderwijs beginnen, hebben over het algemeen de neiging groter te worden (Van der Bolt & Aarssen, 2010). De vaardigheden, kennis en attitudes waarover de kinderen geacht worden te beschikken, zijn voorwaarde voor het kunnen volgen van het onderwijsprogramma. Als deze ontbreken of onvoldoende aanwezig zijn, zullen de kinderen steeds meer moeite krijgen met het curriculum. Hiermee gaan vaak negatieve reacties van de schoolse omgeving en lage verwachtingen van de leerkrachten gepaard. Samen kan dat ertoe leiden dat deze kinderen zich op school niet betrokken voelen, niet thuis voelen, niet competent voelen, zich emotioneel zwak voelen, niet gemotiveerd zijn en zelfs apathisch zijn. Deze gemoedstoestanden zijn contraproductief voor het op gang brengen en houden van ontwikkelings- en leerprocessen. Voor jonge allochtone kinderen komt daar nog bij dat zij de eerste periode van hun schoolloopbaan de kenmerken en betekenissen van de voor hen nieuwe Nederlandse schoolcultuur moeten ontdekken en leren begrijpen. Hierdoor kunnen zij nog verder op achterstand raken. Op de langere termijn lopen zij hierdoor meer risico op voortijdig schoolverlaten en problemen met

volwaardige maatschappelijke participatie. Dat betekent tevens onderbenutting van maatschappelijk potentieel (Ledoux & Veen, 2009).

2. Beschrijving van de interventie

2.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

Sporen is een pedagogisch-educatieve aanpak voor alle kinderen van 0-7 jaar. Een belangrijke subdoelgroep betreft kinderen van 2,5 tot 7 jaar (tot groep 3 van de basisschool) die zich in achterstandsituaties bevinden, waardoor zij het risico lopen dat zij het reguliere onderwijsprogramma vanaf groep 3 niet succesvol kunnen doorlopen (de doelgroepkinderen). Het gaat hier om groepen kinderen die opvallend achterblijven bij het gemiddelde terwijl er geen aanwijzingen zijn dat dit komt door aangeboren individuele kenmerken en genetische verschillen.

In de praktijk vormen de doelgroepkinderen geen homogene groep: taalachterstand (kinderen die - door verschillende oorzaken - geen of gebrekkig Nederlands spreken), sociaal-emotionele achterstand, achterstand in de ontwikkeling van zelfstandigheid, gedragsproblemen en achtergrondproblemen komen voor, al dan niet in combinatie (Driessen et al., 2015).

Intermediaire doelgroep

De ouders zijn de intermediaire doelgroep.

Selectie van doelgroepen

Ten aanzien van de subdoelgroep van de voor- en vroegschoolse educatie hanteren gemeenten het opleidingsniveau van de ouders (bepaald op basis van de Gewichtenregeling) als selectiecriteria. Daarnaast worden andere, per gemeente verschillende, criteria gehanteerd. Zo geldt in Amsterdam ook de taalomgeving als criterium, terwijl Den Haag mede selecteert op inburgeringsplichtig zijn, afkomstig zijn uit MOE-landen, taalachterstand volgens het Van Wiechen schema en sociale indicatoren (expertise consultatiebureau) (Driessen, 2012). Het signaleren en indiceren van VVE-doelgroepkinderen gebeurt door consultatiebureaus, die hiervoor uiteenlopende instrumenten gebruiken. Het NCJ (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid) heeft recentelijk enkele handreikingen voor signalering ontwikkeld (Anthonissen, Carmiggelt & Pijpers, 2014; Carmiggelt, Uilenburg, Romeijn, Stam-Van den Doel & Pijpers, 2013).

2.2 Doel

Hoofddoel

Het algemene doel van Sporen is het leggen van een basis voor volwaardige maatschappelijke participatie. Voor de VVE doelgroep betekent dit specifiek het vergroten van de kans op een succesvolle schoolloopbaan op bij het kind passend niveau door de kans te verkleinen dat kinderen met achterstand aan groep 3 van de basisschool beginnen. Ten aanzien van de ouders beoogt Sporen actieve betrokkenheid bij het educatieproces van de kinderen in het centrum. Het overkoepelende doel van Sporen is dat alle direct betrokkenen (kinderen, ouders en het pedagogisch team) zich ervaren als actief deel van een democratische leer- en leefgemeenschap.

Subdoelen

Specifieke doelen voor kinderen

Om een basis te leggen voor volwaardige maatschappelijke participatie en de kans te verkleinen dat de kinderen met een achterstand aan groep 3 beginnen, beoogt Sporen de ontwikkeling van competenties en domein specifieke kennis en vaardigheden te

vergroten. Het programma onderscheidt ego-competentie, sociale competentie en cognitieve competentie en hanteert voor elk van deze competenties een aantal subdoelen. Voorbeelden daarvan zijn: autonomie ervaren, eigen behoeften, gevoelens en gedachten kunnen herkennen, initiatief kunnen nemen (ego-competentie), kunnen samenwerken, meningsverschillen kunnen aangaan en constructief oplossen (sociale competentie), aandachtig kunnen zijn en gedurende een langere tijd blijven, een betrokken en onderzoekende houding hebben (cognitieve competentie). De competenties worden ontwikkeld door en tijdens het verwerven van kennis en vaardigheden op de volgende ontwikkelingsgebieden: 'lichaam, beweging en gezondheid', 'sociaal en cultureel leven', 'taal, schrijfcultuur en media', 'gebruik van diverse materialen en gereedschappen', 'wiskundige basiservaringen' en 'natuurwetenschappelijke en technische basiservaringen'.

Voor taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling streeft Sporen de door SLO vastgelegde einddoelen m.b.t. taal en rekenen voor het jonge kind na. Dit geldt voor alle kinderen, maar is met name van belang voor de VVE-doelgroep.

Of de SLO doelen behaald zijn wordt vastgesteld aan de hand van door Sporen ontwikkelde checklijsten. De Sporen-aanpak is echter breder; zoals hierboven aangegeven zijn hiervoor geen vooraf vastgestelde en voor alle kinderen gelijke einddoelen bepaald. Dat past niet bij de aanpak van Sporen, waarbij het gaat om aansluiting bij datgene wat de kinderen bezighoudt en bij hun feitelijke ontwikkelingssituatie. De ontwikkeling of de stagnatie daarvan wordt bijgehouden in een speciaal voor Sporen ontwikkeld kindvolgsysteem.

Subdoelen voor de ouders

Onder actieve betrokkenheid bij het educatieproces van hun kinderen (het hoofddoel) wordt het volgende verstaan:

1. ouders zijn geïnteresseerd in de gebeurtenissen op de groep en wisselen hun ervaringen uit met de overgang naar en van de groep tijdens de ruimte die er dagelijks rond het brengen en ophalen van de kinderen voor is (twee keer een half uur);
2. ouders denken mee over en leveren een eigen bijdrage aan het aanbod, de groep en het centrum, onder andere tijdens de ouderbijeenkomsten;
3. ouders wisselen met elkaar ervaringen uit over opvoeding, ontwikkeling en ouderschap.

Voor de ouders van de doelgroepkinderen komen hier als subdoelen bij (indien van toepassing):

4. sociaal isolement is doorbroken: ouders hebben tenminste contact met andere ouders;
5. horizon is verbreed door interactie met ouders met een andere achtergrond;
6. ouders zijn gemotiveerd om de Nederlandse taal te leren;
7. ouders hebben zicht op educatieve en sociale voorzieningen voorzover relevant.

2.3 Aanpak

Opzet van de interventie

Sporen is een open programma met - vanwege de open inhoud - een strakke organisatie en systematiek van werken (zie onder). Als zodanig houdt Sporen het midden tussen een 'kindvolgend' en een 'sturend' programma.

De kinderen werken dagelijks in kleine groepjes samen rondom een plan of voorstel dat de groepsleiding voorbereidt. Zo'n plan is een open, voor de kinderen betekenisvolle, leersituatie, die de kinderen uitnodigt om samen te onderzoeken, maken en experimenteren. De manier waarop het plan verloopt vormt, samen met de reflectie erop, de basis voor een vervolgplan. Zo kan eenzelfde onderwerp (bijvoorbeeld 'varen') gaandeweg worden verbreed (kinderen ontdekken andere dimensies, bijvoorbeeld 'gewicht') en verdiept (de nieuwe dimensie wordt verder uitgewerkt in een nieuw voorstel, bijvoorbeeld rond 'verhoudingen').

Het aanbod sluit altijd aan bij wat de kinderen op dat moment beweegt, en staat dus niet van te voren vast. Om te weten wat de kinderen beweegt werkt Sporen volgens de pedagogische cyclus: kijken en luisteren naar de kinderen, onderzoeken en documenteren, en interpreteren van en reflecteren op deze documentaties als basis voor nieuw aanbod. Documenteren gebeurt systematisch volgens een uitgebreid, samenhangend systeem.

Ook buiten de uren dat de kinderen werken op basis van een voorbereid plan is de pedagogische aanpak gebaseerd op kijken, luisteren en onderzoeken. Ook dan ontwikkelen kinderen zich. Zo observeert het team tijdens rituelen zoals het binnenkomen en afscheid nemen en het samen eten, om deze situaties met aandacht voor de kinderlijke ontwikkeling te kunnen benutten. Het samen eten bijvoorbeeld kan voor het team aanleiding zijn voor het maken van nieuwe plannen, en voor de kinderen voor allerlei ontdekkingen zowel op het gebied van smaken, geuren, geluiden en kleuren als op het gebied van gezondheid, voeding, ordening, woorden, vergelijkingen etc. en kan een context zijn waarin kinderen gestimuleerd kunnen worden om samen te werken en samen problemen op te lossen.

Intensiteit, duur en een vaste dag-, week- en jaarindeling

Sporen kent een vast dag-, week- en jaarritme. Peuters werken 's ochtends in groepjes van drie tot maximaal vijf kinderen 1,5 uur aan de plannen die de voorgaande dag zijn voorbereid, kleuters werken er 's middags aan door. Kinderen tot 4 jaar maken, net als bij kleutergroepen, deel uit van een vaste groep kinderen met een vaste groepsleiding. Zij zijn minimaal drie achtereenvolgende dagen aanwezig tijdens de kerntijd (de tijd waarin met Sporen gewerkt wordt: van 8.00 – 16.00 uur). De doelgroeppeuters zijn per week tenminste drie achtereenvolgende ochtenden van elk vier uur aanwezig. Het jaar is verdeeld in vijf periodes, conform het ritme van de basisschool. Er wordt 42 weken per jaar met Sporen gewerkt. De overige weken wordt opvang geboden.

Locatie en uitvoerders

Sporen is een programma voor voor kindercentra waar kinderdagverblijf, peuterspeelzaal en de onderbouw van de basisschool zijn geïntegreerd.

Sporen wordt uitgevoerd door het pedagogisch team, bestaande uit de groepsleiding, een Sporen beeldend kunstenaar ('atelierista'), een Sporen pedagoog ('pedagogista') en een kok.

Inhoud van de interventie

De ontwikkeling van het aanbod

Sporen ontwikkelt aanbod dat aansluit op wat kinderen beweegt en op hun ontwikkelingsbehoefte. Wat kinderen beweegt en wat hun ontwikkelingsbehoefte is, is niet op slag duidelijk: de manieren waarop kinderen zich uiten zijn niet eenduidig. Daarom is onderzoeken en documenteren een essentieel onderdeel van de pedagogische cyclus. Dat bestaat grofweg uit twee stappen: het in woord en beeld vastleggen van concrete uitingen en vervolgens het gezamenlijk interpreteren van en reflecteren op dit basismateriaal (waarom stellen de kinderen deze vragen, waarom spelen sommige kinderen altijd met blokken, welke meer algemene conceptuele principes zouden daarachter kunnen zitten, hoe leren de verschillende kinderen).

De documentaties maken de denk-, maak- en leerprocessen van de kinderen zichtbaar en vormen zo de basis voor het pedagogische en educatieve werk: ontwikkelen van aanbod inclusief gebruik van en keuzes voor ruimten en materialen, de begeleidende aandacht voor individuele (doelgroep)kinderen, het samenstellen van groepjes, het overleg met ouders en het werken rond onderwerpen. Daarnaast wordt het basis documentatiemateriaal apart be- en verwerkt voor de kinderen en voor hun ouders: voor de kinderen als collectief geheugen, ter reflectie op gezamenlijke leerprocessen en ter inspiratie voor nieuwe plannen en ideeën, voor de ouders als uitnodiging om mee te kijken en te luisteren, mee te denken en mee te praten.

Open, doorlopende en ontwikkelingsstimulerende leersituaties komen in intensief overleg tot stand: tussen de leidsters of leerkrachten van een groep (dubbele bezetting) om het dagelijkse aanbod voor te bereiden, met de atelierista ter ondersteuning van de creatieve en associatieve denkprocessen in de groep en het maken van documentaties, en met de pedagoga die de leidsters/leerkrachten en de atelierista begeleidt in het werken met de kinderen op de groep, de oudercontacten en het werken in het centrum als geheel. Gebruik en inrichting van ruimten en keuze en gebruik van materialen behoren dagelijks tot het aanbod dat de kinderen wordt gedaan.

De pedagogische cyclus is vastgelegd in de Pedagogische Systematiek. Deze beschrijft onder andere hoe en wanneer de leidsters /leerkrachten luisteren, kijken en onderzoeken en daarvan verslag doen, hoe vaak en wanneer zij met hun collega's reflecteren op wat ze gezien en gehoord hebben, welke vragen zij zich kunnen stellen bij de interpretatie van het materiaal en hoe zij plannen kunnen vormgeven en organiseren. Hiervoor biedt de Systematiek ook de middelen en materialen die hen daarbij ondersteunen, zoals kijk- en luisterpapieren, documentatiepanelen, plannenbladen, dagplanningen en onderwerppapieren.

In kleine groepjes werken aan een voorbereid plan

De dagelijkse gang van zaken bij het werken in kleine groepjes (peuters en kleuters) is als volgt. De groepsleiding heeft een dagplanning gemaakt, en heeft daarnaast een meer gedetailleerd plan of voorstel uitgewerkt voor een klein groepje specifiek hiervoor geselecteerde kinderen. De voorstellen kunnen onderdeel zijn van een onderwerp waar langere tijd aan wordt gewerkt (zie onder), maar dat hoeft niet altijd zo te zijn. De dag begint door met de groep als geheel het werken van de vorige dag in herinnering te brengen en een verband te leggen met de voorstellen die voor de dag van vandaag zijn gemaakt. Dan nodigt de groepsleiding de kinderen gericht uit om in de verschillende groepjes te gaan werken. De groepsleiding verdeelt zich: één werkt mee met het groepje

waarvoor een speciaal voorstel is uitgewerkt, de tweede met de andere kinderen. Het voorstel voor het geselecteerde groepje is bijvoorbeeld met bepaald materiaal een tekening te maken van het onderwerp waar de kinderen mee bezig waren (appelboom, onder de grond leven enz.). De leidster /leerkracht stimuleert de kinderen elkaar te vertellen wat ze doen en wat ze daarbij denken. Iedereen krijgt aandacht, ieders bijdrage is waardevol. De andere kinderen werken in de verschillende hoeken (kantoortje, huishoek, bouwhoek enz.), met een richtinggevende, maar open startvraag (zullen we bouwen voor onze nieuwe poppetjes? of: zullen we eens alle poppen in bad doen, enz.) Ook hier geldt: elke individuele bijdrage krijgt aandacht. Intussen legt de groepsleiding haar observaties vast in aantekeningen, foto's, geluidsopnamen.

Onderwerpwerken en de cyclus van symboliseren

Vaakwerken de kinderen gedurende een kortere of langere periode aan een onderwerp dat hen intrigeert (onderwerpwerken). Daarbij wordt gewerkt in cycli van weergeven, ervaren (onderzoeken, experimenteren) en opnieuw weergeven. Deze manier van werken wordt symboliseren genoemd: het gebruiken van een symbolische taal om gedachten te ordenen of tot nieuwe gedachten en ideeën te komen. Meestal begint het werken aan een onderwerp met een vrije ideeënstroom (bijvoorbeeld: de kinderen hebben tijdens de ideeënstroom interesse getoond in de boot waarmee zij tijdens hun vakantie naar Marokko hebben gevaren), gevolgd door een eerste symbolische representatie van ideeën (boten en zeeën tekenen). Beweringen en hypothesen die daarbij vrij komen (over drijven en zinken van boten) worden in de volgende fase - 'experiment'- gestaafd dan wel ontkracht (plannen en proefjes m.b.t. drijven en zinken). De nieuwe inzichten die dat oplevert verwerken de kinderen in nieuwe representaties (vaak op een andere manier, bijv. een boot die de kinderen zelf ontwerpen en maken). Deze vormen de basis voor hernieuwd onderzoek (de boot wordt te water gelaten). Als de kinderen hun vragen verruimen (welk geluid maakt onze boot als hij vaart?) worden ze uitgenodigd tot intermodale weergave van een zintuiglijke ervaring (bijvoorbeeld: tekenen van gevoel, geur, smaak of geluid).

Kern is leren door samen te doen en leren wat en dat (metacognitief) er samen geleerd en ervaren is. De groepsleiding structureert steeds zodanig voor in open leersituaties dat het leren ook plaats kan vinden en kinderen een volgende stap in hun ontwikkeling kunnen zetten. Voor de keuze en uitwerking van onderwerpen zijn criteria geformuleerd die verdiepend leren en een brede ontwikkeling van de kinderen waarborgen. Elk onderwerp wordt afgesloten met een presentatie, een groot werkstuk of een onderwerpboekje waarin is vastgelegd hoe het onderwerp is ontstaan en hoe het gaandeweg is uitgewerkt.

De rol van de groepsleiding

Tijdens het werken met de kinderen heeft de groepsleiding een co-constructieve, begeleidende, stimulerende en initiërende rol. De groepsleiding werkt met de kinderen mee door hen met open vragen, het aanbieden van materialen en/of een andere indeling van de ruimte te stimuleren en te ondersteunen in hun maak-, denk- en leerprocessen, gaat met de kinderen afzonderlijk taakgerichte interacties aan (vaak in de vorm van een dialoog waarin de groepsleiding vraagt, benoemt, verwijst, herhaalt, samenvat, integreert en contextualiseert), attendeert de kinderen op elkaars werk en ontdekkingen, lokt uit tot het samen oplossen van een probleem in het kader van het werkplan, neemt initiatief om te onderzoeken wat een kind prikkelt teneinde passend aanbod te kunnen maken. Daarnaast is de groepsleiding als samensteller van het aanbod vormgever van

relaties, gastvrouw/gastheer, regisseur (aanbieder van het werkplan), rolmodel, 'publiek dat applaudiseert' (positieve feedback), participerend onderzoeker en documentalist, een 'veilige haven' en verzorger.

Aanpak bij babies en dreumesen

De werkwijze bij de allerkleinsten is in principe hetzelfde: ook bij hen wordt de pedagogische cyclus gevolgd, en wordt dagelijks een (zo mogelijk op het voorafgaande voortbordurend) plan voorbereid dat stimuleert om samen te onderzoeken en ontdekken. Dit gebeurt doorgaans in de vorm van het aanbieden van materialen, muziek maken, zingen, boekjes kijken, veel praten en het (her)indelen van de ruimte. Het aanbod bij babies betreft vooral de fysieke en zintuiglijke ontwikkeling en de individuele verschillen die daarin optreden. Vanzelfsprekend werken babies niet in kleine groepjes samen. Zij communiceren echter wel met elkaar en het aanbod speelt daar niet alleen op in, maar stimuleert het ook. Daarnaast is het aanbod van tijd tot tijd gefocust op een 'onderwerp'. Zo kan gedurende een periode soms alle aandacht gericht zijn op geluiden, of bij dreumesen op het eerste tekenen.

Ruimten, inrichting en materialen

Ruimten en materialen werken als 'derde pedagoog'. Zij zijn essentieel bij de samenstelling van het aanbod, en daarmee onderdeel van de pedagogische cyclus. De kinderen hebben de beschikking over meerdere, inspirerende ruimten met elk een eigen functie en bijpassende inrichting en sfeer: naast de eigen groepsruimte ook de eetkeuken, het atelier, de (binnen)tuin en de buitenruimte. De ruimten en de inrichting ervan voorzien in kwaliteiten zoals esthetiek en diversiteit van licht, geuren, zichtlijnen. Hoeken in de groepsruimten zijn flexibel en worden zo (her)ingericht dat kinderen er op basis van een gerichte, maar open vraag aan het werk kunnen. Materialen zijn geschikt om de zintuigen te prikkelen en om te maken, construeren, fantaseren, onderzoeken, experimenteren, ontdekken, bewegen en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. De groepsruimten, inrichting en materialen vormen een herkenbare eenheid, met ruimte voor persoonlijke en groepsverscheidenheid. Overal in de omgeving zijn visuele representaties, schriftelijke taal en cijfers in vele vormen aanwezig (onder andere dagindeling en kalenders, letters en cijfers om mee te spelen, (onderwerp)boekjes, namen en verjaardagen, wandpanelen).

Samenwerking met de ouders

De groepsleiding benadert de ouders met respect en is erop uit de ouders en hun cultuur te leren kennen. De samenwerking krijgt vorm middels een structuur van oudercontacten (te beginnen met uitgebreide kennismakingsgesprekken), ondersteunende materialen en middelen en de inrichting van de ruimten. Dagelijks is er twee keer contact met de groepsleiding bij het halen en brengen van de kinderen. Daarnaast zijn er groepsouderavonden, ouderbijeenkomsten voor het hele centrum, en gemeenschappelijke activiteiten. De communicatie met de ouders is gericht op wederzijds productief zijn (educatief partnerschap) en continuïteit: de ouders brengen hun expertise over de kinderen in en vertellen over 'thuis'; de groepsleiding voorziet de ouders systematisch van feedback over de maak-, denk- en leerprocessen van de groep en hun kind daarbinnen en ondersteunen de opvoeding thuis als ouders daarom vragen. Onmisbare ondersteunende materialen en middelen zijn de dagbladen en wandpanelen voor ouders waarop te zien is wat er op de groep gebeurt en hoe het leren zich ontwikkelt. Er is een ruimte voor ouders om koffie te drinken en uit te wisselen met andere ouders en de groepsleiding.

Monitoring van de ontwikkeling

De ontwikkeling van de kinderen wordt met een uitgebreid systeem van samenhangende documentaties bijgehouden. Dat zijn enerzijds groepsdocumentaties (het volgsysteem van de groep), die vooral informatie geven over de leerprocessen in de groep en de interacties tussen de kinderen. Anderzijds is er een, speciaal voor Sporen ontwikkeld, individueel kindvolgsysteem. Volgens dit systeem wordt elk kind apart besproken in een kindgesprek tussen de twee leidsters of leerkrachten van een groep. Hiervoor zijn ondersteunende formulieren beschikbaar. Onder andere de vorderingen met betrekking tot de SLO doelen worden bijgehouden aan de hand van checklijsten. Bij twijfel, stagnerende ontwikkeling of andere problematiek maakt de groepsleiding een analyse van de problemen met toelichting en een plan van aanpak voor verbetering (hiervoor is een apart formulier beschikbaar). Zorgkinderen worden met de pedagoga besproken in het pedagogisch werkoverleg per groep. Als verbetering uitblijft, wordt het kind van zorg besproken met een externe hulpverlener van consultatiebureau of zorginstelling.

Passende VVE en aanpak bij doelgroepkinderen

De systematiek van werken leidt tot passend aanbod voor elk kind. Specifiek op doelgroepkinderen gericht aanbod kenmerkt zich door positieve bevestiging van het kind in wie hij is en doordat de groep er in betrokken wordt. In extra bijeenkomsten worden de ouders betrokken bij het nadenken over en het samenstellen van het aanbod. Ook worden de ouders extra uitgenodigd om hun ervaringen thuis, in het centrum en de overgang ertussen uit te wisselen en worden er gezamenlijke activiteiten bedacht, ondernomen en besproken. Huisbezoek is standaard. Daarnaast worden doelgroepkinderen intensiever gemonitord (geen twee á drie, maar vijf keer per jaar). Bij de samenstelling van het aanbod, de keuze voor de focus voor observatie, de interpretatie van monitorgegevens, de oudercontacten en het eventueel contact zoeken met hulpverlening krijgt de groepsleiding apart begeleiding van de pedagoga.

2.4 Ontwikkelgeschiedenis

Betrokkenheid doelgroep

Het hier beschreven programma is tot stand gekomen door structurele gezamenlijke reflectie van betrokkenen (groepsleiding, pedagoga, atelierista's, management en ouders), onder andere op het materiaal dat via het documenteren werd verzameld.

Buitenlandse interventies

Sporen staat voor een afkorting van Stichting Pedagogiek Ontwikkeling Reggio Emilia Nederland. Inhoudelijk is Sporen geïnspireerd door de pedagogische filosofie die ten grondslag ligt aan de werkwijze van ruim 40 gemeentelijk gesubsidieerde kindercentra in Reggio Emilia (Noord-Italië). De Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7 (kortweg P0-7) heeft de Reggio Emilia benadering 'vertaald' naar bruikbare en toegankelijke pedagogiek voor de eerste twee groepen van de Nederlandse basisschool, de peuterspeelzaal en de kinderopvangpraktijk. Deze vertaling heet Sporen. Als concreet uitgewerkte pedagogiek is Sporen autonoom en toegesneden op de Nederlandse situatie. De afkorting Sporen staat niet alleen voor een inhoudelijke, maar ook voor een institutionele relatie: Pedagogiekontwikkeling 0-7 is door Reggio Children benoemd tot 'official point of reference' van Reggio Emilia in Nederland en is deel van het Internationaal Reggio Network.

Sporen is ontwikkeld (en uitgevoerd) in een kinderdagverblijf en een voor- en vroegschool. Door in de praktijk te onderzoeken op welke wijze de Reggio benadering in de Nederlandse context geconcretiseerd kan worden en dit proces vanaf het begin systematisch te documenteren kon de vertaalslag worden gemaakt. De leidsters en leerkrachten werden tijdens het werken met de kinderen door een pedagoga en een atelierista begeleid en ondersteund om anders naar de kinderen, de omgeving en de ouders te leren kijken en een veelzijdig en uitdagend aanbod te leren ontwikkelen. Het realiseren van randvoorwaarden (zoals voldoende ruimte voor professioneel overleg) was onderwerp van onderzoek met de leiding van beide instellingen. Aanpassingen hadden betrekking zowel op de aanpak (o.a. vanwege de doelgroepkinderen) als de randvoorwaarden (bijvoorbeeld aanwezigheid van minimaal drie achtereenvolgende dagen)

2.5 Ontwikkelgeschiedenis

In Nederland uitgevoerd

Sporen is een centrumprogramma met een oudercomponent en gericht op ontwikkelingsstimulering in brede zin. In dat opzicht vertoont Sporen verwantschap met Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken en Basisontwikkeling. Deze zijn alle opgenomen in de Databank Effectieve Jeugdinterventies.

Overeenkomsten en verschillen

Evenals Startblokken en Kaleidoscoop werkt Sporen met een open aanbod. De manier waarop dit inhoud krijgt, verschilt echter. Geen van beide programma's baseert het aanbod op dagelijks onderzoek naar de leerprocessen van de groepjes kinderen en geen van beide programma's werkt met pedagogische documentaties die het leren zichtbaar maken en die functioneren als aanknopingspunt, middel en werkmateriaal om het leren te stimuleren, zoals Sporen. Overige punten waarop Sporen zich onderscheidt van andere VVE programma's: de educatieve inzet van multimodaal representeren door de kinderen, het open, onderzoekmatige werken van kleine groepjes kinderen rond een onderwerp over een langere periode, flexibele en gedetailleerde inrichting, functie en gebruik van ruimten en materialen, de intensieve samenwerking tussen professionals en met ouders (vormgeving educatief partnerschap) en de structurele begeleiding en ondersteuning door een 'pedagoga' en een 'atelierista' (professionele leercultuur /structurele professionalisering van de groepsleiding).

De toegevoegde waarde

De toegevoegde waarde van Sporen is als volgt samen te vatten:

- doorgaande professionalisering van beroepskrachten door structurele begeleiding en ondersteuning door pedagoga en atelierista (professionele leercultuur);
- integrale ontwikkelingsstimulering, ook buiten de uren dat plingericht wordt gewerkt;
- pas send aanbod, passende VVE;
- expliciete keuze voor stimulering van motivatie, concentratie, onderzoek, communicatie en ontwikkeling van executieve functies in plaats van overdracht van vaststaande leerinhouden;

- een tot in details doordachte fysieke vormgeving van het centrum, waardoor de fysieke omgeving (ruimten en materialen) optimaal als 'derde pedagoog' ingezet kan worden;
- intensieve participatie van ouders: de rijke en diverse documentaties maken het leren van de kinderen zichtbaar en dus bespreekbaar voor en met ouders;
- actuele wetenschappelijke inzichten m.b.t. de ontwikkeling van jonge kinderen worden consequent 'vertaald' naar de praktijk via de bemiddeling door pedagoga en atelierista;
- bewuste inzet van diversiteit (in brede zin) als motor van ontwikkeling; hierbij hebben alle kinderen baat, met name als kinderen met diverse achtergronden met elkaar werken en spelen;
- integratie van kinderen wat betreft afkomst, etniciteit en opleidingsniveau van de ouders door gemengde groepen van doelgroep- en niet-doelgroepkinderen.

3. Onderbouwing

Oorzaken

In de literatuur worden verschillende redenen aangegeven waarom de voor een schoolloopbaan belangrijke cognitieve ontwikkeling, de ontwikkeling van domein specifieke ontlukende (schoolse) vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen in kansarme groepen vaak achterblijft (zie Leseman & Van der Leij, 2004). Laagopgeleide ouders ondersteunen hun kinderen doorgaans minder bij schoolwerk, stimuleren hun kinderen minder om te leren, brengen hun kinderen thuis minder (schoolse) vaardigheden bij, praten minder met hun kinderen, hebben minder mogelijkheden tot het aanschaffen van boeken, studiemateriaal, computers, enz. dan andere ouders. Het lage opleidingsniveau van de ouders hangt aantoonbaar samen met de hoeveelheid informele instructie van ouders en de kwaliteit daarvan. Informele instructie is een belangrijke bron voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, die een rol spelen bij alle vormen van leren. In meer recente literatuur wordt het belang van executieve functies voor schoolsucces benadrukt (Van der Bolt & Aarssen, 2010; Leseman, 2010; Davidse, De Jong & Bus, 2010). Daarbij gaat het onder andere om vaardigheden zoals aandacht vasthouden, plannen, samenwerken, terugkijken op eigen handelingen, problemen oplossen, empathie en initiatief nemen. Bij kinderen met een leergewicht of kans op onderwijsachterstand zijn executieve functies vaak minder ontwikkeld omdat hun ouders hen daarbij over het algemeen minder ondersteunen (Van der Bolt & Aarssen, 2010). Onvoldoende ontwikkelde executieve functies bij het begin van de basisschool leiden ertoe dat kinderen gedurende de daaropvolgende schooljaren een steeds grotere sociaal-emotionele en cognitieve achterstand oplopen (Van der Bolt & Aarssen, 2010).

Ook de mate van aansluiting van taal en taalgebruik in het ouderlijk milieu op die in de school lijkt van belang te zijn voor de schoolprestaties (Leseman, 1989; Tesser, Merens & Van Praag, 1999). Vaak is er ook sprake van minder gunstige materiële ontwikkelingscondities, waardoor kinderen minder mogelijkheden hebben de wereld te exploreren. Er zijn belemmeringen zoals: kleine overvolle huizen, weinig veilige mogelijkheden om buiten te spelen, geen geld voor uitjes, speeltuinen, zwembaden en vervoer. Kinderen uit deze milieus hebben alleen al daardoor minder motorische oefening.

In allochtone achterstandsgroepen spelen bovenstaande problemen uiteraard ook. Daarnaast hebben kinderen uit anderstalige gezinnen een achterstand op het gebied van het Nederlands, stellen laag opgeleide allochtone ouders over het algemeen weinig eisen aan hun jonge kinderen en zien (de moeders) voor zichzelf weinig opvoedings- en educatieve taken. Zij doen doorgaans geen educatieve spelletjes, hebben geen of weinig educatief speelmateriaal in huis, werken niet bewust aan motorische en lichamelijke training in parken en speeltuinen etc. zoals hoger opgeleide ouders vaak wel doen. Het gaat meer over zorgen, verzorgen, koesteren, voeden en disciplineren. De kinderen zijn hierdoor minder zelfstandig, mondig, ervaren in materiaalgebruik, onderhandelen, plannen etc. Bovendien kunnen/mogen moeders in allochtone gezinnen niet altijd zelfstandig naar buiten, waardoor hun actieradius en die van hun kinderen beperkt is.

Bij de VVE doelgroep komen hier vaak nog een aantal risicofactoren bij die samenhangen met de lage sociaaleconomische positie van de gezinnen (risico's zoals stress door kleine behuizing, financiële zorgen door werkloosheid, onveiligheidsgevoelens door het wonen in achterstandswijken met veel criminaliteit) en de etnisch-culturele achtergrond (risico's

zoals isolement door onbekendheid met Nederlanders en hun taal, vervreemding tussen ouders en hun in Nederland opgroeiende kinderen). Ook kunnen eventuele persoonsgebonden risicofactoren een rol spelen, bijvoorbeeld analfabetisme bij ouders en echtscheiding, of groepsgebonden risicofactoren zoals de maatschappelijke problemen en spanningen ten aanzien van moslims

Een cumulatie van risicofactoren heeft vaak negatieve emotionele processen en opvoedingsstress bij ouders tot gevolg. Negatieve emotionele processen en opvoedingsstress bij ouders beïnvloeden de ontwikkeling van kinderen in negatieve zin (zie Hermanns, 2004; Leseman & Van der Leij, 2004).

Tenslotte kan ook de instelling zelf een risicofactor voor deze kinderen vormen, namelijk als de didactische aanpak gericht is op het gemiddelde Nederlandse kind en er barrières zijn voor educatief partnerschap.

Doolaard en Leseman (2008) vatten bovenstaande als volgt samen: "Factoren in het maatschappelijke macrosysteem (bijv. de welvaartverdeling), in de meso- en exosystemen van anderen (bijv. de buurt, de schoolpopulatie), en in de mesosystemen van het kind (bijv. het gezin, de klas), zijn van invloed op de ontwikkeling van het kind *via* de kwantiteit en kwaliteit van de proximale processen in de microsystemen. De directe oorzaken van onderwijs- respectievelijk ontwikkelingsachterstand moeten volgens dit model dus in de interacties van het kind met zijn of haar onmiddellijke (sociale) omgeving worden gesitueerd."

Aan te pakken factoren

Sporen is gericht op de kwaliteit en kwantiteit van de proximale processen in het centrum. Er worden voorbereide, open, voor de kinderen betekenisvolle en bij hun ontwikkelingsbehoefte passende, leersituaties aangeboden (passend VVE) die hen uitnodigen tot verschillende vormen van werken in kleine groepjes. De leersituaties bestrijken het hele ontwikkelingsspectrum (subdoelen voor de kinderen). De groepsleiding stimuleert, initieert en ondersteunt de kinderen in hun gezamenlijke denk-, maak- en ontwikkelprocessen, en heeft hoge verwachtingen van de kinderen. Zo wordt de kans op achterstand van de doelgroepkinderen aan het begin van groep 3 van de basisschool kleiner. Daarnaast richt Sporen zich op samenwerking met en ondersteuning van ouders. Dit leidt tot actieve betrokkenheid bij het educatieproces op het centrum, tot educatief partnerschap en – indien aanwezig – tot verkleining van de kloof tussen thuis en school. Ook dit draagt bij aan afname van de kans op achterstand.

Verantwoording

Uitgangspunten van de aanpak

In *pedagogische* zin is Sporen gebaseerd op een kindbeeld van het competente, intelligente, nieuwsgierige en leergierige kind, dat van jongs af aan uit is op communicatie en daartoe ook in staat is. De impliciete en expliciete vragen waar jonge kinderen vol van zijn, staan centraal in het dagelijks werk met de kinderen. Kinderen maken, denken, associëren; kinderen creëren in voortdurende dialoog met hun leeftijdgenoten, met volwassenen, met dingen, met ideeën en met reële en imaginaire gebeurtenissen en leren zo zichzelf, de wereld om hen heen en hun relatie daartoe kennen. Sporen sluit hierop aan door gezamenlijke activiteiten en gedeelde culturele en sociale ervaring tussen kinderen en volwassenen te bieden (leer- en leefgemeenschap). Daartoe behoren ook de ouders als eerste en belangrijkste opvoeders.

In *ontwikkelings- en leertheoretische* zin is Sporen is gebaseerd op een dynamisch en (sociaal-)constructivistisch begrip van ontwikkeling (Bronfenbrenner, 1979), op Piaget's ideeën over het belang van probleemoplossend leren, aandacht voor het leerproces zelf (reflectie en zelfreflectie) en het creëren van voorwaarden in de fysieke ruimte om actief leren door de kinderen mogelijk te maken, en Vygotsky's opvatting van leren als een proces van co-constructie van betekenissen in een cultureel specifieke omgeving en zijn concept van de zone van naaste ontwikkeling. Deze noties komen terug in de educatieve betekenis die Sporen toekent aan communicatie (het uitwisselen en daardoor gezamenlijk produceren van betekenissen, van kennis), in het werken met authentieke, herkenbare leersituaties voor de kinderen gecombineerd met het principe van 'learning by doing' die de kinderen uitlokken tot het zetten van een volgende stap in hun ontwikkeling, en in het algemeen in de co-constructieve rol van de groepsleiding met betrekking tot de ontwikkeling van kennis, vaardigheden, competenties en identiteit. De nadruk op continuïteit, het uiten van gedachten en reflectie op de eigen leerprocessen is ontleend aan Vygotsky's theorie dat het zich uitdrukken in taal een herstructurering van het denken met zich meebrengt, en dat concreet handelen wordt begeleid door denken en taal waardoor het achteraf object van reflectie kan zijn. Sporen gebruikt in dit verband de metafoor van 'de honderd talen' van kinderen. Dit verwijst naar het gegeven dat kinderen zich op veel verschillende manieren kunnen uitdrukken (multimodaal representeren). Het concept van 'de 100 talen' wordt ondersteund door de theorie van de 'multiple intelligences' (Gardner, 1993). Volgens deze theorie beschikt ieder kind over verschillende soorten intelligentie, waarmee diverse manieren van leren overeenkomen, en neemt de effectiviteit van leren toe door onderwerpen op verschillende manieren te benaderen.

Kenmerken van de aanpak

De ontwikkeling van het aanbod, passende VVE Het samenhangende systeem van documenteren in het algemeen en de pedagogische cyclus in het bijzonder maken het mogelijk leersituaties te creëren die aansluiten bij de vragen en interesses van concrete kinderen. Dat spreekt hun intrinsieke drang om te exploreren, onderzoeken, communiceren en leren aan. Uit onderzoek blijkt dat intrinsieke motivatie het leren bevordert doordat het betrokkenheid, concentratie, plezier in leren, inspanning en volharding (ego-competentie) ten goede komt (zie bijv. Hidi, 2002; Blank, Melaville & Shah, 2003; Renniger & Hidi, 2002; Koomen, 2004). Marcon (2002) laat zien dat een kindvolgende, holistische benadering bij jonge kinderen met name effectief is met betrekking tot zelfregulatie en zelfstandig leren (executieve functies), begrip en inzicht. Aansluiten bij wat kinderen beweegt impliceert ook het creëren van authentieke, d.w.z. voor de kinderen betekenisvolle, leersituaties, één van de aspecten die effectief zijn gebleken met betrekking tot voor- en vroegschoolse educatie (Leseman, 2002; Van Luit, 2004).

Het systematisch observeren en onderzoeken maakt het eveneens mogelijk aanbod te creëren dat aansluit bij de ontwikkelingsbehoefte van de kinderen, zodat zij een volgende stap in hun ontwikkeling kunnen zetten (scaffolding). Het houdt tevens in dat het aanbod tegemoetkomt aan de diversiteit in de groepen en daarmee ook aan de diversiteit van problemen die onder de doelgroep voorkomen (passende VVE). De meerderheid van de door Driessen geraadpleegde VVE experts pleit voor passende voor- en vroegschoolse educatie (Driessen et al., 2015).

Het pedagogisch team als geheel geeft de inhoud vorm, ontwikkelt en evalueert, reflecteert, plant en organiseert. De brede multidisciplinaire blik op de kinderen die deze professionele leercultuur (zie Van Emst, 2012) garandeert, is onmisbaar om aanbod te

creëren dat aansluit bij wat de kinderen beweegt, en tevens aansluit bij hun ontwikkelingsbehoefte (de kinderen uitdaagt een volgende stap in hun ontwikkeling te zetten) en alle ontwikkelingsdomeinen voldoende aan bod laat komen.

a. In kleine groepjes werken aan een voorbereid plan

Werken in kleine groepjes draagt bij aan het leren onderhandelen over betekenissen, omgaan met de cognitieve spanning (onemigheid, conflict) die dat mee zich meebrengt, identiteitsontwikkeling (wie ben ik, waarin ben ik anders dan andere kinderen, wat delen we), betrokkenheid bij het leren en bij de groep en de taalontwikkeling. In de aanpak van Sporen is de samenstelling van de groepjes mede daarom ook punt van onderzoek en reflectie, zowel voor de groepsleiding als voor de kinderen zelf. Divers samengestelde groepjes hebben een meerwaarde omdat kinderen in sociale interactie met meer ervaren personen een hoger niveau van cognitieve vaardigheid bereiken dan alleen op eigen kracht (Tomasello, 2000; Gauvain, 2001). Er zijn veel studies waaruit de positieve effecten van samenwerkend leren en interactie blijken (bijv. Ellis 1999; Slavin 1995; Forman, 1998; Damon & Phelps, 1988; Tudge & Rogoff, 1989; Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell, 1996; Damhuis, 1995; Leseman, 2002; Sylva & Plugh, 2005). Werken in kleine groepjes stimuleert ook de taalontwikkeling doordat interactie vloeiendheid en opslag in het langetermijngeheugen bevordert. Samenwerken aan taalopdrachten vertoont een positieve samenhang met de leerwinst bij woordenschat (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2001a). Overigens stimuleert ook het dagelijks zingen en voorlezen de taalontwikkeling (Bus & De Jong, 2004). De plannen die zijn voorbereid en aan de kinderen worden voorgelegd nodigen uit tot het uitdrukken van gedachten, ideeën en veronderstellingen in een symbolische taal, zoals tekenen, dansen, kleien, schilderen, bouwen (multimodaal representeren: 'de honderd talen' van kinderen). Tijdens het representeren geven de kinderen hun gedachten vorm, zodat die gedeeld kunnen worden met andere kinderen. Het helpt hen te zien wat andere kinderen denken en hun gedachten aan te passen tijdens gesprekken in kleine groepjes. Multimodale representatie komt tegemoet aan de diversiteit van individuele talenten, interesses en manieren van leren van de kinderen, hetgeen de effectiviteit van leren bevordert en de kinderen helpt bij het ontwikkelen van hun identiteit. Het levert ook een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van het symbolisch representeren zelf en aan de taalontwikkeling.

Multimodaal representeren is bij uitstek geschikt om de competenties van kinderen die de Nederlandse taal (nog) niet of nauwelijks beheersen, te stimuleren. Ook zij kunnen op deze manier hun gedachten en gevoelens ordenen en tot nieuwe kennis komen, terwijl de gezamenlijke reflectie daarop door taalinput van de groepsleiding (benoemen, herhalen, dialogues met de kinderen in kleine groepjes) en taalproductie door de kinderen zelf (communicatie, uitwisselen, en dit des te meer naarmate de groepen een mix zijn van doelgroep- en niet-doelgroepkinderen) een uitbreiding van de woordenschat en ontwikkeling van de taalvaardigheid tot gevolg heeft.

De documentatie bij het programma haalt verschillende studies naar de taalverwerving van jonge kinderen aan die het belang van input, context en communicatieve mogelijkheden aantonen voor de ontwikkeling van woordenschat en taalvaardigheid (Hoff, 2006; Weizman & Snow, 2001; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991 met betrekking tot veel input cq. een rijk taalaanbod,

met name voor jonge kinderen; Beals, 1997; Tomasello & Farrar, 1986; Krashen & Biber, 1988; Short, 1991 en Tobias, 1994 met betrekking tot het bieden van een betekenisvolle context (leren door taal te gebruiken) en aansluiten bij de interesse; Ellis, 1999; Hoff, 2006 en Pica et al., 1996 met betrekking tot het belang van interactie (veel communicatieve mogelijkheden bieden) en samenwerkend leren; Swain, 1993; Izumi, Bigelow, Fujiwara & Fearnow, 1999 met betrekking tot het bieden van productiegelegenheid; Lochtman, 2002 met betrekking tot het geven van feedback mits toegepast in situaties met betekenisvolle interactie). Ook uit verschillende (review)studies over effectieve aanpakken voor (tweede) taalverwerving, zowel internationale (Archibald, Roy, Harmel & Jesney, 2004; Echevarria & Short, 2000) als Nederlandse (Van Schooten & Emmelot, 2004; Emmelot, Van Schooten, Timman, Verhallen & Verhallen, 2001b) komt naar voren dat deze kenmerken voor een voorspoedige taalverwerving van met name achterstandsleerlingen van belang zijn en hun werking bewezen hebben.

b. Onderwerpwerken en de cyclus van symboliseren

Specifiek voor het onderwerpwerken is het doorgaande gezamenlijke onderzoek rond een onderwerp gedurende een langere periode. De kinderen investeren hierbij emotioneel in een centraal thema, waardoor de positieve effecten van motivatie en concentratie langer worden vastgehouden en daardoor versterkt. Bij de uitwerking van een onderwerp gaat het erom dat de kinderen over een langere periode op alle ontwikkelingsgebieden kennis verwerven en vaardigheden ontwikkelen en zo hun competenties ontwikkelen. Omdat de uitwerking van het onderwerp zich over een langere periode uitstrekt, komen nieuw geleerde woorden regelmatig terug. Daarnaast kan taal in al zijn aspecten zelf onderwerp van onderzoek zijn.

Tijdens het symboliseren ontstaat een proces van bewustwording en verbreding (meer dimensies, verschillende ontwikkelingsdomeinen) en verdieping van het onderwerp. Door het symboliseren, het in kleine groepjes uitwisselen en construeren van kennis en het gezamenlijk oplossen van problemen, uitvoeren van experimenten, bouwen en maken in authentieke leersituaties (micro-ontwikkelingssysteem) ontwikkelen en oefenen de kinderen tegelijkertijd verschillende deelvaardigheden (meta-cognitieve vaardigheden, fantasie, taal- en rekenvaardigheden, sociale en emotionele vaardigheden, motorische vaardigheden), die daardoor integreren in de ontwikkeling van meer complexe vaardigheden (brede ontwikkelingsstimulering, Fischer & Bidell, 1998) en competenties. Ontwikkelingsstimulering in brede zin sluit aan bij het brede karakter van de ontwikkelingsachterstand bij de doelgroepkinderen. Uit onderzoek blijken achterblijvende executieve functies in de voor- en voerschool alsnog goed ontwikkeld kunnen worden (Van der Bolt & Aarssen, 2010; Leseman, 2010). Gezien de gevoeligheid van de hersenen van jonge kinderen voor leren is het van belang om op vroege leeftijd te beginnen (idem).

In het onderwerpwerken komen veel aspecten samen die effectief zijn gebleken met betrekking tot voor- en voerschoolse educatie: herhaling, graduele variatie, wederkerigheid, cultuurspecifieke inhoud respectievelijk authentieke leersituaties (Leseman, 2002; Van Luit, 2004); motivatie en betrokkenheid, autonomie, zelfstandigheid (Koomen, 2004); 'scaffolding' (Pica et al., 1996); langere periode van gezamenlijk onderzoek ('episodes of sustained shared thinking': Sylva, Melhuis, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Sylva & Pugh, 2005);

integratie van vaardigheden tot meer complexe vaardigheden door concreet handelen in authentieke cultureel relevante situaties (Fischer & Bidell, 1998). De reeds genoemde studies met betrekking tot de werkzaamheid van input, context en communicatie voor de taalontwikkeling zijn ook van toepassing bij het onderwerpwerken.

c. De rol van de groepsleiding

Het bevorderen van zelfstandigheid in de omgang met de sociale en de fysieke omgeving is een kenmerk van succesvolle programma's voor jonge kinderen (Leseman, 2002; Koomen, 2004). Ondersteunende relaties van de groepsleiding met de kinderen en een goede verankering daarvan in het programma zijn veelbelovend zowel voor het schoolse als voor het relationele functioneren van kinderen (Koomen, 2004). De aanpak van Sporen impliceert dat kinderen en groepsleiding in reactie op elkaar een actieve inbreng hebben in de inhoud van het programma. Tijdens het proces van symboliseren geeft de groepsleiding een sterke impuls aan de concentratie van de kinderen door, afhankelijk van de fase, afwisselend meer op afstand te blijven en sterk aanwezig te zijn. Onderzoek laat zien dat wederkerigheid bijdraagt aan de ontwikkeling van autonomie, betrokkenheid en een onderzoekende houding (ego-competentie) en een kenmerk is van effectieve VVE-programma's (Leseman, 2002). Dat geldt ook voor evenwicht tussen de initiatieven van het kind en de groepsleiding, zo blijkt uit publicaties over een langlopende studie naar effecten van voorschoolprogramma's in Engeland (Sylva et al., 2004; Sylva & Pugh, 2005; zie ook Veen, Roeleveld & Van Daalen, 2005). De rol van de groepsleiding in verband met de taalontwikkeling is hierboven al enkele keren beschreven.

d. Ruimte, inrichting en materialen

Het centrum is qua vormgeving en inrichting verdeeld en herkenbaar naar de functies van de verschillende ruimten, zoals de eetkeuken, het atelier, de buitenruimte, de tuin, de ruimte van de babies en bijvoorbeeld de entresols in de groepsruimte van de oudere kinderen. De ruimte in zijn geheel is voor alle zintuigen rijk, interessant, mooi en uitdagend vormgegeven en ingericht. De ruimte van de babies is terughoudend qua kleur en speelgoed, en de (liefst verwarmde) vloer wordt zoveel mogelijk vrijgehouden. De groepsruimten honoreren de inzet van de kinderen (door de ook voor hen zichtbare verslaglegging van eigen leer- en onderzoekprocessen en producten daarvan). Ze functioneren als een vertrouwde, eigen en veilige omgeving (de ruimte is onmiskenbaar van de kinderen zelf en er is culturele diversiteit door elementen van de thuisculturen), dienen de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid (pedagogische documentatie, visuele representaties leveren een bijdrage aan het onthouden van taal (Paivio, 1986), een rijk aanbod van taal en getallen in de fysieke omgeving), dragen bij aan de individuele en de groepsidentiteit (pedagogische documentatie, maar ook allerlei andere representaties van de kinderen en de groep) en houden rekening met de behoefte aan rust en privacy (ruimte om zich terug te trekken). Daarnaast stimuleert Sporen een zorgvuldige omgang met ruimten en materialen, onder andere door een overzichtelijk aanbod en door het inruimen van tijd voor het

ordenen en opruimen van materialen, zodat ze de volgende dag weer gemakkelijk te vinden zijn en kinderen zichzelf kunnen voorzien: autonomie in eigen ruimte.

e. Samenwerking met de ouders

Afstemming en overeenstemming tussen school en ouders is in principe bevorderlijk voor de vertrouwensrelatie tussen het kind en de groepsleiding (Koomen, 2004). Veiligheid, waardering en betrokkenheid van de ouders blijken van invloed op het leren van de kinderen; actieve ouder- en gezinsbetrokkenheid voorspellen het schoolsucces in sterke mate (Henderson & Mapp, 2002). Volgens Smit, Driessen, Sluiter en Slegers (2007) zijn ouders het best te benaderen door als school het contact te zoeken, interesse te tonen, empatisch te zijn, vertrouwen te winnen, hulp te bieden, de discussie over de culturele achtergrond en kinderen aan te gaan. Ook Smit, Driessen, Sluiter en Brus (2007) wijzen op het belang van een goede 'houding' van de school, vooral om educatief partnerschap met moeilijk bereikbare ouders te realiseren. In de relatie ouders-school moet het volgens Van Es, Hubbard, Van Tilborg en Vedder (2002) gaan om afstemming van de waardenoriëntatie van de school met die van ouders, d.w.z. met ouders als partner.

Sporen gaat ervan uit dat het de verantwoordelijkheid van de school is om ouders actief bij het educatieproces te betrekken en educatief partnerschap (subdoelen 1,2 en 3) te realiseren. Voorwaarde is ten eerste dat ouders zich gerespecteerd voelen en erkend weten als expert van hun kind en ten tweede dat het ouders ook mogelijk wordt gemaakt om uit te wisselen, mee te denken en een bijdrage te leveren. In de aanpak van Sporen ervaren ouders respect en erkenning door de voortdurende en concrete belangstelling van het pedagogisch team voor de ouder als expert van het kind, voor de ouder als persoon, voor de gezinssituatie en voor de cultuur waarin het kind thuis opgroeit. Dat gebeurt in de gesprekken door te vragen en uit te nodigen om te vertellen, maar ook door elementen van thuis in het aanbod op te nemen (thuis in school te halen, en daardoor erkend te weten), door ouders uit te nodigen om dagelijks onder andere via de documentaties samen te kijken naar de ontwikkeling van hun kind en van de groep als geheel, en door ouderlijke expertise bij de ontwikkeling en de vormgeving van het aanbod daadwerkelijk te benutten. De verschillende documentatievormen maken het door de combinatie van woord(Nederlands) en beeld ook voor analfabete en anderstalige ouders mogelijk om uit te wisselen en bij te dragen. De beelden maken nieuwsgierig naar de overige informatie. Sporen speelt hiermee in op het belang dat ook ouders uit kansarme milieus doorgaans hechten aan de opvoeding en scholing van hun kinderen (Leseman, 2002). Moeders uit achterstandsituaties kunnen zo gemotiveerd raken om bijvoorbeeld Nederlands te leren (subdoel 6). Eenzelfde effect kunnen aparte activiteiten met ouders hebben, zoals het schrijven van een brief aan hun kind.

Doordat de groepsleiding de ouders systematisch voorziet van feedback over de gezamenlijke maak-, denk- en leerprocessen in de groep leren ouders hun kind te zien in de context van de groep, en leren zij daardoor de educatieve betekenis van diversiteit te waarderen. Dit leidt tot een toename van het zelfvertrouwen van ouders. Ook het feit dat de groepsleiding de ouders daadwerkelijk steeds laat weten dat de inbreng van de ouders voorwaarde is om hun werk goed te kunnen doen, draagt hieraan bij.

Daarnaast heeft de actieve rol van de ouders in de ontwikkeling van het programma, hun frequente aanwezigheid op school en in de groep en het

onderlinge contact tussen de ouders (meestal moeders) als resultaat dat ouders met elkaar uitwisselen over opvoeding, ontwikkeling en ouderschap (subdoel 3), dat eventueel sociaal isolement wordt doorbroken (subdoel 4) en dat de horizon wordt verbreed (subdoel 5), en doorgaans ook een emanciperende werking bij moeders in achterstandsituaties, die weer gunstig is voor de ontwikkeling van hun kinderen. Naast het verbinden van thuis en school in het aanbod draagt ook deze aanpak bij aan het verkleinen van de kloof tussen thuis en school. Tenslotte ondersteunt Sporen ouders - als zij daarom vragen - in hun vragen en onzekerheden met betrekking tot opvoeding en ontwikkeling. Een voorwaarde om eventuele zorgen te delen is, dat ouders zich gerespecteerd en erkend weten. Dan staan zij ook open voor andere ideeën en nieuwe informatie (subdoel 7). De ervaring leert dat juist kansarme ouders op deze manier goed te motiveren zijn voor educatief partnerschap.

Werkzame elementen

Samengevat zijn de werkzame bestanddelen van Sporen:

- een samenhangend systeem van documenteren (2, 3)
- consequent aansluiten bij de vragen en interesse van de kinderen (2, 3)
- multimodaal representeren /symboliseren, onderzoeken en 'problem solving' in authentieke leersituaties (2, 3)
- doorlopend gezamenlijk onderzoek over een langere periode (2, 3, 6)
- werken in kleine groepjes (2, 3)
- expliciete verbale en non-verbale interactie van de groepsleiding met de kinderen apart en samen (2, 3)
- onderzoekende, co-constructieve, ondersteunende en stimulerende rol van de groepsleiding (2, 3)
- verrijkte leeromgeving in termen van ruimten en materialen (2,3)
- verrijkte leeromgeving in termen van taalaanbod (2, 3)
- culturele responsiviteit (2, 3, 6)
- het systeem van intensieve oudercontacten (2, 3)
- de structuur voor overleg en ondersteuning van professionals, structurele ondersteuning en begeleiding door pedagoga en atelierista (professionele leercultuur) (2, 3, 6)
- voor 2-4 jarigen: vaste, minimale en aansluitende aanwezigheid, (tenminste drie vaste achtereenvolgende dagen gedurende de kerntijd resp. ochtenden voor de doelgroepkinderen), vaste groepen (steeds dezelfde kinderen in de groep) en vaste leidsters per groep (2, 4).

4. Uitvoering

Materialen

Voor de uitvoering zijn diverse boeken en materialen beschikbaar:

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (red.) (1998, 2005). *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Eindredactie Nederlandse vertaling: Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7. Amsterdam, SWP.
- Meeuwig, M.C., Schepers, W., & Werf, T. van der (2007). *Sporen van Reggio. Een introductie in de Sporen pedagogiek*. Amsterdam: SWP.
- Graaf, M. de, Emmelot, Y., Meeuwig, M., & Werf, T. van der (2015). *Sporen programmabeschrijving*. Amsterdam: Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7, ook implementatieplan.
- Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7: Pedagogische Systematiek.
- Verschillende Powerpoints met achtergrondinfo en voorbeelden.
- Modulair opgebouwde trainingsprogramma's.
- Materiaal dat gaandeweg gemaakt wordt om het aanbod te maken (zie onder), waaronder de vele onderwerpboekjes als voorbeelden van de keuze voor en uitwerking van een onderwerp.

Evaluatie

- Materiaal dat gaandeweg gemaakt wordt om het aanbod te maken is tevens een basis voor evaluatie: kijk- en luisterpapieren, plannenbladen, onderwerppapier, dagbladen, (pedagogische) documentaties zoals werkwand, atelierwand, groepsboeken en onderwerpboekjes, verder dagmappen, groepsboeken, leerlingvolgsysteem, samenvatting kindplannen.
- De onderzoeksopzet zoals beschreven door S. Malherbe (2012), zie hoofdstuk 5 Onderzoek naar praktijkervaringen.

Werving

- website www.pedagogiekontwikkeling.nl
- overzicht VVE programma's waaronder Sporen in boekje van Sardes
- folder

Locatie en type organisatie

Sporen is een integraal programma voor kinderopvang, voorschool en onderbouw van de basisschool (vroegschool). Het programma kan in principe ook in een kinderdagverblijf of een voorschool apart worden uitgevoerd, mits aan de randvoorwaarden wordt voldaan.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

De groepsleiding heeft de opleiding voor pedagogisch medewerker dan wel leerkracht basisonderwijs met succes afgerond. Voor het werken met Sporen is een aanvullend opleidingstraject van twee jaar beschreven. De Sporen aanpak vraagt een nieuwe kijk op kinderen (het competente kind) en daarmee samenhangend het zich eigen maken van een andere pedagogisch-educatieve houding (primair luisterend en onderzoekend) en

andere educatieve vaardigheden (o.a. documentatievaardigheden) dan men gewend is. De opleiding bestaat uit een werkbezoek aan de voorbeeldpraktijk (voor maximaal 20 personen tegelijk), training van vaardigheden en een cursorsch deel (samen 15 dagdelen voor een groep van maximaal 25 personen), 8 dagdelen stage in de voorbeeldpraktijk voor de leidsters van één groep, en begeleiding en ondersteuning op de werkplek (training-on-the-job: 20 dagdelen per groep kinderen). Het trainings- en cursusaanbod omvat een introductie Sporen (uitgangspunten en documentatievaardigheden), kennis van de ontwikkeling van 0-7 jarigen op zes ontwikkelingsgebieden en een training in de pedagogische cyclus. Aan het eind van het traject is de groepsleiding in staat om in samenwerking met elkaar, de pedagoga en de atelierista een rijk aanbod te creëren. Dit is gespecificeerd in 18 concrete eindtermen met betrekking tot kennis, houding en vaardigheden. De componenten van de opleiding en de eindtermen zijn beschreven in de programmabeschrijving. Het totale traject vindt plaats terwijl de groepsleiding aan het werk is.

Na afronding van het opleidingstraject draagt de werkwijze zelf bij aan doorgaande professionalisering van de groepsleiding. In haar onderzoekende rol en ondersteund door pedagoga en atelierista ontwikkelt de groepsleiding op een gestructureerde manier steeds meer kennis over de leerprocessen en de ontwikkeling van de kinderen, zowel individueel als groepsgewijs (pedagogiek van het kijken en luisteren). Doordat de leidsters dagelijks of de leerkrachten tenminste twee keer per week in onderling overleg en op schrift verwachtingen formuleren over de wijze waarop de kinderen het aanbod zullen uitwerken en deze verwachtingen toetsen aan de praktijk, leren zij enerzijds om beter naar de kinderen te kijken en anderzijds om steeds meer mogelijkheden te onderscheiden met betrekking tot het aanbod. Ook de samenstelling van de groepjes kan onderzoeksdoelen van de groepsleiding met betrekking tot het leren van de kinderen dienen en daarmee de professionaliteit bevorderen, en dat geldt ook voor de relatie met de ouders. De structurele begeleiding van de groepsleiding door de pedagoga en de atelierista (zie hoofdstuk 3 en 4) houdt dit proces van professionalisering gaande.

Kwaliteitsbewaking

Sporen werkt met een systeem van kwaliteitsbewaking dat gekoppeld is aan de doorlopende ondersteuning van de groepsleiding door de pedagoga en de atelierista. Aanknopingspunt voor de kwaliteitsbewaking zijn de vele documentaties. Tijdens de reguliere groepsbezoeken maakt de pedagoga een quick scan om een beeld te krijgen van de kwaliteit van werken met Sporen aan de hand van negen aandachtspunten, waaronder de diversiteit en het niveau van de pedagogische documentatie, verzorgdheid en rijkdom van inrichting en materialen, de kwaliteit van de interactie tussen de groepsleiding en de kinderen, de aanwezigheid van sporen van de thuisculturen en de mate waarin de ouders actief betrokken worden bij de educatie van hun kinderen. Eventueel achterblijvende kwaliteit is punt van aandacht tijdens het pedagogisch werkoverleg tussen pedagoga, atelierista en groepsleiding, en kan in tweede instantie via nascholing worden verbeterd.

Het Sporen systeem om de voortgang van de individuele en collectieve leerprocessen te monitoren (zie 4.1) functioneert daarnaast zelf als een vorm van kwaliteitsbewaking.

Randvoorwaarden

Om met Sporen te kunnen werken zijn naast materiële en sociaalcontextuele voorwaarden ook een aantal organisatorische en personele randvoorwaarden vastgelegd, zoals beschikbaarheid van een universitair geschoolde pedagoog, een HBO geschoolde

pedagogisch beeldend kunstenaar en een huishoudelijk medewerker/kok (waardoor de groepsleiding al haar tijd en aandacht kan besteden aan het werken met Sporen). Verder voldoende ruimte voor structureel overleg tussen de twee leidsters/leerkrachten van een groep, met de pedagoga en de atelierista en met de ouders, en voor kinderen tot 4 jaar minimale aanwezigheid van drie achtereenvolgende dagen per week gedurende de kerntijd (doelgroepkinderen tot het einde van de ochtend), vaste groepen en per groep vaste leidsters.

Voor de groepsleiding is een pedagogische systematiekbundel beschikbaar. Deze bundel kent de volgende onderdelen: het pedagogisch kader, organisatorische uitgangspunten en randvoorwaarden, structurele vormen van overleg (o.a. met de atelierista en de pedagoga), het systeem van documenteren, de documentatiemiddelen en -materialen en de verwerking van documentaties, de werkverdeling tussen de leiding van een groep, indeling en gebruik van de ruimte, aanbod en gebruik van materialen en de verzorging ervan, ouderparticipatie, kindvolgsysteem, en de dag- en week- en jaarindeling.

Ruimte voor de vereiste overleggen wordt voor een deel gecreëerd door een goede logistiek (een duidelijke beschrijving en actualisering van het dagritme en van de rolverdeling tussen de twee leidsters/leerkrachten van een groep, systematische planning en organisatie). Voor het overige zijn extra uren beschikbaar.

In combinatie met de manier van werken en de kwaliteitsbewaking wordt voldaan aan de randvoorwaarden voor effectiviteit van VVE-programma's zoals door Driessen en collega's (2015) geformuleerd: voldoende bezetting op de groep en voldoende tijd van leidsters/leerkrachten voor voorbereiding, planning, inrichting (ruimte en materialen), werken in kleine groepjes, uitwerken van observaties, gesprekken voeren met ouders, voldoende aandacht voor borging van de kwaliteit van het programma.

Implementatie

Er is een meervoudig implementatietraject voor leidsters/leerkrachten en management beschreven, waarvan opleiding en training (zie boven) het belangrijkste deel vormen. Overige onderdelen van het traject betreffen de inrichting van de ruimten en het aanbod van materialen, en organisatorische, personele en ruimtelijke randvoorwaarden.

Belangrijk onderdeel van het implementatieplan is kennismaking met een voorbeeldpraktijk van kinderopvang, VVE en onderbouw basisschool geïntegreerd in één centrum. Dat centrum is in ontwikkeling. Als het uitontwikkeld is, kan verdere implementatie plaatsvinden.

Kosten

Personeel

Het dagelijkse overleg van de groepsleiding over voorbereiding, evaluatie en planning van het aanbod (één uur per dag) kan door uitgekiende organisatie en logistiek binnen de normale dagelijkse werktijd vallen en brengt dus geen extra kosten met zich mee. Extra kosten betreffen de volgende randvoorwaarden, gespecificeerd voor de groepsleiding:

- Uitgebreide documentaties maken, het voeren van monitorgesprekken, van oudergesprekken: 10 uur per maand per groep
- Groepsouderavonden: 3 keer per jaar
- Pedagogisch werkoverleg per groep: 5 keer per jaar

- Studie- en trainingsbijeenkomsten per groep: 5 keer per jaar
- Bijeenkomsten voor het hele team: 2 keer per jaar

Professionele ondersteuning en begeleiding:

- Inzet pedagoga: 10 dagen per jaar per groep (dit is inclusief extra tijd voor doelgroepkinderen en hun ouders, studie- en trainingsbijeenkomsten, ouderbijeenkomsten, kwaliteitsbewaking etc.)
- Inzet atelierista ½ dag per week per groep

Om de randvoorwaarden te kunnen financieren kan voor kinderen tot 4 jaar een onderscheid worden gemaakt tussen de tijd waarin Sporen aangeboden wordt (8 uur per dag gedurende 42 weken per jaar) en opvangtijd. Tijdens de opvangtijd zijn een aantal voor Sporen specifieke randvoorwaarden niet van toepassing. Het uurtarief voor de Sporen-tijd kan dan iets hoger zijn dan dat voor de opvangtijd, met als resultaat gemiddeld een marktconform tarief. Op pedagogische gronden is een minimum van drie achtereenvolgende dagen van 8 uur Sporen-tijd verplicht. Voor de doelgroepkinderen is er financiering (subsidie) voor twaalf uur, te verdelen over drie ochtenden van elk vier uur.

De kosten van de pedagoga kunnen deels gecompenseerd worden als zij ook de leidinggevende taken uitvoert. Een aparte directeur of locatiemanager is daardoor niet nodig.

Materiële kosten

De materiële kosten kunnen variëren, afhankelijk van de concrete situatie (gebouw, inrichting). Er zijn in ieder geval kosten voor:

- Cursorisch materiaal voor pedagoga, atelierista en groepsleiding
- Documentatiemiddelen en -materiaal
- Inrichting van de ruimte
- Materialen voor de kinderen

5. Onderzoek naar praktijkervaringen

Onderzoek 1

- A. S. Malherbe (2012). *Sporen op de Duinstruiners – een responsieve evaluatie rond de implementatie van Sporen*. Thesis Master Ecologische Pedagogiek.
- B. Een 'vierdegeneratie' oftewel sociaalconstructivistisch evaluatieonderzoek. Onderzoeksvraag: Hoe evalueren de belanghebbenden (de pedagogisch medewerkers, de coördinator en degenen die Sporen implementeren) de implementatie van Sporen op De Duinstruiners? Onderzoeksdesign: *emergent design*, waarbij het onderzoeksonderwerp zich geleidelijk aan ontwikkelt in samenspraak met de belanghebbenden (iteratief onderzoeksproces). Methoden: *prior ethnography* /ethnografische dataverzamelingstechnieken, open interview, participerende observatie, groepsgesprek.
- C. Hieronder een greep uit de resultaten.

De pedagogisch medewerkers ervaren het anders kijken en luisteren naar kinderen als de grootste verandering. Zij zijn enthousiast over het documenteren en zien er de meerwaarde van in. Ook geven zij aan meer vertrouwen in de kinderen te hebben gekregen. Men waardeert het samen overleggen, o.a. om op verschillende manieren naar kinderen en hun mogelijkheden te kijken en het aanbod te plannen. De pedagogisch medewerkers vinden de gesprekken met de Sporen begeleiders inspirerend. Anderzijds geven zij aan dat er te weinig tijd en mogelijkheden zijn om goed met Sporen te kunnen werken.

De locatiemanager vindt het werken met Sporen "positief en inspirerend: het geeft verdieping aan je werk en je blijft jezelf ontwikkelen". Zo is bijvoorbeeld documenteren "heel waardevol; het geeft richting aan het kijken en luisteren en daar begint gewoon alles mee. We kunnen de kinderen nu echt andere dingen bieden. Door de plannen is het aanbod veel meer doordacht". Aandachtspunten zijn het begeleiden van de relaties tussen de kinderen en het betrekken van de ouders. Problemen zijn er met de randvoorwaarden (tijd, organisatie, voldoende personeel).

De medewerkers van Sporen geven aan dat de instelling niet aan de randvoorwaarden voldoet en mogelijk na de implementatie daar ook niet aan zal voldoen, onder andere aan de borging van structurele begeleiding door pedagoga en atelierista. Er zijn weliswaar grote positieve veranderingen in gang gezet, maar zonder de structurele ondersteuning kan Sporen niet als VVE programma gecertificeerd worden.

Onderzoek 2

- A. S. Malherbe (2011). *In woord en beeld. Onderzoek naar pedagogische sensitiviteit en de rol van het documenteren in de pedagogische systematiek van het werken met Sporen op Kindercentrum De Platanen*. Onderzoek in het kader van de Masteropleiding Ecologische Pedagogiek.
- B. Kwalitatief onderzoek met ethnografische en 'arts-based research practice'-methoden. Onderzoeksvraag: hoe wordt er op kindercentrum De Platanen invulling gegeven aan de systematiek van het documenteren? Voor

dataverzameling is gebruik gemaakt van participerende observatie, materiaal in woord en beeld en open interviews, voor data-analyse van minutieus lezen (Brohm & Jansen, 2010) en coderen (Boeije, 2009).

(Brohm, R. & Jansen, W. (2010). *Kwantitatief onderzoeken. Praktische kennis voor de onderzoekende professional*. Delft: Eburon; Boeije, H.R. & Boeije, H. (2009). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma)

C. Resultaten

De resultaten van het onderzoek naar de rol van het documenteren in de pedagogische systematiek worden gepresenteerd aan de hand van vijf thema's: onderzoeken (documentatie is leidend voor systematisch onderzoek door de kinderen en de medewerksters), onderzoek en didactiek (documentatie maakt een pedagogisch sensitieve didactiek van het aanbod mogelijk), de 'kunst' van het onderzoeken (het materiaal is 'leesbaar' en prikkelend voor alle participanten), onderzoek en gesprek (documentatie is stimulerend voor de professionele dialoog en vormt de basis voor continuïteit en verbinding) en onderzoekers in beeld (ruimte voor subjectiviteit en het daarmee verbonden belang van reflexiviteit).

Uit het onderzoeksverslag: "...de functie van het documenteren (is) een heel andere (...) dan 'aankleding van de ruimte'. De ruimte is 'eigen', ze vertelt haar geschiedenis en de verhalen van de kinderen die er nu dagelijks 'werken' en 'leven'. ... We zien hoe documentatie aanleiding is voor het gesprek tussen collega's en hoe ze dit gesprek ondersteunt. We zien hoe (documentatie) de betrokkenheid van de kinderen onderling stimuleert en hun gevoel samen deel uit te maken van iets groters, 'de groep'. ... Documentatie zorgt voor continuïteit in de situaties die zich dagelijks binnen de groep afspelen, maar legt ook de verbinding met thuis. Zo ontstaat er rondom het kind een pedagogisch netwerk of *pedagogische gemeenschap* waarbinnen de participanten in de gelegenheid worden gesteld met elkaar uit te wisselen en van elkaar te leren. De rol van documentatie is hierin gelegen die uitwisseling aan te zwengelen, te voeden en te ondersteunen zodat er samen gereflecteerd kan worden en er verdieping en verrijking van het *gezamenlijke leren* kan plaatsvinden. ... De gezamenlijkheid van de documentatie in haar ontstaan en gebruik (...) maakt dat onderwerpen 'vlucht nemen' en dat het leren zich kan uitstrekken tot buiten de fysieke grenzen van de groepsruimtes (...) en de hele pedagogische gemeenschap kan bereiken om er vervolgens weer in terug te vloeien. Voortdurende *verbinding* en *betrokkenheid* zijn hierin sleutelbegrippen".

Onderzoek 3

- A. A. Veen, M. Karssen & A. Heurter (2011). *Observatie in een SPOREN-peutergroep. Schooljaar 2010-2011*. Amsterdam; Kohnstamm Instituut.
- B. *Onderzoek naar de kwaliteit van het aanbod in een peutergroep waar Sporen wordt uitgevoerd. Er is een dagdeel geobserveerd aan de hand van twee gestandaardiseerde observatie-instrumenten: de Classroom Assessment Scoring System – Toddler (CLASS) gericht op emotionele ondersteuning, groepsorganisatie en educatieve ondersteuning, en de Early Childhood Rating Scale /Extension (ECERS-E) gericht op de leeromgeving en in de groep*

aanwezige materialen, en op de manier waarop leidsters deze gebruiken. Variabelen (schalen): positieve sfeer, negatieve sfeer, sensitiviteit, kindperspectief, gedragsregulering, faciliteren van leren en ontwikkeling, kwaliteit van feedback, stimuleren van taalontwikkeling, geletterdheid en rekenen. Ter vergelijking zijn gegevens uit het pre-COOL onderzoek gebruikt.

C. Resultaten.

De gemiddelde scores op de schalen die in de peutergroep zijn geobserveerd zijn over het algemeen hoog. Alleen de score voor rekenen is aan de lage kant. In vergelijking met de resultaten uit het pre-COOL onderzoek scoort de peutergroep met SPOREN-programma significant hoger op alle variabelen.

6. Onderzoek naar Effectiviteit

6.1 Onderzoek in Nederland

A. L. Hensel (2012). *The Reggio Emilia System of Education in the Dutch context. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Education, Educational Policy*. Northridge: California State University. ISBN 978-0-615-96595-6

B. Onderzoek onder 61 kinderen tussen 2,5 en 4 jaar en 22 pedagogisch medewerkers verdeeld over twee groepen in een instelling voor kinderopvang en twee vve-peutergroepen gekoppeld aan een openbare basisschool, beide in Amsterdam. In de kinderopvang betrof het 12 kinderen met een niet Nederlandse achtergrond, 31 kinderen en 12 pedagogisch medewerksters met een Nederlandse achtergrond. In de vve-peutergroepen: 25 kinderen en 4 leidsters met een niet Nederlandse achtergrond en 3 kinderen en 6 leidsters met een Nederlandse achtergrond. Kwantitatieve en kwalitatieve data werden verzameld met behulp van een respectievelijk (door de onderzoeker ontwikkelde) observatie- en een demografisch instrument, en door vragenlijsten en interviews, veldnotities en ter plekke aanwezige bronnen waaronder beeldmateriaal zoals documentatiepanelen.

C. Resultaten.

Uit het onderzoek zijn een aantal aanwijzingen voor de effectiviteit van Sporen naar voren gekomen. In het bijzonder bevestigt het onderzoek een aantal werkzame factoren van Sporen.

Resultaten uit het kwalitatieve deel:

1. Sporen is cultureel responsief voor alle betrokkenen: kinderen, ouders, professionals, onafhankelijk van locatie en demografische samenstelling (naar etnisch-culturele achtergrond en opleidingsniveau ouders en leidsters);
2. Sporen bevordert de professionaliteit en effectiviteit van de groepsleiding;
3. Sporen is effectief voor tweetalige kinderen;
4. Sporen bevordert en borgt educatief partnerschap met ouders.

Resultaat uit het kwantitatieve deel:

5. Sporen, in het bijzonder de in Sporen getrainde groepsleiding en de bij Sporen passende fysieke omgeving, versterkt metacognitieve vaardigheden en draagt substantieel bij aan een langere duur van activiteit en betrokkenheid en een hoger niveau van concentratie bij de kinderen (*executieve functies*).

7. Aangehaalde literatuur

- Anthonissen, I., Carmiggelt, E., & Pijpers, F. (2014). *Jeugdgezondheidszorg en het toeleiden naar voorschoolse voorzieningen. Een handreiking*. Utrecht: NCJ.
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., & Jesney, K. (2004). *A review of the literature on second language learning*. Alberta: The language learning centre. University of Calgary.
- Beals, D.E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24, 673-694.
- Beekhoven, S., Jepma, I.J., & Kooiman, P. (2011). *Landelijke monitor voor- en vroegschoolse educatie 2011 – de vijfde meting*. Utrecht: Sardes.
- Blank, M.J., Melaville, A., & Shah, B.P. (2003). *Making the difference. Research and practice in community schools*. Washington: Coalition for community schools.
- Bolt, L. van der, & Aarssen, J. (2010). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. In: Schouten. *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes, speciale editie, nummer 9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London England: Harvard University Press.
- Bus, A. & Jong, M. de (2004). Ontluikende geletterdheid: verloop, problemen en interventies. In P.P.M. Leseman & A. van der Leij (red). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 93-105). Baarn: Hbuitgevers.
- Carmiggelt, E.C., Uilenburg, N.N., Romeijn, J.E., Stam-Van den Doel, H.H., & Pijpers, F.I.M. (2013). *Uniforme signalering van taalachterstanden bij jonge kinderen*. Utrecht: Nederlands Centrum Jeuggezondheid.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Dissertatie UvA, Amsterdam.
- Damon, W., & Phelps, E. (1988). Strategic uses of peer learning in children's education. In: T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Children's peer relations*. New York: Wiley.
- Davidse, N.J., Jong, M.T. de, & Bus, A.G. (2010). De invloed van executieve functies op de leesontwikkeling. In: Schouten. *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes, speciale editie, nummer 9.
- Doolaard, S. & Leseman, P.P.M. (2008). *Versterking van het fundament. Integreerend studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn sociale en institutionele context van scholen uit het onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (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.
- Driessen, G, Veen, A. & Daalen, M. van (2015). *VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Echevarria, J., & Short, D. J. (2000). *Using Multiple Perspectives in Observations of Diverse Classrooms: The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*. Paper

presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA: ERIC (ED 441 334).

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds). *The hundred languages of children*. USA: Ablex Publishing Corporation.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (red.) (1998, 2005). *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Eindredactie Nederlandse vertaling: Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7. Amsterdam, SWP.

Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Emmelot, Y., Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001a). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 610).

Emmelot, Y., Schooten, E. van, Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001b). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR Werkdocumenten W 124. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Emst, A.C. van (2012). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS.

Es, S. van, Hubbard, F., Tilborg, L. van, & Vedder, P. (2002). *Schakels tussen school en thuis. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden. Samenwerken met ouders*. Den Haag: PMPO.

Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In: W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (Fifth edition). Volume 1: Theoretical models of human development* (p. 467-561). New York: Wiley.

Forman, G. (1998). Veelvoudige symbolisatie in het Vèrspringproject. In: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red). *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen* (pp. 253-262).

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basis Books.

Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: Guilford.

Graaf, M. de, Emmelot, Y., Meeuwig, M., & Werf, T. van der (2015). *Sporen programmabeschrijving*. Amsterdam: Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7.

Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Hensel, L. (2012). The Reggio Emilia System of Education in the Dutch context. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Education, Educational Policy. Northridge: California State University.

<http://hdl.handle.net/10211.2/2649>

Hermanns, J. (2004). Vroege interventies: nieuwe theorieën en nieuw beleid. In P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 119-132). Baarn: HBUitgevers.

Hidi, S. (2002). Interest: a unique motivational variable. *Educational research review, I*, 69-82.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis. Effects of output on noticing and second language acquisition. *SSLA*, 21, 421-452. Cambridge University Press.
- Koomen, H. (2004). Vroege sociaal-emotionele ontwikkeling: verloop, problemen en interventies. In P.P.M. Leseman & A. van der Leij (red). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 66-78). Baarn: HBuitgevers,.
- Krashen, S., & Biber, D. (1988). *On course: bilingual education's success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid: Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Leseman, P.P.M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: SAD.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. OECD.
- Leseman, P.P.M. & Leij, A. van der (red) (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HBuitgevers.
- Leseman, P. (2010). Executieve functies als basis voor het leervermogen. In: Schouten. *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes, speciale editie, nummer 9.
- Lichtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37, 271-283.
- Luit, H. van (2004). Ontluikende rekenvaardigheid: verloop, problemen en interventies. In P.P.M. Leseman & A. van der Leij (red). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 106-118) Baarn: HBuitgevers.
- Malherbe, S. (2012). *Sporen op de Duinstruiners – een responsieve evaluatie rond de implementatie van Sporen*. Thesis Master Ecologische Pedagogiek. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- Malherbe, S. (2011). *In woord en beeld. Onderzoek naar pedagogische sensitiviteit en de rol van het documenteren in de pedagogische systematiek van het werken met Sporen op kindercentrum De Platanen*. Onderzoek in het kader van de master opleiding Ecologische Pedagogiek aan de Hogeschool van Utrecht.
- Meeuwig, M.C., Schepers, W., & Werf, T. van der (2007). *Sporen van Reggio. Een introductie in de Sporen pedagogiek*. Amsterdam: SWP.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.

- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Learner-learner interaction as a resource for language learning. *TESOL Quarterly*, 30(1), 59-84.
- Renniger, K.A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: developmental issues raised by a case study. In: A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds). *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). New York: Academic.
- Schooten, E. van, & Emmelot, Y. (2004). *De integratie van taal- en zaakvakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 717).
- Schouten, E. (red) (2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes, speciale editie, nummer 9.
- Short, D. J. (1991). *Integrating language and content instruction: Strategies and techniques* (Program Information Guide Series 7). Washington, DC: National Clearinghouse.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning (2nd. ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 0, 45-52.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., & Pugh, G. (2005). Transforming the early years in England. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 11-27.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 50, 158-164.
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G.F., & Praag, C.S. van (1999). *Rapportage minderheden 1999*. Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie/Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64(1), 37-54.
- Tomasello, M., & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (2), 37-40.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In: M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Lawrence Erlbaum Associates.

Veen, A., Roeleveld, J., & Daalen, M. van (2005). *Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport nr. 733).

Veen, A., Karssen, M., & Heurter, A. (2011). *Observatie in een SPOREN-peutergroep. Schooljaar 2010-2011*. Amsterdam; Kohnstamm Instituut.

Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.

Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ), het Kenniscentrum Sport, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

