

Het Peutercollege

Methodiekonderbouwing

Marjolijn Distelbrink
Trees Pels
Shira van Dongen
Eva Klooster



Het Peutercollege: methodiekonderbouwing

Marjolijn Distelbrink

Trees Pels

Shira van Dongen

Eva Klooster

m.m.v. Mehmet Day en Maaike van Rooijen

April 2018

Inhoud

Inleiding	3
Wat is de kern van Het Peutercollege?	3
Deze onderbouwing	3
1 Doel, doelgroep en kernelementen	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Doel van Het Peutercollege	4
1.3 Doelgroep van het Peutercollege	5
1.4 Kernelementen en kernonderdelen	5
2 Onderbouwing van de kernelementen	8
2.1 De basis: evidence-based aanbod en doorlopende leerlijn	8
2.2 Kwaliteit & professionaliteit	10
2.3 Intensiteit	15
2.4 Gezinsbetrokkenheid	17
2.5 Community-vorming en pedagogisch partnerschap	23
3 Conclusies	26
Referenties	27

Inleiding

Vanaf 2012 wordt er in Rotterdam gewerkt aan een relatief intensieve vorm van VVE: Het Peutercollege (HPC), opgezet door de Stichting Het Peutercollege (SHPC) en gefinancierd door Stichting De Verre Bergen (SDVB) en de Bernard van Leer Foundation. De uitvoering vond tot 2016 plaats op vier locaties in Rotterdam; er werd samengewerkt met peuterspeelzaalhouder Peuter & Co (pedagogisch medewerkers zijn daar in dienst) en basisscholen waar HPC inhuisde. In 2017 heeft Het Peutercollege op een nieuwe locatie in Rotterdam een herstart gemaakt. Het Peutercollege richt zich specifiek op peuters met een niet-Nederlandse achtergrond in de Rotterdamse aandachtswijken, in het bijzonder op peuters die een verhoogd risico hebben op achterstanden bij de entree in het basisonderwijs. In deze publicatie worden de kernelementen in de aanpak onderbouwd.

Wat is de kern van Het Peutercollege?

Het VVE-programma waarmee binnen HPC wordt gewerkt is Uk & Puk. Dit vormt de methodische kern. Daarnaast omvat het aanbod van HPC een aantal plus-elementen, zoals een verhoogde intensiteit van het aanbod, extra inzet op professionaliteit en een sterke gezinscomponent. Een literatuurstudie naar voorwaarden voor effectiviteit van voorschools aanbod leverde hiervoor de onderbouwing (Ketner, Pels, Gilsing en Steketee, 2012).

Vergeleken met de standaard voorschool in Rotterdam is het VVE-programma dat HPC aanbiedt intensiever, beoogt het een hogere professionele- en pedagogische kwaliteit en extra aandacht voor gezins- en buurtbetrokkenheid. HPC biedt vijf dagdelen per week een programma voor tweejarigen en negen dagdelen voor driejarigen, waaraan nog een vakantieprogramma is toegevoegd. Voor de extra dagdelen en vakanties zijn plus-activiteiten en vakantieoffers ontwikkeld. De groepen met zestien peuters worden bij de tweejarigen door drie pedagogisch medewerkers begeleid en bij de driejarigen staan er

twee pedagogisch medewerkers voor de groep. In het laatste geval is één van de twee medewerkers HBO-geschoold. Er wordt gewerkt met horizontale groepen. HPC zet expliciet in op versterking van het pedagogisch partnerschap met ouders en de relatie met de wijk en besteedt veel aandacht aan levensecht leren.

Deze onderbouwing

De methodische basis van Uk & Puk is reeds beschreven in een handleiding en methodiekbeschrijving en –onderbouwing (voor bronnen, zie Gielen (2012)). De voorliggende tekst betreft de onderbouwing van de kernelementen van HPC: dat wat de aanpak van HPC onderscheidt van (het gebruiken van) de reguliere methodiek Uk & Puk. Wij beschrijven steeds achtereenvolgens de kernelementen van Het Peutercollege en kernonderdelen daarbinnen, waarna de onderbouwing ervan volgt op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur. In het volgende hoofdstuk beschrijven we eerst kort de doelen, doelgroep en geven we een overzicht van alle kernelementen en -onderdelen van de methodiek van Het Peutercollege¹. De omschrijving van doelen, doelgroep en kernelementen (en onderdelen daarbinnen) van deze methode is tot stand gekomen in nauwe samenspraak met de ontwikkelaars. De doelen, doelgroep en kernelementen zijn voor het eerst beschreven in Distelbrink en Pels (2013) en daarna met de ontwikkelaars verder aangescherpt.

1 Stichting Het Peutercollege ontwikkelt zelf een handboek/methodiekbeschrijving van de eigen methode.

1 Doel, doelgroep en kernelementen

1.1 Inleiding

VVE is de verzamelnaam voor de methodische en systematische aanpak van de ontwikkeling van jonge kinderen, vaak met behulp van educatieve programma's gericht op scholen en kindercentra en/of op gezinnen. VVE is erop gericht ontwikkelingsachterstanden bij kinderen in de leeftijd van 2 tot 6 jaar te voorkomen of te verminderen. De VVE-programma's met de focus op instellingen (center-based) worden in de praktijk uitgevoerd in combinaties van peuterspeelzalen of kinderdagverblijven en basisscholen. Buitenlandse studies wijzen op positieve effecten van center-based programma's (Blok, Fukkink, Gebhardt, & Leseman, 2005; Cleveland & Krashinsky, 2003). De gemeten effecten van Nederlandse center-based VVE-programma's zijn niet eenduidig. Leseman, Otter, Blok & Deckers (1997) concluderen op basis van de literatuur dat de effectiviteit van geen van deze programma's in Nederland is aangetoond. Op basis van een meta-analyse van onderzoeken gepubliceerd tussen 2000 en 2015 kwamen Fukkink, Jilink en Oostdam (2015) tot eenzelfde conclusie. Overigens vonden Leseman & Veen (2016) in hun eigen onderzoek - een grootschalige analyse van pre-COOL data - wel een substantiële afname van achterstanden op woordenschat en op de aandachtfunctie van VVE-doelgroepkinderen ten opzichte van niet-doelgroepkinderen. Positieve effecten die zij vonden waren vooral gerelateerd aan het stimuleren en verrijken van fantasiespel, het gebruik van een VVE-methode en aan de educatieve proceskwaliteit in voorschoolse voorzieningen (ibid.). Ook Fukkink et al. (2015) wijzen op het belang van de pedagogische proceskwaliteit voor het behalen van positieve effecten op de ontwikkeling van kinderen. Ook wat betreft gezinsgerichte interventies lopen de bevindingen uiteen (Meij, Mutsaers & Pennings, 2009). Een metastudie over gezinsgerichte interventies gericht op taalontwikkeling laat globaal een klein positief resultaat zien; waarbij de mate van effect tussen betrokken studies uiteenloopt van substantieel tot bescheiden (Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Het Peutercollege is een relatief nieuw initiatief; het bundelt elementen die volgens een verkenning van het Verwey-

Jonker Instituut (Ketner, Pels, Gilsing en Steketee, 2012) de kans op succes maximaliseren. Het Peutercollege zet in op intensiteit, professionaliteit en een combinatie van een gezinsgerichte en een center-based aanpak.

In deze studie onderzoeken wij in hoeverre de kernelementen van de methodiek van Het Peutercollege meer in detail te onderbouwen zijn vanuit wetenschappelijke kennis. Een effectstudie naar de resultaten van de aanpak loopt nog (te verschijnen in 2018). Wij zullen her en der ook verwijzen naar een onderzoek naar uitvoering van de kernelementen van Het Peutercollege in de periode 2012-2016 (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

1.2 Doel van Het Peutercollege

In het handboek van de methodiek van Het Peutercollege (nog te verschijnen) staat het doel van de aanpak als volgt omschreven:

'Het belangrijkste doel van de methodiek van HPC is het stimuleren van de brede ontwikkeling van peuters. Het gaat dan om spraaktaalontwikkeling, maar ook de cognitieve ontwikkeling, motorische en zintuigelijke ontwikkeling, en sociaal-emotionele ontwikkeling.'

Belangrijke subdoelen van het programma zijn, aldus het handboek:

- Het bevorderen dat doelgroepkinderen met minder cognitieve en met name talige achterstand beginnen aan de basisschool en eenmaal op de basisschool tot betere prestaties komen
- Ouders leren de verschillende ontwikkelingsgebieden van hun kind te stimuleren.
- De interactie tussen ouder en kind bevorderen.
- De 'community' waarin het kind zich bevindt, betrekken bij de opvang/educatie van het kind.

1.3 Doelgroep van het Peutercollege

Het Peutercollege hanteert de volgende criteria voor de afbakening van de doelgroep:

Ten minste één ouder is in een niet-westers land geboren (Oost-Europeanen zijn daarnaast ook een doelgroep);

- De ouders zijn beiden laag- tot middelbaar opgeleid (maximaal MBO inclusief diploma);
- Thuis wordt vrijwel geen Nederlands gesproken.

Tot nu toe richt Het Peutercollege zich specifiek op peuters die woonachtig zijn in Rotterdamse aandachtswijken², en die een verhoogd risico hebben op achterstanden bij de entree in het basisonderwijs, met name op het gebied van taal. In de praktijk is het lang zo geweest dat de feitelijke groep die binnen HPC ondersteund werd breder was. Een deel van de ouders had – zeker in het begin – een hogere opleiding. Wel had het overgrote deel van de kinderen een niet-Nederlandse – meestal niet-westerse - achtergrond (Distelbrink & Pels, 2013). Uit een overzicht van het NJI (Meij et al., 2009) komt naar voren dat alle kinderen baat kunnen hebben bij vroeg- en voorschoolse programma's, maar dat kinderen uit achterstandsgroepen er het meest baat bij lijken te hebben. De grootste effecten worden gevonden bij kinderen met de grootste achterstanden op het gebied van cognitieve en taalvaardigheden (ibid.).

1.4 Kernelementen en kernonderdelen

Zoals beschreven, wordt de basis van de methodiek van HPC gevormd door het programma Uk & Puk. Wat Het Peutercollege onderscheidt en kenmerkt, zit evenwel

veel meer in de wijze waarop dit programma wordt ingezet, de hele context daaromheen. Voor HPC zijn voor alle thema's van Uk & Puk extra (plus-)onderdelen uitgewerkt, die in de extra dagdelen bij de driejarigen kunnen worden gebruikt.

Met de ontwikkelaars van HPC is uitgewerkt wat de kern is van de methodiek. In figuur 1 is het overzicht gegeven. De methodiek bestaat uit 5 kernelementen, met diverse kernonderdelen daarbinnen. De kernelementen zijn:

- De basis: evidence-based aanbod en doorlopende leerlijn
- Kwaliteit en professionaliteit
- Intensiteit
- Gezinsbetrokkenheid
- Community-vorming

² Rotterdamse aandachtswijken waar het Peutercollege was gevestigd in de periode 2012-2016: Spangen (Delfshaven); Oude Noorden (Rotterdam Noord); Tarwewijk (Charlois); Hillesluis (Feijenoord). Sinds 2017 is HPC gevestigd in Zuid.

Figuur 1 Kernelementen en kernonderdelen van Het Peutercollege

Kernelementen

1	De basis: evidence-based aanbod + doorlopende leerlijn
1.1	Er wordt gebruik gemaakt van een evidence-based programma (EBP)
1.2	Doorlopende leerlijn met het basisonderwijs
A.	Op Het Peutercollege wordt gebruik gemaakt van hetzelfde evidence-based programma als op de basisschool waaraan Het Peutercollege verbonden is.
B.	Op Het Peutercollege wordt gewerkt met dezelfde thema's als op de basisschool waaraan HPC verbonden is.
C.	Voor alle peuters vindt er een warme (mondelinge) overdracht plaats.
D.	Voor peuters die extra zorg nodig hebben, is er sprake van een doorlopende zorglijn
E.	Er wordt gebruik gemaakt van een kindvolgsysteem
F.	Er wordt gebruik gemaakt van hetzelfde kindvolgsysteem als op de basisschool waaraan HPC verbonden is.
G.	Peuters maken alvast kennis met kleutergroepen door samen buiten te spelen
H.	Peuters maken alvast kennis met kleutergroepen door gezamenlijke activiteiten
I.	Peuters stromen door naar de basisschool waaraan Het Peutercollege verbonden is.

2	Kwaliteit & professionaliteit
2.1	Op iedere groep 2-jarigen zijn 3 MBO'ers aanwezig
2.2	Op iedere groep 3-jarigen is 1 HBO'er en 1 MBO'er aanwezig
2.3	Pedagogisch medewerkers zijn getraind in de omgang met peuters en het programma Uk & Puk
2.4	Er is sprake van horizontale groepen, wat het mogelijk maakt om op leeftijd afgestemde activiteiten aan te bieden (maatwerk).

2	Kwaliteit & professionaliteit
2.5	Er wordt opbrengstgericht gewerkt, door: A. te werken met groepsplannen voor verschillende ontwikkelingsgebieden B. per ontwikkelingsgebied te werken in kleine groepjes op verschillende niveaus (basis, intensief, verdiept)
2.6	Er is aandacht voor zelfredzaamheid
2.7	Er is een ochtendprogramma voor de 2-jarigen (i.p.v. afwisselend ochtend/middag)
2.8	Er is een teammanager aanwezig die de pedagogisch medewerkers van dichtbij begeleidt en ondersteunt bij de invulling en uitvoering van de plus-elementen.
2.9	Er zijn mogelijkheden voor kinderen tot levensecht/contextueel leren, door uitjes in de wijk of iemand uit de wijk op locatie (workshops).

3.	Intensiteit
3.1	De 2-jarigen zijn 5 dagdelen aanwezig, de 3-jarigen zijn 9 dagdelen aanwezig
3.2	Door de extra dagdelen (5 of 9) is er focus op wennen aan het schoolritme
3.3	Door de extra dagdelen (5 of 9) is er (meer) ruimte voor herhaling en verdieping
3.4	Voor de 3-jarigen is er het plus-aanbod: bij ieder thema (van Uk & Puk) zijn er extra activiteiten op 4 van de 5 volgende domeinen: verkeer, kunst, cultuur & maatschappij, natuur, wetenschap & techniek, muziek & dans.
3.5	Schoolvakanties A. Het Peutercollege is open tijdens schoolvakanties B. Peuters komen tijdens schoolvakanties naar Het Peutercollege C. Voor peuters die tijdens de schoolvakanties komen is er ruimte voor herhaling en verdieping/ extra aanbod (de vakantiekit) D. Doordat peuters tijdens de schoolvakanties naar Het Peutercollege gaan wordt terugval en/of stilstand voorkomen

4.	Gezinsbetrokkenheid (intensief inzetten op thuiscomponent)
4.1	Ouders worden gestimuleerd en aangespoord om aan ontwikkelingsstimulering te werken door:
A.	Ouders thuisactiviteiten (vanuit Uk & Puk methode) mee naar huis te geven om met hun kinderen aan te werken (2-jarigen) (thuisactiviteit)
B.	Ouders zelf ontwikkelde ouder-kind activiteiten en huiswerkopdrachten (thuisactiviteiten) mee naar huis te geven om met hun kinderen aan te werken (3-jarigen).
C.	De ouder-kind kist aan ouders mee te geven
4.2	Ouders worden actief ondersteund in de opvoeding/ontwikkelingsstimulering door:
A.	Huisbezoeken
B.	Een op locatie aanwezige gezinsmedewerker
C.	Ouder-/themabijeenkomsten voor ouders over de opvoeding/ontwikkeling van het kind, gegeven door de gezinsmedewerker.
D.	Ouder/themabijeenkomsten voor ouders over de thema's van Uk & Puk, gegeven door de leidsters.
4.3	Er wordt ingezet op het versterken van de opvoeding en kennis over ontwikkeling door de gezinsmedewerker en participatie op de groep
4.4	Ouderparticipatie door:
A.	Helpen bij lunch of fruitmoment
B.	Ouder-/themabijeenkomst gezinsmedewerker (over extra thema's)
C.	Ouder-/themabijeenkomst leidster (over thema's Uk & Puk)
D.	Helpen op de groep
E.	Helpen bij een uitstapje
F.	Thuisactiviteit
G.	Aanwezig bij afsluiting thema
H.	Vaderactiviteiten

5.	Community-vorming en pedagogisch partnerschap
5.1	Community-vorming. Er wordt ingezet op:
A.	Het vormen van een community van ouders en gezinsleden (onderling).
B.	Het verbinden van Het Peutercollege met de wijk; er wordt gezocht naar verbanden met ondernemers en organisaties in de wijk.
C.	Het verbinden van ouders, gezinsleden en kinderen met de wijk
5.2	Pedagogisch partnerschap
A.	Voor ouders zijn er mogelijkheden voor inspraak en meedenken over HPC (medezeggenschap, per locatie)
B.	Onder ouders vindt een inventarisatie van wensen over de extra thema's voor de ouder-/themabijeenkomsten plaats
C.	Er worden mogelijkheden gecreëerd voor uitwisseling tussen ouders en Het Peutercollege over de opvoeding

2 Onderbouwing van de kernelementen

In dit hoofdstuk onderbouwen we de kernelementen van HPC met behulp van literatuur. Per paragraaf komt één kernelement aan de orde; met de kernonderdelen die daarbinnen vallen. We beschrijven steeds kort het kernelement en de kernonderdelen, en geven dan aan welke onderbouwing er in de literatuur gevonden is.

2.1 De basis: evidence-based aanbod en doorlopende leerlijn

1.	De basis: evidence-based aanbod + doorlopende leerlijn
1.1	Er wordt gebruik gemaakt van een evidence-based programma (EBP)
1.2	Doorlopende leerlijn met het basisonderwijs
A.	Op Het Peutercollege wordt gebruik gemaakt van hetzelfde evidence-based programma als op de basisschool waaraan Het Peutercollege verbonden is.
B.	Op Het Peutercollege wordt gewerkt met dezelfde thema's als op de basisschool waaraan HPC verbonden is.
C.	Voor alle peuters vindt er een warme (mondelinge) overdracht plaats.
D.	Voor peuters die extra zorg nodig hebben is er sprake van een doorlopende zorglijn
E.	Er wordt gebruik gemaakt van een kindvolgsysteem
F.	Er wordt gebruik gemaakt van hetzelfde kindvolgsysteem als op de basisschool waaraan HPC verbonden is.
G.	Peuters maken alvast kennis met kleutergroepen door samen buiten te spelen
H.	Peuters maken alvast kennis met kleutergroepen door gezamenlijke activiteiten
I.	Peuters stromen door naar de basisschool waaraan Het Peutercollege verbonden is.

Het is gebleken dat wanneer programma's gedurende een langere periode en in eenzelfde lijn worden aangeboden (doorgaande leerlijn), de effecten op schoolprestaties het

grootst zijn. Hieronder gaan wij daar verder op in; en beschrijven en onderbouwen we de verschillende onderdelen.

Doorgaande lijn: Hetzelfde programma en thema's (A & B)

HPC maakt gebruik van het VVE-programma Uk & Puk dat in de onderbouw van het basisonderwijs bestaat onder de naam KO-totaal (recentere versies daarvan zijn Sil op school en Schatkist). Samen bieden deze VVE-programma's een doorgaande leerlijn voor kinderen van 2 jaar tot en met kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

³ Uk & Puk is in de Databank Jeugdinterventies opgenomen als goed onderbouwd (Gielen, 2012). Het programma Uk & Puk (en het erop volgende aanbod in het basisonderwijs) is thematisch opgebouwd. Leidsters en leerkrachten kunnen de thema's in willekeurige volgorde aanbieden en het programma biedt de mogelijkheid tot gedifferentieerd handelen. Daarmee is het geschikt voor heterogene groepen qua vaardigheidsniveau van de kinderen. Het programma KO-totaal behoort tot een van de meest gebruikte VVE-programma's die op Nederlandse scholen wordt aangeboden en dat voorziet in doorgaande lijnen. Niet op alle scholen die samenwerken met HPC wordt KO-totaal aangeboden. Ook bij andere vroegschoolse programma's die thematisch zijn opgebouwd, sluit Uk & Puk goed aan, zo vertellen de pedagogisch medewerkers die het uitvoeren (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

De realisatie van de doorgaande lijn wordt extra ondersteund doordat leidsters van HPC meedraaien in het onderbouw-overleg; door de aanwezigheid van een HBO'er op de groep kan er goed samen worden nagedacht over de doorgaande lijn en hoe die te optimaliseren.

³ Een leerlijn is in het Nederlandse onderwijs formeel de vertaling van de kerndoelen (onderwijsdoelen zoals bepaald door de rijksoverheid) naar concrete doelen per leerjaar. Wanneer is zorggedragen dat de leerstof en het onderwijsresultaat van verschillende schooltypen op elkaar aansluiten spreekt men van doorlopende leerlijnen.

Onderbouwing doorgaande lijn (hetzelfde programma en dezelfde thema's)

Een belangrijke factor voor succes van VVE is 'verticale' continuïteit. Verschillende studies wijzen op het belang van continuïteit tussen het aanbod in de voor- en vroegschoolse fase en het formele aanbod van groep 3 (Nap-Kolhoff et al., 2008). In dit kader wordt meestal gesproken van een doorgaande lijn. Het gaat zowel om een doorgaande lijn van voor- naar vroegschoolse aanbod, als om een doorgaande lijn naar groep 3 en later. Het is gebleken dat wanneer programma's gedurende een langere periode en in dezelfde lijn worden aangeboden de effecten op schoolprestaties het grootst zijn (Cleveland & Krashinsky, 2003; Doolaard en Leseman, 2008).

Daarbij is aansluiting tussen voorzieningen belangrijk. Uit een praktijkonderzoek van Veen et al. (2013) komen de volgende randvoorwaarden voor een kwalitatief goede uitvoering van een doorgaande lijn naar voren:

- Uitvoering van hetzelfde VVE-programma: dit draagt bij aan afstemming op het gebied van dagritme, materialen en werkwijzen en geeft kinderen houvast.
- Gezamenlijke uitwerking en uitvoering van thema's.
- Aansluiting zoeken in de pedagogisch-didactische aanpak. In dat kader zijn vaak aanvullingen op de VVE-programma's nodig, zoals het (aanvullend) werken met een woordenschatprogramma.
- Invoering van de SLO-leerlijnen⁴ omdat deze handvatten bieden voor het versterken van de doorgaande lijn.
- Gestructureerd, systematisch overleg op uitvoerend niveau (leidsters en de kleuterleerkrachten)
- Coördinatie van de samenwerking, door de welzijnsmanager en de IB'er of VVE-coördinator
- Gezamenlijke scholing (bijvoorbeeld her certificering en gezamenlijke trainingen).

Het meedraaien van medewerkers van HPC bij het onderbouwoverleg en de inzet van HBO'ers dragen bij aan het goed neerzetten van de doorgaande lijn, naast het gebruik van hetzelfde programma of een programma dat rond dezelfde thema's is opgebouwd.

Warme overdracht en kennismaking (C, D, G, H)

Zoals geldt voor voorscholen in het algemeen, streeft ook HPC zoveel mogelijk naar een warme overdracht. Daaraan wordt veel aandacht besteed bij HPC. Het delen van informatie over de ontwikkeling van het kind is belangrijk voor de leerkrachten in het basisonderwijs, omdat ze daardoor beter kunnen inspelen op de behoefte en het niveau van het kind. HPC investeert in het overdragen van informatie aan de basisschool. Bij zorgleerlingen gebeurt dat expliciet, bij de andere kinderen zoveel als mogelijk is. Dit gaat het gemakkelijkst waar sprake is van een overgang naar de basisschool waar HPC aan is verbonden. Bij de overgang naar een andere school moeten ouders toestemming geven voor overdracht van eventuele informatie. In de praktijk gaan lang niet alle kinderen van HPC over naar de basisschool waar HPC aan is verbonden (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

Bijzonder voor HPC is dat de peuters al tijdens hun deelname aan HPC (fysiek) kennismaken met kleutergroepen doordat zij bijvoorbeeld samen met de kleuters buiten spelen en meedoen aan gezamenlijke activiteiten. Als een kind bijna vier jaar is, wordt er vanuit HPC actief bijgedragen aan de wenperiode. Kinderen worden letterlijk overgedragen; de pedagogisch medewerker van HPC brengt ze aan de hand in de klas.

Onderbouwing warme overdracht

De overgang tussen voorschool en primair onderwijs is een belangrijk moment in het leven van een kind doordat het verstrekkende gevolgen kan hebben voor de schoolcarrière. Uit literatuur blijkt namelijk dat de transitie naar formeel onderwijs een belangrijke rol speelt in toekomstige schoolsucces (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Gutman, Sameroff & Cole, 2003). Om de transitie te bevorderen dienen volgens onderzoek vier aandachtspunten in ogenschouw te worden genomen. Namelijk: voorbereiding op de overgang, overdracht van informatie, een doorgaande leerlijn en het betrekken van ouders (Margetts, 2002). Wat betreft het eerste: het is van belang dat kinderen kunnen

⁴ De SLO heeft een leerplan ontwikkeld gericht op het verbeteren van de aansluiting van voor—naar vroegschoolse educatie en vervolgens naar groep 3. Centraal in het plan staan 'beheersingsdoelen', die peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en scholen kunnen gebruiken bij het implementeren van de referentieniveaus voor taal en rekenen.

wennen aan de nieuwe schoolomgeving. Hiertoe kunnen verschillende activiteiten ondernomen worden zoals kennismaking met de leerkracht en aanstaande klasgenootjes. Fabian (2000) benadrukt dat leerkrachten een faciliterende rol kunnen spelen door kinderen aan elkaar voor te stellen. Bij HPC gebeurt dit doordat pedagogisch medewerkers de peuters al met de kleuters in contact brengen. Ahtola en collega's (2011) deden onderzoek naar transitieactiviteiten op Finse voorscholen en scholen. In de praktijk blijkt dat scholen activiteiten organiseren zoals; kinderen bekend maken met de school en leerkracht, samenwerking tussen leerkrachten op de voorschool en de basisschool, activiteiten organiseren voor ouders en het bijhouden van een ontwikkelingsportfolio. De bevindingen van het onderzoek tonen aan dat hoe meer verschillende transitieactiviteiten ondernomen worden, hoe beter een kind zich ontwikkelt op schoolse vaardigheden. Het delen van (geschreven) informatie over het kind en een gezamenlijk ontwikkeld, en daarmee afgestemd curriculum waren de sterkste voorspellers (ibid.).

Werken met een kindvolgsysteem en zelfde kindvolgsysteem als op school (E, F)

De pedagogisch medewerkers van HPC maken gebruik van KIJK!. Op de meeste scholen wordt dit programma ook gebruikt.

Onderbouwing gebruik kindvolgsysteem

Onderbouwing van het gebruik van hetzelfde kindvolgsysteem vanuit de literatuur is moeilijk te geven. Het gebruik van een kindvolgsysteem zelf is onderdeel van opbrengstgericht werken (zie verderop) en heeft blijkens de interviews met pedagogisch medewerkers (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018) ook die functie. We gaan er verder op in onder het kopje opbrengstgericht werken.

2.2 Kwaliteit & professionaliteit

Volgens Ketner et al. (2012) kunnen drie niveaus van professionaliteit worden onderscheiden: de algemene vooropleiding van de uitvoerders, de programma-specifieke training die zij hebben gehad en het volgen van algemene of programma-specifieke na- of bijscholing. Internationaal onderzoek laat zien dat opleidingsniveau van de beroepskrachten effect heeft op de kwaliteit van VVE (CoRe, 2011). Hieronder beschrijven we hoe Het Peutercollege investeert in kwaliteit en professionaliteit, en welke onderbouwing hiervoor uit de literatuur gegeven kan worden.

2	Kwaliteit & professionaliteit
2.1	Op iedere groep 2-jarigen zijn 3 MBO'ers aanwezig
2.2	Op iedere groep 3-jarigen is 1 HBO'er en 1 MBO'er aanwezig
2.3	Pedagogisch medewerkers zijn getraind in de omgang met peuters en het programma Uk & Puk
2.4	Er is sprake van horizontale groepen, wat het mogelijk maakt om op leeftijd afgestemde activiteiten aan te bieden (maatwerk).
2.5	Er wordt opbrengstgericht gewerkt door:
	A. te werken met groepsplannen voor verschillende ontwikkelingsgebieden
	B. per ontwikkelingsgebied te werken in kleine groepjes op verschillende niveaus (basis, intensief, verdiept)
2.6	Er is aandacht voor zelfredzaamheid
2.7	Er is een ochtendprogramma voor de 2-jarigen (i.p.v. afwisselend ochtend/middag)
2.8	Er is een teammanager aanwezig die de pedagogisch medewerkers van dichtbij begeleidt en ondersteunt bij de invulling en uitvoering van de plus- elementen.
2.9	Er zijn mogelijkheden voor kinderen tot levensecht/contextueel leren, door uitjes in de wijk of iemand uit de wijk op locatie (workshops).

Een belangrijk kernelement van HPC is de kwaliteit en professionaliteit van het team. Op iedere groep tweejarigen (16 peuters) zijn drie MBO'ers aanwezig (A), op iedere groep driejarigen (16 peuters) twee pedagogisch medewerkers, waarvan één HBO'er (B). Pedagogisch medewerkers zijn opgeleid om te werken met peuters, en zijn getraind in Uk & Puk (C). Voor het werken bij HPC krijgen zij ook een training over de plus-elementen die zijn ontwikkeld. Daarnaast krijgen ze een training opbrengstgericht werken (E). In de praktijk krijgt het opbrengstgericht werken bij HPC sinds het schooljaar 2015-16 vorm door te werken met groepsplannen voor verschillende ontwikkelingsgebieden en per ontwikkelingsgebied te werken in kleine groepjes op verschillende niveaus (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018). Om de kwaliteit en professionaliteit van HPC te bewaken is een teammanager aangesteld die op de locaties het team van pedagogisch medewerkers aanstuurt, vooral waar het gaat om de plus-elementen (H). In het handboek van de methodiek van HPC (te verschijnen) is nader beschreven hoe de training en de begeleiding plaatsvindt. Andere aspecten die behoren tot de kwaliteit zijn: werken in horizontale groepen (2- en 3-jarigen gescheiden) (D), waarbij de 2-jarigen altijd in de ochtend aanwezig zijn (G), aandacht voor zelfredzaamheid (F) en aandacht voor levensecht/contextueel leren door o.a. uitjes in de wijk (I).

Onderbouwing aanwezigheid MBO'ers en HBO'ers (A en B)

De kwaliteit/professionaliteit en scholing van de professional is van cruciaal belang voor de effectiviteit van het voorschoolse aanbod (De Haan, Leseman & Elbers, 2011; Nap-Kolhoff et al., 2008; Van der Vegt, Studulski & Klopogge, 2007; Ketner et al., 2012). VVE wordt uitgevoerd door beroepskrachten, waarvoor wettelijk bepaalde kwaliteitseisen gelden, *de zogenoemde basisvoorwaarden voor kwaliteit*.⁵ De beroepskrachten moeten minstens een vakopleiding (bv: mbo-niveau 3 - Sociaal Pedagogische

Werker) hebben afgerond met minimaal één module over het verzorgen van voorschoolse educatie. SHPC streeft ernaar dat alle medewerkers hieraan voldoen. Onderzoek van Sardes naar het opleidings- en scholingsniveau van leidsters en de relatie met de kwaliteit van de praktijk en het pedagogisch handelen in de voorschoolse educatie laat evenwel zien dat de mbo-kwalificatie een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde is voor hoogwaardige voorschoolse educatie (Jepma, Schonewille, Beekhoven & De Roode, 2009). Onder andere aandacht voor het bewaken van professionaliteit blijft daarnaast ook belangrijk. HPC heeft hiervoor onder andere een teammanager ingezet.

Het HPC-team beschikt over een HBO'er op de driejarigen groep, die een belangrijke rol heeft gedurende de overdracht en wenperiode. Daarmee loopt het HPC in lijn met de eisen die vanuit de overheid worden gesteld aan VVE. De inzet van HBO'ers in het VVE heeft landelijk een impuls gekregen door afspraken in de G37 die in 2012 zijn gemaakt (Ministerie van Onderwijs, 2012). Deze kwamen er onder meer naar aanleiding van de tegenvallende uitkomsten van de verschillende effectstudies op het brede terrein van de VVE, waaruit naar voren kwam dat het taal- en opleidingsniveau van de leidsters een van de verbeterpunten was. HBO-gekwalficeerde begeleiders zijn in de VVE nodig om het opbrengstgericht werken op de groep verder vorm te geven en de kwaliteit op de werkvloer te verhogen⁶. Onderzoek naar de ervaringen met HBO'ers in de VVE wijst uit dat de meerwaarde onder meer blijkt uit de (betere) kennis van de VVE-programma's, het opbrengstgericht werken, het (beter) werken met een kindvolgsysteem en het functioneren als rolmodel in de omgang met kinderen en ouders (Muller, 2015).

⁶ Bij de bestuurlijke afspraken met de G37 over de periode 2012-2015 is afgesproken dat voorschoolse instellingen het aantal HBO'ers op de groep uitbreiden. Het streven was in deze periode naar gekwalificeerde hbo-medewerkers in 85 procent van de vve-groepen te gaan. Ook zijn de eisen aan leidsters met een MBO-diploma verhoogd. Negentig procent van deze leidsters moest vanaf 2015 een taalniveau van minimaal 3F hebben.

⁵ Zie http://wetten.overheid.nl/BWBR0027961/geldigheidsdatum_31-01-2016#Artikel4

Onderbouwing horizontale groepen (D)

Het Nederlands Consortium Kinderopvang en Onderzoek heeft een verkennend onderzoek uitgevoerd naar groepsopbouw (Kwok, Meij & van der Vegt, 2010). Er wordt onderscheid gemaakt tussen horizontale en verticale groepen. In horizontale groepen zitten alleen kinderen uit dezelfde leeftijdscategorie bij elkaar. In de kinderopvang betekent dat, dat er onderscheid wordt gemaakt tussen babygroepen en peutergroepen. In verticale groepen zitten zowel baby's als peuters bij elkaar. In de verkenning worden de voor- en nadelen in ogenschouw genomen. De conclusie luidt dat op basis van wetenschappelijk literatuur niet kan worden vastgesteld welke groepsopbouw de voorkeur geniet, de uitkomsten zijn niet eenduidig. Echter, in niet-wetenschappelijke literatuur zijn aanwijzingen dat baby's gebaat zijn bij horizontale groepen, volgens deze studie. Door de variëteit in leeftijden zouden verticale groepen meer vragen van de pedagogisch medewerker. We hebben geen literatuur kunnen vinden waarmee de keuze voor horizontale groepen in peuterspeelzalen (met 2- en 3-jarigen gescheiden) onderbouwd kan worden. HPC heeft de keuze voor horizontale groepen deels uit praktische overwegingen gemaakt (2-jarigen zijn alleen de ochtenden aanwezig, 3-jarigen hele dagen), maar ook zodat op leeftijdscategorie afgestemd maatwerk kan worden geleverd. Op de 2-jarigengroep staan bewust drie MBO-medewerkers, die beter zijn toegerust voor het verzorgen van kinderen – wat deels ook nog nodig is bij deze leeftijd. Op de 3-jarigengroep is de HBO'er ingezet die onder meer de link kan leggen met de basisschool (Distelbrink & Pels, 2013). De ervaring van de pedagogisch medewerkers van HPC met de horizontale groep is positief (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

Opbrengstgericht werken (E)

Opbrengstgericht werken (OGW) behelst het systematisch en periodiek volgen van kinderen voor het behalen van opbrengsten en evaluatiedoelstellingen. Op basis van de verkregen gegevens wordt zorggedragen voor een aanbod dat

aansluit bij het ontwikkelingsniveau van een kind (Veen, Heurter & Van der Veen, 2013). Opbrengstgericht werken is een betrekkelijk nieuw begrip in de wereld van de voorschoolse voorzieningen. Hoewel er in het onderwijs al meer ervaring is opgedaan met OGW, bestaan er in de praktijk nog steeds verschillende interpretaties van het begrip (Heemskerk et al., 2014). Wat overeenkomt in de definities is dat OGW gericht is op het optimaliseren van leerling resultaten via het systematisch volgen van resultaten, reflecteren op deze resultaten, feedback geven en streven naar aansluiting tussen aanbod en behoeften van kinderen (ibid.).

Het opbrengstgericht werken behoort sinds enkele jaren tot de speerpunten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) op het terrein van kwaliteitsverbetering van de voorschoolse educatie. In 2012 hebben het ministerie en gemeenten (G37) afspraken gemaakt over de invoering van opbrengstgericht werken, het taalniveau van de pedagogisch medewerkers, de inzet van HBO'ers en het versterken van de ouderbetrokkenheid. Wat betreft opbrengstgericht werken is onder meer geadviseerd dat voorschoolse voorzieningen gebruik maken van een kindvolgsysteem (Ministerie van Onderwijs, 2012). Het Peutercollege doet dat laatste, zoals al eerder aangegeven. Daarnaast wordt in de praktijk sinds schooljaar 2015/16 gewerkt met groepsplannen en een op niveau aangepast aanbod aan kinderen in kleine groepjes (zie beschrijving hiervoor).

Onderbouwing opbrengstgericht werken

Er is nog relatief weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effectiviteit van opbrengstgericht werken. De ervaringen die er in Nederland zijn opgedaan met opbrengstgericht werken zijn beschreven in publicaties van de Inspectie van het Onderwijs (2009; 2010), het Kohnstamm Instituut (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009; Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013; Heemskerk et al., 2013) en meer recent door Oberon

(2013) in 'Implementatieonderzoeken van de Startgroepen'. Hieronder staan de resultaten beschreven, voor het onderwijs en de voorschoolse periode.

Onderbouwing opbrengstgericht werken in het onderwijs

Onderzoek van de Inspectie (2009) biedt zicht op de ervaringen met opbrengstgericht werken in het primair onderwijs. Dit onderzoek toont aan dat scholen die systematisch hun toetsgegevens analyseren en gebruiken voor het inrichten van hun aanbod betere resultaten hebben. Wel is daarbij relevant dat het op deze wijze volgen van leerlingen alleen betekenis heeft wanneer er aan de voorwaarden van goed onderwijs is voldaan. Hiermee wordt bedoeld dat leraren effectief instructie geven en doorlopend onderwijsdoelen, inhoud en didactiek afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Reflectie op het effect van lessen dient een voortdurend proces te zijn en niet alleen bij de toets plaats te vinden. Deze bevinding ligt aan de basis van het benadrukken van het belang van opbrengstgericht werken.

Onderzoek naar de introductie van OGW in het voortgezet onderwijs laat onder meer zien dat betreffende scholen meer cyclisch zijn gaan werken, dat er meer aandacht is voor het leer- en ontwikkelpotentieel van leerlingen en docenten vaker aangesproken worden op de door hen behaalde resultaten bij de leerlingen (Heemskerk, et al., 2014). De onderzoekers zien het gebruik van data als feedback voor het didactisch gedrag van docenten als een van de belangrijkste onderdelen van het opbrengstgericht werken.

Onderbouwing opbrengstgericht werken in de voorschoolse periode

In relatie tot Het Peutercollege biedt het onderzoek naar de implementatie van de startgroepen (een pilot binnen VVE met veel aandacht voor o.a. opbrengstgericht werken) de meeste relevante aanknopingspunten (Oberon, 2013). De onderzoekers concluderen dat het effect van opbrengstgericht werken wordt bevorderd wanneer er sprake is van:

- stevige inhoudelijke regie bij de schoolleiders/teamleider

- inzet en draagvlak bij alle betrokkenen: begeleider en pedagogisch medewerkers werken nauw samen en zijn zich bewust van de achterliggende doelen en plannen
- betrokkenheid van ouders;
- OGW-scholing van begeleider en pedagogisch medewerkers; inzet van een begeleider die ook werkervaring heeft als IB'er, taal-/onderbouwcoördinator of leerkracht in groep 1; inzet op externe begeleiding/scholing.
- vaste OGW-structuur voor alle betrokkenen; structureel overleg en evaluatiemomenten; betrekken van pedagogisch medewerkers bij doorstroom naar basisschool; pedagogisch medewerkers horen bij het team van de basisschool
- koppeling peuterspeelzaal en de basisschool via korte lijnen, warme overdracht, doorgaande lijn in OGW naar school.

Veel van de hier genoemde punten zijn ook in het concept van HPC opgenomen en deels al besproken.

Een van de manieren waarop invulling gegeven kan worden aan OGW is via het werken met groepsplannen. Bij de startgroepen werken de begeleiders samen met de pedagogisch medewerkers aan een groepsplan dat input levert of helpt bij de vertaalslag van OGW naar de praktijk. Uit de tussenrapportage over startgroepen (Oberon, 2013) blijkt dat het goed werkt wanneer de begeleiders voorschoolse educatie (de HBO'er op de groep bij HPC) het voortouw nemen bij de introductie van het opbrengstgericht werken, de groepsplannen en de doorgaande lijn. De pedagogisch medewerkers zijn leidend bij de vertaling hiervan naar de peuterleeftijd en bij het kiezen van geschikte activiteiten. Bij HPC zijn alle medewerkers getraind in opbrengstgericht werken en wordt sinds 2015/16 gewerkt met groepsplannen, waarbij geregeld tussentijds wordt geëvalueerd en bijgesteld. De ervaringen zijn positief: er wordt volgens de medewerkers

meer op het niveau van individuele peuters afgestemd (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

Onderbouwing zelfredzaamheid (F)

HPC besteedt in het programma aandacht aan de zelfredzaamheid van kinderen. Veen en Van Daalen (2008) hebben een overzicht gemaakt van kwaliteitsgebieden die als leidraad kan fungeren voor het vormgeven van een VVE-aanbod. Voor de sociale en persoonlijke ontwikkeling wordt onder andere aandacht voor zelfstandigheid, zelfvertrouwen en autonomie benoemd die door de pedagogisch-didactische benadering gestimuleerd kunnen worden. In de praktijk kan zelfstandigheid worden gestimuleerd door kinderen zelf taken te laten uitvoeren zoals het pakken van hun jas of het dragen van hun eigen rugzak. Bij SHPC is hier aandacht voor. We hebben geen onderzoek gevonden dat het belang van het ondersteunen van zelfredzaamheid direct kan onderbouwen, bijvoorbeeld in relatie tot leerprestaties. Wel wordt in pedagogisch onderzoek – zowel in gezinsverband als in de context van de kinderopvang - het belang van aandacht voor autonomie van (jonge) kinderen bij ouders of pedagogisch medewerkers benadrukt (bijv. Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; De Kruif et al., 2007). Zelfredzaamheid en autonomie zijn verwante begrippen. Het gaat bij deze begrippen behalve over zelfstandigheid in doen ook over zelfstandigheid in denken. In het Nederlandse onderwijs en in de Nederlandse opvoeding wordt veel zelfstandigheid van kinderen verwacht. Aandacht voor autonomie is daarmee al op jonge leeftijd van belang, ook voor het zelfvertrouwen van kinderen.

Onderbouwing ochtendprogramma voor de 2-jarigen (G)

HPC hanteert een ochtendprogramma voor 2-jarigen; in veel peuterspeelzalen krijgen kinderen afwisselend 's ochtends en 's middags les. Door alleen in de ochtenden – op vaste tijden – te werken wordt er gezorgd voor een vast ritme, aansluitend bij de basis-

school (Distelbrink & Pels, 2013). Amerikaans onderzoek toont aan dat de overgang naar de basisschool een uitdaging kan zijn voor kinderen, omdat gezinsroutines voorafgaand aan de overgang vaak onregelmatig zijn en kinderen dus opeens moeten wennen aan een vast ritme. Dit kan stress veroorzaken (Wildenger, McIntyre, Fiese & Eckert, 2008). De onderzoekers pleiten voor het zoveel mogelijk stabiliseren van gezinsroutines op jonge leeftijd. Een vast ritme op de voorschool laat kinderen alvast wennen aan het basisschoolritme en kan daar dus aan bijdragen. Een meer directe onderbouwing voor de keuze voor ochtenden (onderzoek in voorschoolse voorzieningen zelf hiernaar) hebben wij niet gevonden.

Onderbouwing coaching door teamleider (H)

De Haan, Leseman & Elbers (2011) adviseren de kwaliteit van VVE en het onderwijs aan jonge kinderen in het algemeen op een hoger niveau te krijgen door continue coaching op de werkvloer aan te bieden en uitwisseling van 'best practices' tussen leidsters/leerkrachten. Coaching door een teamleider gebeurt bij HPC. Uitwisseling van 'best practices' tussen leidsters en leerkrachten gebeurt zover wij weten niet.

Naast het opleidings- en scholingsniveau wordt in bijna alle literatuur het belang van bijscholing en nascholing in de voor- en vroegschoolse voorzieningen benadrukt om de kwaliteit te behouden en te verhogen. Specifiekere bijscholing, vooral op het vlak van toepassing van VVE-programma's, lijkt vaak noodzakelijk (Jepma, et al. 2009). Hierbij wordt vermeld dat korte cursussen niet voldoen, het zou moeten gaan om manieren waarop continu aan kwaliteitsverhoging en professionaliteit wordt gewerkt (Muller & van Teunenbroek, 2012). Leseman en Slot (2011) hebben het in dat kader over zelfregulatie van kwaliteit. Op basis van hun onderzoeksbevindingen kennen zij de bij- en nascholing als team een minstens zo belangrijke rol toe bij het creëren van kwalitatief hoogwaardige voorschoolse voorzieningen als een hoog (initieel) opleidingsniveau van individuele professionals (Leseman & Slot, 2011).

Onderbouwing levensecht/contextueel leren (I)

In de WRR-publicatie 'Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen' wordt een brede visie beschreven aangaande het Nederlandse taalonderwijs voor van oorsprong niet-Nederlandse of taalzwakke leerlingen (Emmelot, Van Schooten, Timman, Verhallen, & Verhallen, 2001). Er wordt een aantal richtinggevende speerpunten aangaande het taalonderwijs beschreven. Een van de genoemde punten is focus op betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding. Om taalachterstand te voorkomen is het noodzakelijk dat op jonge leeftijd woordenschatuitbreiding gestimuleerd wordt. Daarnaast wordt onderstreept dat taal het beste aangeleerd wordt in betekenisvolle, authentieke leersituaties in interactie met anderen. Bij het organiseren van een betekenisvolle context kan woordenschat direct gekoppeld worden aan een ervaring of gebeurtenis. Zodoende ontstaat er een krachtige leeromgeving. De verwachting is dat leerlingen meer gemotiveerd raken en dat er meer transfer plaats vindt in een realistische of levensechte leeromgeving (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Bij HPC is dit een belangrijk onderdeel van de werkwijze. HPC richt zich in het bijzonder op kinderen die thuis weinig Nederlands hebben geleerd, al zijn niet alle kinderen zelf anderstalig (veel ouders van oorsprong wel).

2.3 Intensiteit

3.	Intensiteit
3.1	De 2-jarigen zijn 5 dagdelen aanwezig, de 3-jarigen zijn 9 dagdelen aanwezig
3.2	Door de extra dagdelen (5 of 9) is er focus op wennen aan het schoolritme
3.3	Door de extra dagdelen (5 of 9) is er (meer) ruimte voor herhaling en verdieping
3.4	Voor de 3-jarigen is er het plus-aanbod: bij ieder thema (van Uk & Puk) zijn er extra activiteiten op 4 van de 5 volgende domeinen: verkeer, kunst, cultuur & maatschappij, natuur, wetenschap & techniek, muziek & dans.
3.5	Schoolvakanties
A.	Het Peutercollege is open tijdens schoolvakanties
B.	Peuters komen tijdens schoolvakanties naar Het Peutercollege
C.	Voor peuters die tijdens de schoolvakanties komen is er ruimte voor herhaling en verdieping/ extra aanbod (de vakantiekit)
D.	Doordat peuters tijdens de schoolvakanties naar Het Peutercollege gaan wordt terugval en/of stilstand voorkomen

HPC biedt peuters vijf dagen per week educatieve activiteiten aan (tweejarigen gaan vijf dagdelen naar HPC, driejarigen negen dagdelen). Ook is er sprake van opening tijdens schoolvakanties, gedurende de ochtenden. Andere vormen van voorschools onderwijs in Nederland laten de kinderen, ook driejarigen, maximaal vijf dagdelen per week het programma volgen, doorgaans zonder vakantieopening. Vooral bij de driejarigen is dus bij HPC veel ruimte voor extra activiteiten. Daaronder vallen ook uitjes in de wijk, die gelegenheid bieden voor het opdoen van levensechte ervaringen en contextueel leren (zie ook par. 2.2).

Voor de extra dagdelen zijn voor de driejarigen door het CED, de ontwikkelaar van Uk & Puk, 40 extra activiteiten ontwikkeld volgens het Uk & Puk-stramien. Deze activi-

teiten (thema's muziek en dans, kunst, cultuur & maatschappij, wetenschap & techniek, natuur, verkeer) betreffen dezelfde vier ontwikkelingsgebieden in Uk & Puk: spraak- en taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, motorische en zintuiglijke ontwikkeling en rekenprikkels. Voor de vakanties zijn vakantiekiten voor twee- en driejarige ontwikkeld en extra activiteiten uitgeschreven, wederom op basis van het Uk & Puk-stramien. Voor elke vakantie (zomer, herfst, kerst, voorjaar, mei) is een themakist beschikbaar, met materialen voor één activiteit per dag rondom het betreffende thema. Voor de zomervakantie gaat het om 20 activiteiten.

De vakantieopening is vooralsnog deels facultatief; deelname van minimaal 30 dagdelen (het aantal vakantiedagen bedraagt ongeveer 60) is vereist. Bij minder deelname wordt sinds 2015 een boete gegeven van 2.50 euro per dag. Kinderen die minimaal 30 dagen geweest zijn krijgen een beloning; zij kunnen een prentenboek uitkiezen. Met name in het begin deden niet alle kinderen mee, ook vanwege weerstand onder de ouders. Om ouders en kinderen voor deelname te winnen zijn extra maatregelen genomen. Naast de voornoemde maatregelen wordt ook uitleg aan ouders gegeven over de visie op de vakantieopening tijdens het huisbezoek en gesprekken met de gezinsmedewerker, en er is een stickerkaart voor kinderen (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

Onderbouwing 5 en 9 dagdelen (A, B, C, D)

Voor de effectiviteit van een programma is de intensiteit en duur ervan van groot belang, blijkt uit zowel Nederlands als internationaal onderzoek (Van der Vegt et al., 2007; Veen, Van Daalen, Roeleveld, De Jong, 2007; Nap-Kolhoff et al., 2008; Nelson, Westhues & Macleod, 2003). Het gaat zowel om het aantal contacturen per week als om een vroege start en lange looptijd. Deelname aan een uitgebreid programma laat meer effect zien dan deelname aan een in uren beperkt aanbod. Wettelijke kaders in Nederland stellen de intensiteit van het aanbod op minimaal drie, liever vier, dagdelen per week (Nap-Kolhoff et al., 2008). In verschillende onderzoeken komt naar voren: hoe

langer de looptijd, hoe effectiever, inclusief de doorgaande lijn tot in het basisonderwijs (Appelhof 2009; Onderwijsraad, 2010). Het Peutercollege is uniek in zijn aanbod van 9 dagdelen voor 3-jarigen; naar de meerwaarde van deze intensiteit is dan ook nog geen onderzoek gedaan. Het nog lopende effectonderzoek naar de resultaten van HPC moet uitsluitsel geven over de vraag of deze mate van intensiteit daadwerkelijk meer oplevert.

Onderbouwing vakantie-openstelling (E)

De Onderwijsraad (2010) adviseert dat scholen naast de wettelijk vereiste uren extra aanbod faciliteren. Een middel om dit te realiseren is de verlengde onderwijstijd. Verlengde onderwijstijd heeft tot doel de kansen van achterstandsleerlingen op het gebied van taal en rekenen te vergroten. Uit een meta-analyse blijkt dat het uitbreiden van schooltijd een positief effect kan hebben op leerprestaties. Vooral leerlingen met een lage SES hebben hier baat bij (Patall, Cooper, & Allen, 2010). Verlengde onderwijstijd kent verschillende verschijningsvormen (verlengde schooldag, naschoolse opvang, weekendschool en zomerschool). De gemeenschappelijke noemer is dat er meer effectieve leertijd wordt gefaciliteerd (Terzian, Anderson Moore & Hamilton, 2009). Het aanbieden van meer dagdelen en openstelling in de zomervakantie door het Peutercollege zijn daar voorbeelden van. Leseman (2007) pleit voor de verlengde schooldag, naschoolse opvang en een zomerprogramma met een educatieve oriëntatie in de VVE. Volgens hem zou dit een bescheiden bijdrage kunnen leveren aan het bestendigen en versterken van effecten van de VVE. SHPC biedt deze urenuitbreiding aan.

Onderbouwing voor de vakantie-openstelling kan ook worden gevonden bij literatuur over de zomerschool. De zomerschool (summerschool) is van oorsprong een Amerikaans onderwijsconcept. Het verschil in academische vaardigheden tussen kinderen uit lagere en hogere sociaaleconomische milieus wordt in onderzoek onder meer verklaard uit het verlies, dan wel de toename aan vaardigheden tijdens de zomervakantie bij de lage SES-categorie vergeleken met de hoge SES-categorie (Alexander, Entwistle, &

Olson, 2001). Dit duidt op het belang van een doorlopend aanbod aan activiteiten in vakantieperioden.

Voor een optimaal resultaat wordt een aantal voorwaarden gesteld aan een zomerprogramma. Het dient aan te sluiten op het reguliere curriculum, er wordt ook verrijkende leerstof aangeboden, leerlingen nemen meerdere jaren deel aan het programma en ouders en de wijk worden betrokken bij het programma (Terzian et al., 2009). De invulling van vakantie-activiteiten bij HPC voldoet hieraan.

2.4 Gezinsbetrokkenheid

Ondersteuning bij opvoeding en ontwikkelingsstimulering

Ouderbetrokkenheid, of eigenlijk gezinsbetrokkenheid, is een belangrijk element van HPC. Daarbij gaat het zowel om het ondersteunen van ouders bij de opvoeding als bij het stimuleren van de ontwikkeling van hun kinderen.

4.	Gezinsbetrokkenheid (intensief inzetten op thuiscomponent)
4.1	Ouders worden gestimuleerd en aangespoord om aan ontwikkelingsstimulering te werken door:
A.	Ouders thuisactiviteiten (vanuit Uk & Puk methode) mee naar huis te geven om met hun kinderen aan te werken (2-jarigen) (thuisactiviteit)
B.	Ouders zelf ontwikkelde ouder-kind activiteiten en huiswerkopdrachten (thuisactiviteiten) mee naar huis te geven om met hun kinderen aan te werken (3-jarigen).
C.	De ouder-kind kist aan ouders mee te geven
4.2	Ouders worden actief ondersteund in de opvoeding/ontwikkelingsstimulering door:
A.	Huisbezoeken
B.	Een op locatie aanwezige gezinsmedewerker
C.	Ouder-/themabijeenkomsten voor ouders over de opvoeding/ontwikkeling van het kind, gegeven door de gezinsmedewerker.
D.	Ouder/themabijeenkomsten voor ouders over de thema's van Uk & Puk, gegeven door de leidsters.
4.3	Er wordt ingezet op het versterken van de opvoeding en kennis over ontwikkeling door de gezinsmedewerker en participatie op de groep
4.4	Ouderparticipatie door:
A.	Helpen bij lunch of fruitmoment
B.	Ouder/themabijeenkomst gezinsmedewerker (over extra thema's)
C.	Ouder-/themabijeenkomst leidster (over thema's Uk & Puk)
D.	Helpen op de groep
E.	Helpen bij een uitstapje
F.	Thuisactiviteit
G.	Aanwezig bij afsluiting thema
H.	Vaderactiviteiten

Ontwikkelingsstimulering in het gezin wordt, bovenop de reguliere thuiscomponent van Uk & Puk, aangevuld met extra thuisactiviteiten. Er zijn daarnaast specifieke ouder-kind-kisten beschikbaar met materialen en bijbehorende uitleg die gerelateerd zijn aan activiteiten en/of onderwerpen in de groep. Ouders kunnen deze kisten lenen om thuis ook samen met hun kinderen bezig te kunnen zijn. Hoe ze dat kunnen doen is te lezen op kaarten die in de kisten zitten, bijvoorbeeld iets benoemen ('pak de vis eens') en complimenten geven (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

Om ouders te ondersteunen is voorts een gezinsmedewerker (officieel genaamd 'medewerker gezinsbetrokkenheid') actief op HPC. Deze gezinsmedewerker voert met pedagogisch medewerkers de intake uit, via een huisbezoek. Daar wordt de basis gelegd voor de hoofdtaak van de gezinsmedewerker: het verlenen van individuele opvoedsteun (adviesgesprekken naar behoefte) aan ouders, en het organiseren en uitvoeren van workshops en ouder-kind activiteiten. Bij de workshops worden ouders geïnformeerd over hoe zijzelf kunnen bijdragen aan de ontwikkeling en opvoeding van hun kind. Het gaat om extra workshops bovenop de door de pedagogisch medewerkers aangeboden themabijeenkomsten die de peuterspeelzaal al moet uitvoeren in het kader van Uk & Puk. De gezinsmedewerker voert ook activiteiten met kinderen zelf uit (op de groep); ouders én kinderen kennen haar dus goed. Dit verlaagt de drempel voor ouders om het gesprek over opvoeding aan te gaan (ibid.). De filosofie achter het aanbieden van opvoedsteun vanuit de VVE-locatie is, dat een kind bij rust op dat vlak in het gezin en bij afstemming met het Peutercollege meer zou kunnen profiteren van datgene dat hij of zij daar krijgt aangeboden (Distelbrink & Pels, 2013).

Daarnaast zet Het Peutercollege actief in op participatie van ouders (of andere gezinsleden) in de groep. Ouders en eventueel andere familieleden worden actief bij de groep betrokken, en krijgen zo inzicht in wat je allemaal met je kind kunt doen en hoe kinderen op een positieve manier en aansluitend bij hun niveau te stimuleren. Ook het betrekken

van ouders en andere familieleden bij uitstapjes in de wijk heeft dit doel. Deelname van ouders (of andere gezinsleden) aan activiteiten in de groep wordt actief gestimuleerd door de 'inzetkorting' die verdiend kan worden: ouders verdienen deze korting (de helft van het maandelijks tarief) door maandelijks één (bij tweejarigen) respectievelijk twee (bij driejarigen) dagdelen te participeren (of een familielid te laten participeren). Deelname aan een workshop van een uur geldt ook als een dagdeel. Ouders en andere familieleden die de kinderen vaak brengen worden uitgenodigd mee te lunchen op de groep wanneer zij zin hebben. Hiermee is geen inzetkorting te verdienen (Distelbrink & Pels, 2013).

Het Peutercollege ambieert, gelet op haar doelstelling van volwaardige deelname van gezinnen, zich niet alleen op moeders te richten, maar ook op vaders. Zo zijn er vier keer per jaar speciale vaderactiviteiten. Het Peutercollege wil het hele gezin betrekken, en eventueel de grootfamilie waarvan het gezin deel uitmaakt. Naast moeders, vaders en oudere kinderen kunnen ook andere familieleden een rol spelen in de opvoeding (ibid.).

Er is veel literatuur voorhanden over de relatie tussen ouders en educatieve voorzieningen en hoe deze relatie optimaal te benutten voor betere ondersteuning van kinderen. De meeste van deze literatuur heeft betrekking op het (basis)onderwijs; maar het belang van een goede relatie tussen ouders en voorziening geldt even goed voor voorschoolse voorzieningen. In de volgende paragrafen beschrijven we bevindingen uit de literatuur die de intensieve gezinsbetrokkenheid die HPC nastreeft onderbouwen.

Algemene onderbouwing voor stimuleren gezinsbetrokkenheid

Voor de ontwikkeling van kinderen in hun schoolloopbaan is het gunstig als de systemen waarin zij opgroeien samenwerken en zich op elkaar afstemmen, dus als er partnerschap tussen ouders en school wordt gecreëerd (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekink-Marchand, 2013; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Het opbouwen van partner-

schap is een traject dat parallel loopt aan de schoolloopbaan van de kinderen (Booijink, 2007). Het is dan ook van belang om te starten met het ontwikkelen van partnerschap als het kind jong is, vanaf het moment van inschrijving op een (voor)school(se voorziening). Dit is mede belangrijk omdat de (invloed van) betrokkenheid van de ouders het grootst is als de kinderen jong zijn (Stein, 2009).

Belangrijke elementen van het pedagogisch partnerschap tussen gezin en (voor)school zijn tweerichtingsverkeer in de communicatie, bevordering van het leren thuis en op school, gedeelde ondersteuning en gezamenlijke besluitvorming (Hornby, 2000). Deze punten komen terug in het partnerschapsmodel van Epstein (2001). Epstein onderscheidt hierin 6 elementen:

- Thuisbetrokkenheid
- Basale opvoedingspraktijken, ouderschap
- Ouderparticipatie op school
- Communicatie ouder-leerkracht
- Deelname aan besluitvorming op school
- Samenwerken binnen de community rondom de school, zoals de wijk.

De laatste twee punten behandelen wij onder de paragraaf over community-vorming. In deze paragraaf ligt de focus op de eerste vier elementen, die meer direct de rol van ouders/het gezin betreffen bij de kansen van kinderen in het onderwijs, en de ondersteuning daarvan door de leerkrachten (in het geval van HPC de pedagogisch medewerkers).

Onderbouwing ontwikkelingsstimulering thuis (A)

Een belangrijke succesfactor bij het bevorderen van onderwijssucces van kinderen is de intensiteit van de betreffende aanpak. Een van de mogelijkheden om de intensiteit te

vergroten is het betrekken van gezinsleden bij vroeg- en voorschoolse educatie. Hiermee kan het effect van voor- en vroegschoolse programma's worden vergroot (Driessen, 2012; Van der Vegt et al., 2007). Het belang van ouderbetrokkenheid voor de (schoolse) ontwikkeling van kinderen is in veel onderzoek aangetoond (bv. Desforges & Abouchaar, 2003). Een recente review van het beschikbare (inter)nationale onderzoek naar ouderbetrokkenheid bij school laat zien dat deze zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen kan bevorderen, en daarmee hun schoolsucces. Dit geldt voor leerlingen van alle leeftijden (Bakker et al., 2013). Dit geldt met name de zgn. thuisbetrokkenheid, dat wil zeggen stimulering van de ontwikkeling van het kind in de thuissituatie. Daarbij gaat het vooral om interesse in en actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van het kind, samen lezen en praten over school en het hebben van verwachtingen ten aanzien van prestaties van kinderen; niet zozeer om samen huiswerk maken (Jeynes, 2005). Thuisbetrokkenheid is bij gezinnen met weinig opleiding – de doelgroep van HPC – vaak minder vanzelfsprekend of minder gemakkelijk realiseerbaar vanwege taalproblemen (Distelbrink & Pels, 2000; Distelbrink, Pels, Jansma & van der Gaag, 2012). Ouders is vaak ook minder duidelijk wat zij thuis kunnen doen om kinderen te ondersteunen bij de schoolloopbaan. De nadruk ligt soms meer op 'stampen' en controle van huiswerk dan op motivering en emotionele ondersteuning (ibid).

Het ondersteunen van thuisbetrokkenheid vraagt organisatievermogen van de school(se voorziening); huiswerk op maat vraagt voorbereiding, afstemming met leeractiviteiten op school, feedback en evaluatie. Dat kost tijd, maar geïnvesteerde uren kunnen worden terugverdiend in zowel onderwijsopbrengsten als in binding van de ouders met de school (Herweijer, Vogels, & Andriessen, 2013). HPC hecht waarde aan het investeren in ouderbetrokkenheid, biedt een gestructureerd programma van activiteiten, workshops en bijeenkomsten aan en praat met ouders over deelname. Deelname wordt onder andere gestimuleerd via financiële prikkels (inzetkorting, beloning of boetes bij aan/afwezigheid tijdens vakanties).

Onderbouwing ondersteuning bij de opvoeding/ontwikkeling (B/C)

Dat er aandacht is voor ondersteuning bij de opvoeding bij HPC (via de inzet van de gezinsmedewerker, breder dan puur ontwikkelingsstimulering) is te onderbouwen vanuit eerder onderzoek. Voor het slagen van interventies gericht op de verbetering van thuisbetrokkenheid kan het van belang zijn ook of eerst aandacht te besteden aan gezinsomstandigheden die de opvoeding kunnen verzwaken of de mogelijkheden van ouders om te participeren kunnen beïnvloeden, zoals gezinsgrootte, armoede, acculturatiestress of problemen bij de opvoeding of ontwikkeling van kinderen (Armistead et al., 2004). Er moet waar nodig ook ruimte zijn om extra praktische of opvoedhulp te bieden (Knipscheer & Kleber, 2004; Matos, Torres, Santiago, Jurado, & Rodriguez, 2006).

De rol van de gezinsmedewerker bij ondersteuning van opvoeding/ontwikkeling

HPC beoogt met de keuze voor een gezinsmedewerker aan te sluiten bij belangrijke doelen van de transformatie in het jeugdbeleid. De (voor)school wordt steeds meer gezien als partner in het netwerk dat de zorg voor en welzijn van het kind helpt ondersteunen. Het uitgangspunt in de transformatie is dat (opvoed)steun dichtbij, op plaatsen waar ouders gemakkelijk de drempel nemen, het bereik en de toegankelijkheid van (preventieve) voorzieningen voor jeugd en gezin vergroten (bv. Distelbrink, Gilsing, Pels, Schöne, & Wind, 2014). Vroegtijdige steun kan ertoe bijdragen dat kleine (opvoed) vragen en problemen klein blijven. Dit is zeker relevant in het licht van de relatief hoge mate van ontwikkelingsproblematiek onder jeugd uit de categorie (migranten)gezinnen waar het Peutercollege zich op richt, waarmee het voorzieningengebruik geen gelijke tred houdt (Gilsing, Pels, Bellaart, & Tierolf, 2015): de drempel naar (preventieve) steun voor deze gezinnen is vaak hoog (bv. Pels, Distelbrink en Postma, 2009; Broek, Van den, Kleijnen & Keuzenkamp, 2010).

Om deze redenen is ontwikkeling van een 'horizontale' doorgaande lijn nodig: samenwerking met verschillende organisaties wat betreft signalering, preventie, doorverwijzing en de bespreking van de ontwikkeling van het kind, bijvoorbeeld in een zorgnetwerk (Van der Vegt et al., 2007). Volgens Veen, Roeleveld en van Daalen (2005) verdient de zorg die veel voorschoolkinderen nodig hebben specifieke aandacht. Peuters kunnen tussen de wal en het schip raken, omdat het consultatiebureau vaak stopt bij de voorkeur van de peuterspeelzaal, terwijl het schoolmaatschappelijk werk en de interne begeleiding niet beschikbaar zijn voor peuters. HPC wil dit voorkomen.

Hoe ouders ondersteunen bij de vormgeving van thuisstimulering?

De manier waarop ouders thuisstimulering vormgeven is van belang voor het succes ervan. De kwaliteit van oudergedrag is doorslaggevend voor de effecten op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (bv. Jeynes, 2007; Bernier, Carlson, Deschenes, & Matte-Gagne, 2012; Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Dit is een van de redenen waarom bij HPC wordt ingezet op ondersteuning bij de *opvoeding* en de wijze waarop ouders met hun kinderen omgaan thuis.

Het is ons niet geheel bekend op welke elementen de gezinsmedewerker en pedagogisch medewerkers ouders en andere gezinsleden bij HPC ondersteunen (en hoe zij hierin getraind/gecoacht worden door de teamleider).

De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang (De Kruif et al., 2007) bevat aanwijzingen over de kwaliteiten waar het om zou moeten gaan. De studie benadrukt dat voor het ondersteunen van een veilige en positieve ontwikkeling van jonge kinderen een aantal kenmerken in de (professionele) opvoeder-kindrelatie van belang zijn: sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen, praten en uitleggen, bevordering van de ontwikkeling en het begeleiden van de interacties tussen kinderen. Voor de 1-op-1 interactie thuis tussen ouder en kind zijn veel van deze

aspecten ook van belang. Vooral het ondersteunen van sensitieve responsiviteit en autonomie verdienen nadruk, mede omdat deze aspecten niet vanzelfsprekend aanwezig zijn bij gezinnen die de doelgroep vormen van HPC (Distelbrink et al., 2012).

Sensitieve responsiviteit houdt in dat ouders signalen van een kind goed opmerken en er tijdig en adequaat op reageren (De Kruif et al., 2007). Voor sommige ouders, die zelf meer autoritair zijn opgevoed, kan het een grote stap zijn om op deze meer interactieve manier met hun kinderen om te gaan. Voor deze ouders kan het eerst maken van kleinere stappen nodig zijn. Daarbij gaat het vooral om bewustwording van het belang van en de mogelijkheden voor meer *positief opvoeden*. Tijdens het uitvoeren van bepaalde taken is positieve ondersteuning van belang: door middel van complimenteren en aanmoedigen motiveren ouders kinderen om nieuwe dingen te leren en zelfredzamer te worden (Speetjens, de Graaf, & Blokland, 2007).

Het stimuleren van de autonomie van kinderen is een tweede belangrijk element waarmee ouders hun kinderen thuis kunnen helpen en dat niet vanzelfsprekend is. Voor veel ouders zijn opvoeddoelen als conformiteit veel belangrijker dan autonomie (Bucx, Broek, van den Kleijnen, Abassi & de Haan, 2015). *Grenzen stellen en uitleggen/praten* zijn vanuit de pedagogische literatuur eveneens van belang. Naast sensitieve responsiviteit en het stimuleren van autonomie zijn dit elementen van een autoritatieve opvoedstijl; de dominante opvoedstijl in Nederland die ook in het onderwijs wordt gebruikt en in pedagogische literatuur als de meest compatibele stijl wordt gezien om kinderen op te voeden in de westerse context (bijv. Eldering, 2006). In veel gezinnen die de doelgroep vormen van Het Peutercollege is uitleggen en praten nog niet vanzelfsprekend (Distelbrink, Pels, Jansma & Van Der Gaag, 2012).

Als het gaat om het *bevorderen van ontwikkeling*, leert de literatuur dat het goed is als kinderen uitgedaagd worden en steeds moeilijkere taken krijgen aangereikt als zij daaraan toe zijn. Vygotsky (1978) introduceerde in dit verband het begrip *zone van*

naaste ontwikkeling, een volgend belangrijk element bij goede thuisondersteuning: stimuleren van de ontwikkeling door een kind tot nieuwe activiteiten aan te zetten, die het nog niet volledig zelfstandig aankan, maar wel met hulp van anderen. Een verwant begrip is dat van *instructional scaffolds*, ofwel net voldoende helpen dat het kind een taak kan volbrengen (Wood, Bruner & Ross, 1976). De ouder hoort in dat geval het kind actief bij de taak te betrekken en uit te dagen (Bibok, Carpendale & Müller, 2009). Zodra het kind de activiteit zelf kan uitvoeren wordt de ondersteuning verminderd.

Ten slotte kan het in het kader van ondersteuning van thuisstimulering behulpzaam zijn ouders te ondersteunen bij het ontwikkelen van zelfregulerend vermogen bij kinderen door *metacognitief taalgebruik*. Metacognitie stelt kinderen in staat te reflecteren op hun eigen (leer)gedrag en informatie te kunnen toepassen in nieuwe situaties (Harinck & Oudheusden, 2011). Met metacognitive talk kunnen ouders de ontwikkeling hiervan bevorderen. Door met kinderen te bespreken hoe ze iets gaan doen en met welk doel, door uitleg te geven, uitkomsten te voorspellen en de uitvoering van activiteiten te monitoren en evalueren worden kinderen geholpen op een probleemoplossende manier te gaan denken (Leseman, 2010).

Onderbouwing participatie bij activiteiten op de groep (D)

Naast thuisbetrokkenheid kan ook participatie van ouders in de activiteiten op de groep van grote waarde zijn om te leren hoe kinderen thuis meer ondersteund kunnen worden; daarnaast heeft dit een waarde op zich. Uit onderzoek in het basisonderwijs blijkt dat ouderparticipatie indirecte effecten heeft op schoolprestaties van kinderen. Door toename van (informele) contacten tussen ouders en leerkrachten ontstaan mogelijkheden om over de ontwikkeling van hun kind(eren) te spreken en zicht te krijgen op het dagelijks leven op de school, en dat geeft ouders grip op de leerontwikkeling (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Juist ook bij laagopgeleide en laagtaalvaardige ouders kan dit van belang zijn vanwege de vaak grotere kloof tussen school en thuis; waardoor

participatie overigens ook minder voor de hand liggend is (Distelbrink, Pels, Jansma & Van der Gaag, 2012). Naast versterking van het partnerschap met de (voor)school kan ouderparticipatie het inzicht van ouders vergroten in de mogelijkheden om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren, evenals hun taal- en andere vaardigheden, bijvoorbeeld via communicatie met pedagogisch medewerkers en ‘modelling’ (niet expliciet genoemd in kernelementen, maar dit gebeurt wel door de gezinsmedewerker) (zie bv. Sénéchal & Young, 2008).

Bij participatie richt HPC zich in principe op alle gezinsleden; niet alleen op de moeder. Hiermee is de aanpak van HPC *ecologisch valide* te noemen. Dat wil zeggen dat er oog is voor de realiteit van de gezinnen. Een community- of familiebenadering is raadzaam dan een individuele benadering in het geval van ondersteuning van kinderen van (laagopgeleide) ouders met een migrantenachtergrond Breuk, Khatib, & Jongman, 2008). Vaak spelen naast ouders ook andere personen een rol in de onderwijsondersteuning van kinderen: in gezinnen van niet-westerse oorsprong krijgen kinderen vaak ondersteuning van oudere broertjes of zusjes of andere familieleden (Crul, 2000; Coenen, 2001; Distelbrink & Pels, 2000). De aandacht voor vaders sluit aan bij het gegeven dat zij juist vaak minder betrokken zijn, maar wel betrokken kunnen raken wanneer ze op de juiste wijze aangesproken worden, en hun eigen functie en rol hebben in de opvoeding van (jonge) kinderen (bijv. Pels, Ketner & Naber, 2012). Ook in vorm (veel persoonlijke instructie, groepsvoorlichting, huisbezoeken met mogelijkheid tot voordoen en observeren) sluit HPC goed aan bij wat gezinnen nodig hebben (Pels, Distelbrink & Tan, 2009).

Voorwaarde voor stimuleren gezinsbetrokkenheid: positieve en heldere communicatie

De mate waarin onderwijsinstellingen erin slagen betrokkenheid van ouders bij de school en bij de kinderen thuis te stimuleren, hangt voor een belangrijk deel af van hun

vermogen om ouders op de juiste wijze aan te spreken, zo blijkt uit onderzoek (Bernier et al., 2010; 2012; Washor & Mojkowski, 2006; Bolivar & Chrispeels, 2011; Bakker et al., 2013). HPC beoogt veel te investeren in het aansluiten bij ouders. Hoe dat in de praktijk precies gebeurt, is niet bekend. We bespreken hier op welke manier de communicatie van medewerkers van HPC met ouders – gezien bevindingen uit de literatuur over ouderbetrokkenheid bij het onderwijs – het beste vorm kan krijgen om de thuisbetrokkenheid optimaal te stimuleren.

Ouders moet allereerst regelmatig *informatie* geboden worden over de ontwikkeling van hun kind op school, net zoals leerkrachten (of in het geval van HPC pedagogisch medewerkers) informatie nodig hebben over de ontwikkeling van de leerling thuis om deze op school goed te kunnen begeleiden (Lusse, 2013). Jeynes (2011) stelt dat leerkrachten de contacten tussen ouders en school kunnen benutten om de thuisbetrokkenheid van ouders te begeleiden en te stimuleren. Bakker et al. (2013) concluderen op basis van hun reviewstudie dat een positieve en open houding van leraren ten opzichte van betrokkenheid van alle ouders, juist ook die uit lagere sociaaleconomische milieus en uit etnische minderheden positief doorwerkt in de verhouding tussen ouders en school. Ouders waarderen het als leraren *open en helder communiceren over de gewenste verdeling van taken en verantwoordelijkheden*. Het zijn vooral de door ouders *gepercipieerde uitnodigingen van docenten* die hen stimuleren (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), terwijl de communicatie met ouders over een kind vaak impliciet verloopt. Laag- tot middelbaar opgeleide ouders uiten behoefte aan concrete tips en activiteiten van leerkrachten over wat ze thuis met hun kind kunnen doen (Cohen, Van der Wouden, Jakobs & Slot, 2013). Tegelijkertijd voelen ouders zich overvraagd, met name wanneer zij zelf laagopgeleid zijn (Torres & Hurtado-Vivas, 2011) en ervaren zij weinig aandacht voor hun zienswijze (Distelbrink et al., 2012). Scholen gaan vaak impliciet uit van de aanname dat ouders die niet uit zichzelf participeren in praktische schooltaken of ouderraden ook niet bereid of in staat zijn tot thuisbetrokkenheid (ibid.). Deze gegevens duiden op het belang van

aandacht voor expliciete uitwisseling van ervaringen en verwachtingen in de communicatie tussen leerkrachten en ouders.

Daarbij is wederzijds respect en zich openstellen voor elkaar cruciaal. Blijkens onderzoek in de zorg is een goede relatie de basis voor positieve effecten van ouderbetrokkenheid op ontwikkelingsuitkomsten van kinderen (Scholten et al., 2013). Ouders die als gelijkwaardige partners in de door deze auteurs onderzochte interventie participeerden, waren beter op de hoogte van de 'lesstof' en steunden hun kind effectiever in de thuis-situatie. Steenbeek-Planting, Swart, Willemen, Boot & de Boer (2013) komen tot vergelijkbare conclusies in onderzoek naar ouderbetrokkenheid op school. Verder is ook een positieve benadering in plaats van een probleembenadering van belang: communicatie die de nadruk legt op mogelijkheden van ouders motiveert ouders meer dan een focus op tekortkomingen (Bannink, 2013; Lusse, 2013); ouders uit migrantengezinnen rapporteerden in dat geval meer zelfvertrouwen en toonden meer thuisbetrokkenheid (Delgado-Gaitan, 1991). Empowerment, bijvoorbeeld door aan te sluiten op de in de thuissituatie aanwezige *funds of knowledge* (González, Moll & Amanti, 2006), vormt hierbij een belangrijk aandachtspunt.

De communicatie met ouders kan een positieve uitwerking hebben op de ouderlijke self-efficacy (Swick & McKnight, 1989), ofwel het geloof van ouders in hun vermogen bij te dragen aan de ontwikkeling en het succes van hun kind (Ardelt & Eccles, 2001). Een hoge mate van ouderlijke *self-efficacy* is geassocieerd met competent en positief oudergedrag (Coleman & Karraker, 1998). Volgens Hoover-Dempsey & Sandler (1997) draagt de inschatting die ouders hebben van hun competentie bij eraan hun besluit om wel of niet betrokken te zijn bij het leren van hun kind. Als de leerkracht (of in het geval van HPC de pedagogisch medewerker en de gezinsmedewerker) in zijn of haar communicatie met de ouders uit lagere sociaal-economische milieus gebruik maakt van *concrete en praktisch bruikbare tips* om het kind te ondersteunen, dan wordt daarmee

niet alleen de betrokkenheid van ouders versterkt, maar ook hun competentiebeleving (Bakker et al., 2013). Daarnaast is het belangrijk dat ouders *positieve feedback* ontvangen van de leerkracht. Als de leerkracht (of pedagogisch medewerker) positief reageert op activiteiten van de ouders, zal dat leiden tot een betere en langer durende inzet (Pelletier & Brent, 2002).

2.5 Community-vorming en pedagogisch partnerschap

Het laatste kernelement in de aanpak van Het Peutercollege is community-vorming en pedagogisch partnerschap. Community-vorming in het Peutercollege behelst om te beginnen, het vormen van een community van ouders. De workshops met de gezinsmedewerker vormen hiertoe een belangrijk middel, aangezien deze een platform bieden voor onderlinge uitwisseling tussen de ouders. Daarnaast gaat het om het zoeken van verbanden met ondernemers en organisaties in de wijk en het actief betrekken van deze partijen bij HPC. Doel daarvan is zowel kinderen de gelegenheid te geven tot leven-secht leren, maar ook de maatschappelijke betrokkenheid van partners in de wijk bij de ontwikkeling van kinderen uit de buurt. Onder het kernelement 'community-vorming' is ook opgenomen: 'pedagogisch partnerschap' (B). In de vorige paragraaf vermeldde we al dat actief partnerschap in de vorm van meedoen veel gebeurt op HPC. En dat actieve betrokkenheid van ouders of andere gezinsleden op de (voor)school(se voorziening) blijkens literatuur indirect van belang kan zijn voor de schoolprestaties van kinderen. We laten de onderbouwing van partnerschap hier verder achterwege. SHPC beoogt wel te investeren in het bevragen van ouders over hun ideeën voor activiteiten. Verdergaand pedagogisch partnerschap vanuit wederzijdsheid en het actief betrekken van ouders bij besluitvorming en beleid is evenwel nog in ontwikkeling (zie ook Jansma, Derks & Distelbrink, 2018).

5.	Community-vorming en pedagogisch partnerschap
5.1	Community-vorming. Er wordt ingezet op:
A.	Het vormen van een community van ouders en gezinsleden (onderling).
B.	Het verbinden van Het Peutercollege met de wijk; er wordt gezocht naar verbanden met ondernemers en organisaties in de wijk.
C.	Het verbinden van ouders, gezinsleden en kinderen met de wijk
5.2	Pedagogisch partnerschap
A.	Voor ouders zijn er mogelijkheden voor inspraak en meedenken over HPC (medezeggenschap, per locatie)
B.	Onder ouders vindt een inventarisatie van wensen over de extra thema's voor de ouder-/themabijeenkomsten plaats
C.	Er worden mogelijkheden gecreëerd voor uitwisseling tussen ouders en Het Peutercollege over de opvoeding

Onderbouwing Community-vorming

De impact van de community-functie hangt samen met de doelen en aard ervan. Het accent kan liggen op 1) het scheppen van gelijke onderwijskansen en het voorkomen en bestrijden van achterstand, 2) de brede ontwikkeling van kinderen op sociaal, cultureel en sportief gebied, 3) verbreding van de zorg rond kinderen, ook door middel van opvoedondersteuning aan ouders, 4) samenhang in de wijk door ouders, evenals buurtbewoners of bedrijven buiten de instelling te betrekken en 5) de opvangfunctie, om ouders in staat te stellen de zorg voor kinderen en werk te combineren (zie Oberon, 2003, op basis van een inventarisatie van profielen van brede scholen). Het Peutercollege is expliciet gericht op de eerstgenoemde vier functies. Voor het belang ervan zijn uit de wetenschap verschillende argumenten aan te voeren.

Vergroten en verbreden van ontwikkelingskansen

Om met het eerste en tweede doel, gelijke onderwijskansen en bevorderen van een brede ontwikkeling, te beginnen, de literatuur laat zien dat investeren in de *community*-functie kan bijdragen aan het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen (zie bv. Van Oenen & Wardekker, 2001, over de 'brede school'). Een reviewstudie van Bronkhorst en Akkerman (2014) laat zien dat een verbinding tussen het binnenschools en buitenschools leren bijdraagt aan onderwijssucces. Daarbij is het bevorderlijk als leerlingen tussen de beide leefwerelden continuïteit ervaren. Zij voelen zich dan meer betrokken bij school, tonen meer interesse en zijn gemotiveerder om in de toekomst verder te leren. Ervaren leerlingen daarentegen dat de school ver van hun eigen leefwereld staat, dan staan ze vaak negatiever tegenover school, voelen ze zich minder betrokken en is de kans op uitval groter. Ook in het kader van de vormende functie van scholen wordt in toenemende mate het belang van interactie tussen scholen en hun omgeving onderstreept. Enerzijds zou de school haar maatschappelijke doelstellingen kunnen verwezenlijken door een grotere verbondenheid met de omgeving (zie Verhoeven, Willems, & Sontag, 2012). Anderzijds kunnen andere organisaties in de buurt zoals religieuze instellingen, welzijnsorganisaties en verenigingen hun doelstellingen verbinden aan die van de school en bijvoorbeeld gezamenlijk streven naar een grotere sociale cohesie of een gezonde leefomgeving (Turkenburg, 2008).

Over de vormgeving van dergelijke interacties tussen school en omgeving, zodanig dat deze past bij de ontwikkeling van leerlingen, is nog maar weinig bekend. De buurt rondom de school of het gezin kan een inspiratiebron zijn, een omgeving waarin leerlingen ervaringen opdoen die de ontwikkeling van hun sociale of burgerschapscompetenties kan versterken, maar die evenzeer de opbrengsten van het onderwijs teniet kan doen (Pauw, 2013). Een belangrijke voorwaarde voor integratie van buitenschoolse activiteiten is wel dat sprake is van inhoudelijke samenhang en samenwerking tussen

binnen- en buitenschools leren (bv. Duvekot, Hanekamp, McDaniel, & Schmidt, 2010; Lindeman & Van Woudenberg, 2011).

Sociale samenhang op school en in de wijk

Ook meer in het algemeen zijn kinderen in achterstandswijken gediend met een gemeenschap waarin mensen van allerlei slag en soort met elkaar een veilige en ontwikkelingsgerichte omgeving creëren. Putnam (2015) onderstreept het belang van investering hierin in zijn recente boek over de toenemende kloof tussen arm en rijk en de impact ervan op de ontwikkelingskansen van kinderen. De aanwezigheid van deze vormen van sociaal kapitaal in de leefomgeving is niet vanzelfsprekend: een hoge mate van verhuismobiliteit, werkloosheid en etnische heterogeniteit (en daarmee gepaard gaande taal-, sociale en culturele barrières) kunnen er afbreuk aan doen (Sampson, Morenoff & Earls, 1999). De betekenis van de buurt in het creëren van een positief of negatief opvoedmilieu is ook in Nederlands onderzoek aangetoond (Junger-Tas, Steketee, & Moll, 2008). In de Angelsaksische literatuur wordt het belang van sociale buurtnetwerken voor de ontwikkeling van kinderen aangeduid met het begrip *collective efficacy*, collectieve werkzaamheid. Dit begrip duidt op actief engagement in de buurt, dat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat buurtgenoten gezamenlijk gedragsnormen bepalen, door onderlinge uitwisseling van informatie en advies en door informele sociale controle en steun (Sampson et al., 1999; Onderwijsraad, 2002). Een belangrijke voorwaarde voor collectieve werkzaamheid in de buurt is de aanwezigheid van publieke ruimten en faciliteiten

die de onderlinge ontmoeting van buurtgenoten vergemakkelijken, en daarmee onderlinge bekendheid en vertrouwen bespoedigen (public familiarity) (Blokland, 2003).

Versterken van het netwerk rond ouders

Investering in gemeenschapsvorming van partijen in en rondom de (voor)school kan verder bijdragen aan het *versterken van informele netwerken tussen ouders*. Hiermee ontstaat of groeit een bron van sociale steun die ouders ook als opvoeders kan sterken. Sociale steun is een belangrijke beschermende factor (Bakker, Bakker, Van Dijke, & Terpstra, 1998), zeker ook voor ouders in gezinnen die meer op afstand staan van de samenleving en haar instituties.

3 Conclusies

Het Peutercollege is een veelbelovend voorschools concept. Het zet in op elementen die volgens literatuur van belang zijn, zoals een goed programma met een doorlopende leerlijn, kwaliteit en professionaliteit, een hoge intensiteit van het aanbod, intensieve betrokkenheid van ouders en een verbinding met de wijk.

In deze publicatie is onderzocht in hoeverre de nadere praktische invulling van de kernelementen van Het Peutercollege is te onderbouwen met onderzoeksbevindingen.

Veel van de elementen waar HPC zich op richt, zijn ook aanwezig bij ander VVE-aanbod; en te onderbouwen vanuit literatuur. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het werken met een programma dat ook in de onderbouw van het basisonderwijs wordt gebruikt (zodat continuïteit is gewaarborgd), de inzet van een HBO'er op de groep, opbrengstgericht werken (waaronder het werken met groepsplannen) en een grotere intensiteit dan bij een reguliere peuterspeelzaal.

Het Peutercollege onderscheidt zich echter ook van veel andere vormen van VVE, en wel door een grote inzet op de verbinding met gezinnen, extra kwaliteitsbewaking, werken in horizontale groepen en bij uitstek door de grotere intensiteit van het aanbod voor driejarigen. Dat laatste, vormgegeven door de openstelling gedurende 9 dagdelen en tijdens de vakantie, is uniek. Datzelfde geldt voor de horizontale groepen. Of deze elementen verschil maken (in combinatie met de andere factoren waar HPC op inzet) voor resultaten bij kinderen, zal uit effectonderzoek moeten blijken.

Voor de meeste belangrijke elementen van HPC is in de literatuur onderbouwing gevonden. Niet altijd geldt dat voor de kernonderdelen (de manier waarop het kernelement in de praktijk wordt ingevuld). Voor sommige van deze kernonderdelen bestaat geen sterke evidentie; ze zijn meer 'common sense' (bijvoorbeeld de aandacht voor zelfredzaamheid). Voor sommige kernelementen of onderdelen komt uit de literatuur naar voren dat er belangrijke randvoorwaarden zijn waaraan moet worden voldaan om effect te sorteren. Bijvoorbeeld: de precieze manier waarop opbrengstgericht werken

wordt ingezet, bepaalt het resultaat. Het onderzoek naar de uitvoering (Jansma, Derks & Distelbrink, 2018) geeft niet op alle punten uitsluitsel of in de praktijk van Het Peutercollege aan de kernelementen of -onderdelen op de bedoelde wijze invulling is gegeven.

De literatuur omvat, tot slot, ook aanwijzingen voor het belang (en de concrete invulling) van sommige elementen, die blijkens het praktijkonderzoek van Jansma et al. (2018) nog niet geheel zijn uitontwikkeld in de praktijk van Het Peutercollege. Dat geldt bijvoorbeeld voor elementen als pedagogisch partnerschap met ouders of community-vorming.

Hiermee zijn belangrijke aandachtspunten gegeven voor de verdere ontwikkeling van Het Peutercollege en voor vervolgonderzoek dat deze ontwikkeling beschrijft en evalueert.

Al met al biedt de onderhavige publicatie een uitgebreid overzicht van onderzoeksbevindingen over diverse elementen die van belang zijn voor het inrichten van een VVE-aanbod van hoge kwaliteit. Ook andere VVE-aanbieders kunnen hier hun voordeel mee doen.

Referenties

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Alexander, K., Entwisle, D., & Olson, L. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 171-191.
- Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar verlengde onderwijstijd; inrichting en effecten*. Utrecht: Oberon.
- Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family issues*, 22, 944-972.
- Armistead, L., Clark, H., Barber, C., Dorsey, S., Hughley, J., Favors, M., & Wyckoff, S. (2004). Participant retention in the parents matter! program: strategies and outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 13, 67-80.
- Bakker, I., Bakker, K., Van Dijke, A., & Terpstra, L. (1998). *O&O in perspectief*. Utrecht: NIZW.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen: Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Bernier, A., Carlson, S., Deschenes, M., & Matte-Gagne, C. (2012) Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15, 12-24.
- Bernier, A., Carlson, S., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Bibok, M., Carpendale, J., & Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 17-34. doi: 10.1002/cd.233
- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E., & Leseman, P. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47. doi: 10.1080/01650250444000315
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs: een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blokland, T. (2003). Ethnic complexity: routes to discriminatory repertoires in an inner-city neighbourhood. *Ethnic and Racial Studies*, 26, 1-24. Doi: 10.1080/01419870022000025252
- Bolivar, J., & Chrispeels, J. (2011). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48, 4-38. doi: 10.3102/0002831210366466
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leraren en allochtone ouders in het primair onderwijs: onderzoeksrapport*. Den Bosch: KPC Groep.
- Broek, A. van den, Kleijnen, E., & Keuzenkamp, S. (2010). *Naar Hollands gebruik? Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen autochtonen en migranten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Breuk, R., Khatib, R., & Jongman, E. (2008). Functionele gezinstherapie: de culturele inpassing binnen een forensisch behandelcentrum. In R. Beunderman, A. Savenije, F. de Rijke, & P. Willems (Red.), *Interculturalisatie in de Jeugd-GGZ. Wat speelt er?*. Assen: Van Gorcum.
- Bronkhorst, L., & Akkerman, S. (2014). *Continuities and discontinuities in learning across school and out-of-school contexts*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bucx, F., Broek, A., van den Kleijnen, E., Abbassi, H., & de Haan, M. (2015). De opvoedingspraktijk: doelen, beleving en strategieën van ouders. Bucx, F. & Roos, S. de. *Opvoeding in niet-westerse migrantengezinnen. Terugblik en verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 39-55.

- Cleveland, G., & Krashinsky, M. (2003). *Financing ECEC services in OECD countries*. Scarborough: University of Toronto.
- Coenen, L. (2001). 'Word niet zoals wij!' *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis (proefschrift).
- Cohen, L., Wouden, M. van der, Jakobs, E., & Slot, J. (2013). *Ouders en docenten als team. Mening van ouders, docenten en directeuren over ouderbetrokkenheid*. Amsterdam: O+S.
- Coleman, P., & Karraker, K. (1998). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (2011). *A study for the european commission directorate-general for education and culture*. London & Ghent: University of East London & University of Ghent.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- De Haan, A., Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- De Kruif, R., Vermeer, H., Fukkink, R., Riksen-Walraven, J., Tavecchio, L., van IJzen-doorn, M., & van Zeijl, J. (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang Eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-46.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. (Research Report No. 433), Nottingham (UK): DfES Publications. Department of Education and Skills.
- Distelbrink, M., Gilsing, R., Pels, T., Schöne, J., & Wind, D. (2014). *Proeftuinen om het kind: een kwalitatieve verkenning*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Distelbrink, M. & Pels, T., m.m.v. F. Schalekamp & E. Kolijn (2013). *De opstart van het Peutercollege. Een procesevaluatie*. Rotterdam: Stichting De Verre Bergen.
- Distelbrink, M., & Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie in het onderwijs. In T. Pels (Red.), *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 114-139). Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M., Pels, T., Jansma, A., & van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met preventieve voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Doolaard, S., & Leseman, P. (2008). *Versterking van het fundament*. Groningen: Rijks-universiteit Groningen.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in voor- en vroegschoolse educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vormgegeven wordt aan VVE*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Duvekot, R., Hanekamp, M., McDaniel, O., & Schmidt, G. (2010). *Partners in leren: effectonderzoek naar de leeropbrengsten van partnerschappen in leerprocessen*. Arnhem/ Amsterdam: Cofora/ CBE Nederland.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding*. Bussum: Lemniscaat.
- Emmelot, Y., Van Schooten, E., Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. USA: The Perseus Books Group.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8, 141-153. doi: 10.1080/09669760050046183
- Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). *Met een blik op de toekomst: een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Gielen, M. (oktober 2012). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Uk en Puk'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/nl/Databank/Data-bank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Uk-en-Puk.html>.

Gilsing, R., Pels, T., Bellaart, H., & Tierolf, B. (2015). *Grote verschillen naar herkomst in gebruik jeugdzorg naar herkomst*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Gutman, L., Sameroff, A., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790. doi: 10.1037/0012-1649.39.4.777

Harinck, F., & Oudheusden, M. (2011) *Passend onderwijs door passend onderzoek: Kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek in een educatieve master-opleiding*. Antwerpen: Garant.

Heemskerk, I., Verbeek, F., Kuiper, E., Oomens, M., Linden, J. van der, & Hilbink, E. (2014). *Opbrengstgericht werken in het voortgezet onderwijs: Beeld en beleid*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Herweijer, L., Vogels, R., & Andriessen, I. (2013). *Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement (Final performance report for OERI Grant 3 R305T010673)*. Nashville: Vanderbilt University.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Londen: Continuum.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2008/2009*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.

Jansma, A., Derks, S. & Distelbrink, M., m.m.v. R. Gilsing (2018). *Het Peutercollege in de praktijk. De uitvoering van Het Peutercollege 2012-2016*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Jepma, IJ., Schonewille, B., Beekhoven, S., & de Roode, N. (2009). *Kwalificatie en kwaliteit in de voorschoolse educatie. Onderzoek naar het opleidings- en scholingsniveau van leidsters in relatie met de kwaliteit van de praktijk en het pedagogisch handelen in de voorschoolse sector, in het kader van Verversterk, cluster G*. Utrecht: Sardes.

Jeynes, W. (2005). Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage & Family review*, 37 (3), 99-116.

Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.

Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.

Junger-Tas, J., Steketee, M., & Moll, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Ketner, S., Pels, T., Gilsing, R., & Steketee, M. (2012). *Peutercollege: verrijkte voorschool in Rotterdam. Literatuurstudie naar (voorwaarden voor) effectiviteit van voorschools aanbod*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Knipscheer, J., & Kleber, R. (2004). *Een interculturele entree in Altrecht: inhoud en resultaat van een interculturele werkwijze bij kortdurende behandeling*. Utrecht: Altrecht.

Kwok, S., Meij, H., & van der Vegt, A., (2010). *Horizontale en verticale groepen in kinderopvangcentra*. Utrecht: Sardes.

Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leseman, P. (2007). Achterstandenbeleid in de voor- en vroegschoolse periode. In P.A.H. van Lieshout, P. A. H., M. S. S., van der Meij, & J. C. I., de Pree, J (Red.), *Bouw-*

stenen voor betrokken jeugdbeleid (pp. 113-130). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Leseman, P. (2010). Executieve functies als basis voor het leervermogen. In E. Schouten (red.) *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk. Reeks Sardes Speciale Editie, nummer 9, september 2010* (pp. 16-21). Utrecht: Sardes.

Leseman, P., Otter, M., Blok, H., & Deckers, P. (1997). *Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's: een meta-analyse van evaluatiestudies 1985- 1996*. Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 14, 134-154.

Leseman, P., & Slot, P. (2011). De missing link: een competent team. *Kinderen in Europa*, 21, 10-11.

Leseman, P., & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen: resultaten uit het pre-cool cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Lindeman, H., & van Woudenberg, H. (2011). *Verbinding van buitenschools leren met binnenschools leren*. Utrecht: APS.

Lusse, M. (2013) *Een kwestie van vertrouwen: een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval* [Academisch Proefschrift]. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.

Margetts, K. (2002). Transition to School – Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 103-114. doi: 10.1080/13502930285208981

Matos, M., Torres, R., Santiago, R., Jurado, M., & Rodriguez, I. (2006). Adaptation of parent-child interaction therapy for Puerto Rican families: a preliminary study. *Family Process*, 45, 205-223. doi: 10.1111/j.1545-5300.2006.00091.x

Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Ministerie van OCW. (2012). *Kamerbrief over Basis voor Presteren, Actielijn 5: Effectief benutten van extra leertijd voor jonge kinderen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Muller, P. (2015). *HBO'ers in de VVE: eind 2015 in zicht*. Utrecht: Sardes.

Muller, P., & Van Teunenbroek, M., (2012). *Hbo'ers in de voorschool. Een eerste verkenning*. Utrecht: Sardes.

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

Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and treatment*, 6(2), 1-30.

Oberon (2003). *Brede scholen in Nederland: jaarbericht 2003*. Utrecht: Oberon

Oberon (2013). *Implementatie-onderzoek startgroepen peuters: tweede meting*. Utrecht: Oberon.

Onderwijsraad (2002). *Samen leren leven: verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.

Patall, E., Cooper, H., & Allen, A. (2010). Extending the school day or school year. A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80, 401-436. doi: 10.3102/0034654310377086

Pauw, L. (2013). *De Vreedzame School: onderwijs en de maatschappelijke vorming van de leerling*. Amsterdam: SWP.

Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34, 45-60. doi: 10.1007/BF03177322

Pels, T., Distelbrink, M., & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext: review van recent onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Pels, T., Distelbrink, M., & Tan, S. (2009). *Meetladder diversiteit interventies: verhoging van bereik en effectiviteit van interventies voor (etnische) doelgroepen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T., Ketner, S., & Naber, P. (2012). *Een vader is meer dan 100 meesters: versterken van vaderschap in Amsterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220-242. doi: 10.1016/j.edurev.2010.07.001
- Putnam, R. (2015). *Our kids: the American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Sampson, R., Morenoff, J., & Earls, F. (1999). Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64, 633-660.
- Scholten, L., Willemen, A., Last, B., Maurice-Stam, H., Dijk, E. van, Ensink, E., Zandbelt, N., Hoop-Mooij, A., Schuengel, C. & Grootenhuis, M. (2013). Efficacy of psychosocial group intervention for children with chronic illness and their parents. *Pediatrics*, 131, 1196-1203. doi:10.1542/peds.2012-2222
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880-907.
- Smit, F., Driessen G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en-participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS - Radboud Universiteit Nijmegen.
- Speetjens, P., de Graaf, I., & Blokland, G. (2007). Het fundament van Triple P. *Jeugd en Co Kennis*, 1, 43-49. doi: 10.1007/BF03085444
- Steenbeek-Planting, E., Swart, N., Willemen, A., Boot, M., & de Boer, J. (2013). *De basis van leren uitgelicht in de leesgame Letterpins: ouders en onderwijs als volwaardige partners*. Rotterdam: Cosmicus.
- Stein, L. (2009). *The influence of parent and community involvement on local school councils in Massachusetts*. Massachusetts: University of Massachusetts.
- Swick, K., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 19-29.
- Terzian, M., Anderson Moore, K., & Hamilton, K. (2009). *Effective and promising summer learning programs and approaches for economically-disadvantaged children and youth*. New York: The Wallace Foundation.
- Torres, M., & Hurtado-Vivas, R. (2011). Playing fair with Latino parents as parents, not teachers: beyond family literacy as assisting homework. *Journal of Latinos and Education*, 10, 223-244.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van der Vegt, A., Studulski, F., & Klopogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen: review van onderzoeksliteratuur*. Utrecht: Sardes.
- Van Oenen, S., & Wardekker, W. (2001). De breedte van het nieuwe leren: over identiteitsontwikkeling en ervaringsaanbod. In: S. van Oenen, & F. Hajer. (Red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school* (pp. 17-37). Utrecht: NIZW.
- Van Steensel, R., McElvany, N, Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96. doi:10.3102/0034654310388819
- Veen, A., Heurter, A., & Van der Veen, I. (2013). *De pedagogische kwaliteit van peuterspeelzalen. Gegevens uit het pre-COOL cohortonderzoek 2012*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Karssen, A., van Daalen, M., Roeleveld, J., Triesscheijn, J., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & van Daalen, M. (2005). *Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Veen, A., & van Daalen, M. (2008). *Kwaliteitsgebieden VVE: leidraad bij de vormgeving van voor- en vroegschoolse educatie ten behoeve van Jeugd Onderwijs Samenleving (JOS) Rotterdam*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Veen, A.M., van Daalen, M., Roeleveld, J., & de Jong, N. (2007). *Voor- en vroegschoolse educatie in Rotterdam: de implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en KO-totaal in de voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Verhoeven, S., Willems, W., & Sontag, L. (2012). *Opvoeden en ontwikkelen doen we samen!: praktijkgericht onderzoek naar de manier waarop scholen in primair en voortgezet onderwijs hun maatschappelijke opdracht praktisch kunnen vormgeven*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Washor, E., & Mojkowski, C. (2006). *High schools as communities in communities*. The New Educator, 2, 247-257.

Wildenger, L., McIntyre, L., Fiese, B., & Eckert, T. L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 69-74. doi: 10.1007/s10643-008-0255-2

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Colofon

Opdrachtgever	Stichting de Verre Bergen Bernard van Leer Foundation
Auteurs	Dr. M. Distelbrink Em. prof. dr. T.V.M. Pels Drs. E. Klooster S. van Dongen, MSc
Met medewerking van	M. Day, MSc Dr. M. van Rooijen
Omslag	Ontwerppartners, Breda
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>.

ISBN 978-90-5830-893-1

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2018.

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

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

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.

Het Peutercollege is een intensief voorschools programma voor peuters in kwetsbare wijken in Rotterdam. Peuters van 2 jaar gaan vijf dagdelen naar Het Peutercollege, peuters van 3 jaar negen dagdelen. Ze krijgen een intensief aanbod dat hun ontwikkeling stimuleert, met veel aandacht voor 'levensecht' leren. Dat houdt in dat de kinderen daadwerkelijk in de praktijk met de lesstof aan de slag gaan. Het Peutercollege werkt intensief samen met ouders en andere gezinsleden en de wijk. Het doel is om peuters met zo min mogelijk achterstanden het basisonderwijs in te laten stromen. In deze publicatie wordt deze aanpak onderbouwd vanuit literatuur.