

# Kwaliteitsgebieden VVE

Leidraad bij de vormgeving van voor- en vroegschoolse educatie  
Ten behoeve van Jeugd Onderwijs Samenleving (JOS) Rotterdam  
2008



Annemiek Veen, Maartje van Daalen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Veen, A. & Daalen, M. van

Kwaliteitsgebieden VVE. Leidraad bij de vormgeving van voor- en vroegschoolse educatie. SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (projectnummer 40170).

ISBN 978-90-6813-872-6

**Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.**

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:  
SCO-Kohnstamm Instituut  
Nieuwe Prinsengracht 130, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam  
Tel.: 020-525 1201  
[www.sco-kohnstammstituut.uva.nl](http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl)  
© Copyright SCO-Kohnstamm Instituut, 2008



## **Inhoudsopgave**

<b>Waarom deze checklist?</b>	<b>2</b>
Context van checklist en kader	2
<b>De checklist</b>	<b>4</b>
<b>Het kwaliteitskader</b>	<b>16</b>
1 Het pedagogisch-didactische programma	16
2 De pedagogisch-didactische benadering door leidsters en leerkrachten	18
3 Kwaliteitsbewaking	19
4 Doorgaande ontwikkeling	20
5 Betrokkenheid van ouders	21
6 Binnenschoolse inbedding: structurele voorwaarden	22
7 Inbedding in de ruimere omgeving: structurele voorwaarden	23
<b>Literatuur</b>	<b>24</b>

## Waarom deze checklist?

Deze checklist is bedoeld om scholen en peuterspeelzalen of kinderopvangvoorzieningen houvast te bieden bij de implementatie en evaluatie van een educatief aanbod voor jonge kinderen in de leeftijd van 2 à 3 jaar tot aan groep 3. Het is een instrument aan de hand waarvan de kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie -in een samenwerkingsverband van voorschoolse voorziening-basisschool- kan worden bepaald. Aan de hand van de checklist worden gegevens over de realisatie van belangrijke kenmerken van voor- en vroegschoolse educatie doelgericht verzameld. Niet omwille van zichzelf, maar om na te gaan hoe het is gesteld met de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de betreffende school cq. in het betreffende samenwerkingsverband. Op basis van de uitkomsten van de checklist kan worden bepaald op welke aspecten het goed gaat en waar eventueel verbeteringen nodig zijn in het aanbod van voor- en vroegschoolse educatie.

Concreet omvat de checklist de volgende rubrieken:

1. Het pedagogisch-didactische programma
2. De pedagogisch-didactische benadering door leidsters en leerkrachten
3. Kwaliteitsbewaking
4. Doorgaande ontwikkeling
5. Betrokkenheid van ouders
6. Binnenschoolse voorwaarden

Elke rubriek is uiteengelegd in een aantal items of kenmerken waarvan de mate van realisatie gescoord kan worden op een driepuntsschaal. Per item is er ruimte voor toelichting, aan de hand van de vraag: 'ziet er in de praktijk zo uit...'. Door een korte beschrijving van de praktijk op het betreffende kenmerk wordt de invuller van de checklist aangespoord te letten op of te zoeken

naar concrete informatie als onderbouwing van de toegekende score. Deze informatie kan vervolgens worden gebruikt als aanknopingspunt voor verbeteringen. Op een later tijdstip kan dan de checklist opnieuw worden ingezet om na te gaan of de beoogde veranderingen inderdaad zijn opgetreden. Op deze wijze vervult de checklist een rol in het kwaliteitstraject van scholen.

De checklist is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en onderzoek naar voor- en vroegschoolse educatie. In nationale, maar vooral in internationale literatuur is veel informatie beschikbaar over vraagstukken die verband houden met voor- en vroegschoolse educatie. Het was in het kader van deze opdracht niet mogelijk om een uitgebreide en uitputtende beschrijving van de achterliggende literatuur te geven. We volstaan daarom met een beknopte weergave van de relevante literatuur en een beperkt aantal literatuurverwijzingen.

### Context van checklist en kader

De gemeente Rotterdam heeft de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in het jonge kind. In het kader van het beleid Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) zijn ruim 100 voorscholen ontstaan in de periode 2000-2007, bestaande uit samenwerkingsverbanden tussen peuterspeelzalen en basisscholen die een gezamenlijk educatief programma uitvoeren. Met het oog op de verdere uitbreiding van het aantal voorscholen en de consolidering van VVE heeft de gemeente Rotterdam (Jeugd, Onderwijs, Samenleving: JOS) het SCO-Kohnstamm Instituut opdracht gegeven kwaliteitscriteria te formuleren die scholen en peuterspeelzalen kunnen gebruiken bij de inrichting en vormgeving van een goed aanbod in het kader van VVE. Het gaat om een overzicht van kenmerken die relevant geacht worden voor een goede uitvoering van voor- en

vroegschoolse educatie, niet direct gerelateerd aan de implementatiekenmerken van de bestaande programma's. De achtergrond van dit verzoek is dat niet alle Rotterdamse basisscholen die hiervoor op grond van hun leerlingpopulatie in aanmerking komen zonder meer willen kiezen voor één van de gangbare VVE-programma's. Scholen met een bijzondere signatuur, zoals Montessorien en Jenaplanscholen, hebben soms voorkeur voor een op de eigen visie gebaseerde VVE-werkwijze; bestaande programma's zoals Kaleidoscoop of Piramide sluiten hier niet zonder meer op aan. Het overzicht van kenmerken moet scholen houvast bieden bij de implementatie van een goed educatief aanbod voor jonge kinderen in de leeftijd van 2 à 3 jaar tot aan groep 3. Dit impliceert een traject waarbij niet alleen de onderbouw (kleutergroepen) van het basisonderwijs, maar ook de peuterspeelzaal is betrokken: het model van de Rotterdamse voorschool.

De opdracht tot ontwikkeling van deze checklist werd begin 2007 gegeven. Er was een periode van ruim een schooljaar uitgetrokken voor het uitproberen van de checklist op een aantal Rotterdamse basisscholen met een Montessoriwerkwijze. Deze periode werd nodig geacht voor het in samenhang ontwikkelen van de checklist en het opbouwen van een VVE-traject op de betreffende basisscholen. Het ontwikkeltraject is enigszins anders verlopen dan voorzien. Een belangrijke oorzaak is de inzet van de middelen voor VVE door de ge-

meente. De gewijzigde rijksregelgeving ten aanzien van het onderwijsachterstandenbeleid in augustus 2006 had tot gevolg dat vanaf dat moment de schoolbesturen verantwoordelijk waren voor de financiering van de 'vroegschoolse' component van VVE (in de kleutergroepen). De gemeente werd alleen nog verantwoordelijk voor de 'voorschoolse' component: de uitvoering van VVE in de peuterspeelzalen. Daar waar juist gestreefd werd naar continuïteit is door een wijziging in de financieringsstructuur een breuk gekomen, die wel bekend staat als de 'knip' in het VVE-beleid. Door de onzekerheid rondom de financiering van VVE die dit met zich meebracht is de ontwikkeling van de in het onderzoek betrokken Montessorischolen tot voorschool gestagneerd. Het ontwikkelen van de checklist is door deze gang van zaken wat meer los van de scholen komen te staan. Gebleken is intussen wel dat er, ook buiten Rotterdam, behoefte is aan een kwaliteitskader voor VVE. Parallel aan ons onderzoek lopen namelijk andere ontwikkelingen om de VVE-praktijk op scholen te kunnen volgen en evalueren. Het meest in het oog springend is het Inspectie-toetsingskader ten behoeve van het toezicht op VVE in de vier grote steden (zie Inspectie voor het Onderwijs, 2008). Ondanks het feit dat het plan om de checklist samen met de scholen te ontwikkelen niet helemaal gelukt is, achten we het toch de moeite waard om de checklist openbaar te maken en eventueel aansluiting te zoeken met andere ontwikkelingen op dit terrein.

## De Checklist

1 Pedagogisch-didactisch programma <sup>1</sup>	oordeel	toelichting
1) het programma is geschikt voor kinderen van 2,5 - 6 jaar	voor <input type="checkbox"/> alle <input type="checkbox"/> enkele <input type="checkbox"/> geen ontwikkelingsgebieden	ziet er in de praktijk zó uit:
2) aandacht voor taal:	er zijn expliciete tussendoelen ja nee die worden bewaakt ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:
a) aandacht voor woordenschat-ontwikkeling	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
b) aandacht voor beginnende geletterdheid	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
c) aandacht voor klank/vorm van woorden en zinnen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
d) aandacht voor spreken en luisteren	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
e) op een interactieve manier	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> regelmatig <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
3) aandacht voor overige cognitieve ontwikkeling:	er zijn expliciete tussendoelen ja nee die worden bewaakt ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:

<sup>1</sup> We hanteren hier de term 'programma' voor het inhoudelijke geheel van de pedagogisch-didactische methoden dat vergelijkbaar is met een als zodanig erkend VVE-programma. In Montessori-terminen spreekt men hier eerder van 'werkwijze'.

<b>Vervolg 1 Pedagogisch-didactisch programma</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
a) aandacht voor waarnemen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
b) aandacht voor ordenen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
c) aandacht voor tellen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
d) aandacht voor meten	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
e) aandacht voor oriëntatie in ruimte en tijd	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
4) aandacht voor sociale en persoonlijke ontwikkeling:	er zijn expliciete tussendoelen ja nee die worden bewaakt ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:
a) aandacht voor autonomie	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
b) aandacht voor zelfvertrouwen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
c) aandacht voor zelfstandigheid	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
d) aandacht voor samen spelen en werken	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>Vervolg 1 Pedagogisch-didactisch programma</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
e) aandacht voor gevoelens delen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
f) aandacht voor omgaan met conflicten	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
g) aandacht voor gedrag	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
h) aandacht voor werkhouding	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
5) aandacht voor motorische ontwikkeling:	er zijn expliciete tussendoelen ja nee die worden bewaakt ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:
a) aandacht voor grove motoriek	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
b) aandacht voor fijne motoriek	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
6) aandacht voor creatieve ontwikkeling:	er zijn expliciete tussendoelen ja nee die worden bewaakt ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:
a) aandacht voor ideeën en fantasie	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
b) aandacht voor technieken en materialen	<input type="checkbox"/> veel <input type="checkbox"/> zo nu en dan <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>Vervolg 1 Pedagogisch-didactisch programma</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
7) de inrichting van de ruimten is in overeenstemming met de bedoelingen van het gehele programma	<input type="checkbox"/> erg goed in orde <input type="checkbox"/> redelijk in orde <input type="checkbox"/> moet veel beter	ziet er in de praktijk zó uit:
8) de materialen zijn in overeenstemming met de bedoelingen van het gehele programma	ja voor een deel nee	ziet er in de praktijk zó uit:
9) er wordt gebruik gemaakt van een kindvolgsysteem	ja nee	ziet er in de praktijk zó uit:
10) het volgsysteem wordt gebruikt om de benadering t.o.v. de kinderen te sturen	ja soms nee	ziet er in de praktijk zó uit:
11) zo nodig wordt gewerkt met handelingsplannen	ja soms nee	ziet er in de praktijk zó uit:
12) voor kinderen die extra zorg nodig hebben wordt passende hulp gezocht	ja soms nee	ziet er in de praktijk zó uit:
13) het programma als geheel heeft een goed omschreven theoretische basis	<input type="checkbox"/> ja, samenhangend geheel <input type="checkbox"/> alleen losse delen <input type="checkbox"/> is in ontwikkeling	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>2 Pedagogisch-didactische benadering door leidsters en leerkrachten</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
1) zij werken op een wijze die in overeenstemming is met de bedoelingen	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
2) zij zorgen voor een veilig en positief klimaat in de groep	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
3) hebben positieve verwachtingen van alle kinderen	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
4) sluiten aan op verschillen tussen kinderen met activiteiten-op-maat	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
5) geven kinderen de ruimte om zelf te spelen en te exploreren	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
6) stimuleren het spel van kinderen en verrijken het zo nodig	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
7) bewaren evenwicht tussen initiatieven van het kind en van henzelf	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
8) hanteren een sensitief-responsieve stijl	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
9) zorgen voor kwalitatief goede interacties met de kinderen en tussen de kinderen onderling	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
10) zetten doelbewust interessante materialen in en gevarieerde werkvormen	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>Vervolg 2 Pedagogisch-didactische benadering door leidsters en leerkrachten</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
11) zij zorgen voor een dagritme dat herkenbaar aanwezig is	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
12) bereiden kinderen voor op wat er die dag gaat gebeuren	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
13) zorgen voor herkenbare overgangen tussen de activiteiten	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
14) stemmen hun handelen af op de tweede leider/leerkracht	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> meestal <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>3 Kwaliteitsbewaking</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
1) er is hechte samenhang tussen het pedagogisch-didactische programma, de benadering t.o.v. de kinderen en het kindvolgsysteem	ja voor een deel te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
2) er is een systeem om te bewaken dat de uitvoering van het gehele programma verloopt volgens de bedoelingen ervan	ja voor een deel nee	ziet er in de praktijk zó uit:
3) er zijn gekwalificeerde leidsters (ten minste MBO-) en leerkrachten (ten minste HBO-niveau)	ja voor een deel nee	ziet er in de praktijk zó uit:
4) er is bijscholing (geweest) voor leidsters en leerkrachten op VVE-elementen of daarmee vergelijkbare onderdelen	ja voor een deel nee	ziet er in de praktijk zó uit:
5) de kwaliteit van leidsters en leerkrachten wordt bewaakt en onderhouden	<input type="checkbox"/> structureel <input type="checkbox"/> incidenteel <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
6) nieuw aangestelde leidsters en leerkrachten worden geschoold in het programma	<input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>4 Doorgaande ontwikkeling</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
1) er zijn expliciete ontwikkelingslijnen met het oog op de doorgaande ontwikkeling van kinderen geformuleerd voor:	<input type="checkbox"/> elk ontwikkelingsgebied <input type="checkbox"/> enkele ontwikkelingsgebieden <input type="checkbox"/> geen enkel ontwikkelingsgebied	ziet er in de praktijk zó uit:
2) er is aandacht voor aansluiting met het voorschoolse deel, door:		
a) inventarisatie van de voorschoolse ontwikkeling van aankomende peuters	<input type="checkbox"/> gebeurt volgens een vast protocol <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
3) er is aandacht voor aansluiting van de peuterspeelzaal op groep 1, door:		
a) doorstroming te bevorderen van peuters naar een groep 1 met hetzelfde programma	<input type="checkbox"/> gebeurt altijd <input type="checkbox"/> gebeurt vaker wel dan niet <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
b) overdracht van de peuter naar groep 1	<input type="checkbox"/> gebeurt volgens een vast protocol <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
c) overdracht van kind-gegevens van peuterleider naar leerkracht groep 1	<input type="checkbox"/> gebeurt volgens een vast protocol <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
d) peuters die binnenkort naar groep 1 gaan te laten wennen	<input type="checkbox"/> gebeurt volgens een vast protocol <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
4) er zijn binnen de onderbouwgroepen verschillende momenten waarop de ontwikkeling van de kinderen (van 4 jaar en ouder) wordt geobserveerd	<input type="checkbox"/> gebeurt volgens een vast protocol <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>5 Betrokkenheid van ouders</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
1) ouders worden vanaf de aanmelding van hun peuter of kleuter betrokken bij de (voor)school	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
2) er wordt gezorgd voor manieren om te communiceren met ouders, ook als deze (nog) een andere taal spreken	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
3) ouders worden geïnformeerd:		
a) over praktische schoolzaken	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
b) over inhoudelijke schoolzaken	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
c) over de ontwikkeling en vordering van hun kind	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
d) over samenwerking met andere instellingen en de mogelijkheden hiervan voor ouders	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
4) de (voor)-school informeert zich bij de ouders:		
a) over de gezinsachtergrond	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
b) over de opvoedingsdoelen in het gezin	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
c) over de onderwijsdoelen en -aspiraties van de ouders	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
d) over de onderwijsondersteunende activiteiten die er in het gezin plaatsvinden	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>Vervolg 5 Betrokkenheid van ouders</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
5) er is een beleidsplan als basis voor acties om ouders bij de (voor)school te betrekken	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> is in ontwikkeling <input type="checkbox"/> nee	ziet er in de praktijk zó uit:
6) de uitvoering van dit plan wordt geëvalueerd	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> onregelmatig <input type="checkbox"/> nee	ziet er in de praktijk zó uit:
7) er wordt ouders ondersteuning aangeboden bij de opvoeding van hun kind	<input type="checkbox"/> gebeurt met een vast aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt met een onregelmatig aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
8) er wordt ouders hulp aangeboden bij het uitvoeren van onderwijsondersteunende activiteiten met hun kind	<input type="checkbox"/> gebeurt met een vast aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt met een onregelmatig aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
9) er wordt ouders scholing aangeboden voor hun eigen ontwikkeling	<input type="checkbox"/> gebeurt met een vast aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt met een onregelmatig aanbod <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:

<b>6 Binnenschoolse voorwaarden</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
1) er is bij de Stichting Welzijn en de speelzaal draagvlak voor het gehele programma	<input type="checkbox"/> er is breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is niet zo'n breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is nauwelijks draagvlak	ziet er in de praktijk zó uit:
2) er is vanuit de speelzaal draagvlak voor samenwerking met de basisschool	<input type="checkbox"/> er is breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is niet zo'n breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is nauwelijks draagvlak	ziet er in de praktijk zó uit:
3) er is vanuit de basisschool draagvlak voor samenwerking met de speelzaal	<input type="checkbox"/> er is breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is niet zo'n breed draagvlak <input type="checkbox"/> er is nauwelijks draagvlak	ziet er in de praktijk zó uit:
4) er is ook bij teamleden in de bovenbouw steun voor de voorschool	<input type="checkbox"/> er is veel belangstelling <input type="checkbox"/> er is matige belangstelling <input type="checkbox"/> er is nauwelijks belangstelling	ziet er in de praktijk zó uit:
5) er is een concreet samenwerkingsverband tussen de basisschool en de speelzaal die samen de voorschool vormen	<input type="checkbox"/> is hecht georganiseerd <input type="checkbox"/> is informeel georganiseerd <input type="checkbox"/> is er (nog) niet	ziet er in de praktijk zó uit:
6) de samenwerking tussen peuters en kleuters, en tussen leidsters en leerkrachten, wordt bevorderd	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
7) als de speelzaal in een ander gebouw gehuisvest is worden extra maatregelen getroffen voor samenwerking	<input type="checkbox"/> gebeurt structureel <input type="checkbox"/> gebeurt informeel <input type="checkbox"/> gebeurt niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:
8) er is een dag-, week-, maand- en jaarrooster <sup>2</sup> waarin de activiteiten voor peuters en kleuters opgenomen zijn	<input type="checkbox"/> roosters zijn er <input type="checkbox"/> roosters zijn er voor een deel <input type="checkbox"/> roosters zijn er niet of nauwelijks	ziet er in de praktijk zó uit:

<sup>2</sup> In plaats van werken met roosters kan ook op andere wijzen structuur geboden worden aan de kinderen.

<b>Vervolg 6 Binnenschoolse voorwaarden</b>	<b>oordeel</b>	<b>toelichting</b>
9) er is sprake van de vereiste intensieve deelname door doelgroepkinderen volgens de normen	<input type="checkbox"/> door alle <input type="checkbox"/> door de meeste <input type="checkbox"/> door te weinig doelgroepkinderen	ziet er in de praktijk zó uit:
10) er is sprake van voldoende intensieve deelname door andere dan doelgroep-kinderen volgens de gegeven richtlijnen	<input type="checkbox"/> door alle <input type="checkbox"/> door de meeste <input type="checkbox"/> door te weinig niet-doelgroepkinderen	ziet er in de praktijk zó uit:
11) er is sprake van de vereiste intensieve begeleiding voor doelgroep-kinderen door bezetting volgens de normen	<input type="checkbox"/> bezetting altijd volgens de normen <input type="checkbox"/> bezetting vaak volgens de normen <input type="checkbox"/> bezetting niet volgens de normen	ziet er in de praktijk zó uit:
12) er is sprake van voldoende intensieve begeleiding voor andere dan doelgroep-kinderen door bezetting volgens de gegeven richtlijnen	<input type="checkbox"/> bezetting altijd volgens de richtlijnen <input type="checkbox"/> bezetting vaak volgens de richtlijnen <input type="checkbox"/> bezetting niet volgens de richtlijnen	ziet er in de praktijk zó uit:
13) er is een VVE-coördinator die de nodige coördinatietaken uitvoert	<input type="checkbox"/> is er, met voldoende tijd <input type="checkbox"/> is er, met onvoldoende tijd <input type="checkbox"/> is er niet	ziet er in de praktijk zó uit:
14) de VVE-taken voor de VVE-coördinator, leiders, leerkrachten en overige teamleden zijn duidelijk omschreven	<input type="checkbox"/> voor alle betrokkenen <input type="checkbox"/> voor een deel van de betrokkenen <input type="checkbox"/> voor te weinig van de betrokkenen	ziet er in de praktijk zó uit:
15) er is regelmatig overleg speciaal voor onderwerpen die de voorschool betreffen	<input type="checkbox"/> structureel <input type="checkbox"/> incidenteel <input type="checkbox"/> te weinig	ziet er in de praktijk zó uit:
16) er wordt gezorgd voor zoveel mogelijk continuïteit binnen het team	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> wisselend <input type="checkbox"/> nee	ziet er in de praktijk zó uit:

## Het kwaliteitskader

In de voor- en vroegschoolse educatie wordt steeds meer 'evidence based' gewerkt. Dit betekent onder meer dat ontwikkelaars en uitvoerders van programma's zich telkens afvragen wat het rendement is van hun inspanningen, om zo nodig de aanpak bij te stellen. Een belangrijk middel om zicht op dat rendement te krijgen is het verrichten van evaluatieonderzoek. Er is de afgelopen jaren met name in het buitenland veel onderzoek gedaan naar de effecten van voor- en vroegschoolse programma's. Dergelijk onderzoek is er onder meer op gericht het effect van programma's te onderzoeken en antwoord te geven op de vraag wat de succesbepalende factoren zijn in programma's die het 'goed doen' voor leerlingen in achterstandssituaties. Op grond van het inmiddels verrichte onderzoek is een beeld ontstaan van (clusters van) factoren die van belang zijn voor de inrichting van mogelijk effectieve, goede voor- en vroegschoolse programma's.

De checklist bouwt voort op een eerdere poging om, op basis van wetenschappelijke inzichten en wetenschappelijk onderzoek, kwaliteitskenmerken voor VVE bereikbaar en inzichtelijk te maken voor een groter publiek (Appel, Bus, Harskamp, Leseman, van Luit, Reezigt & Veen, 2002). De checklist heeft betrekking op zes aspecten, die we hieronder achtereenvolgens bespreken. Literatuur met achtergrondinformatie wordt daarbij in aparte paragrafen genoemd.

### 1 Het pedagogisch-didactische programma

We hanteren hier de term programma<sup>3</sup> voor het inhoudelijke geheel van de pedagogisch-didactische methoden, dat vergelijkbaar is met een als zodanig

erkend VVE-programma. Het programma moet een visie presenteren op leer- en ontwikkelingsprocessen van jonge kinderen. Een centrale vraag is: hoe maken kinderen zich kennis en vaardigheden eigen in een bepaalde ontwikkelings- en onderwijscontext? Daarbij wordt aangegeven welke rol opvoeders, leidsters, leerkrachten en andere leerlingen spelen.

Belangrijk is dat het programma geschikt is voor zowel peuters als kleuters, dus voor kinderen van 2,5 tot en met 6 jaar, en dat het een brede opzet heeft. Alle landelijk meest gebruikte VVE-programma's (Kaleidoscoop, Piramide, Startblokken / Basisontwikkeling en Ko-Totaal) hebben deze brede opzet als basis. Dit betekent dat er aandacht is voor alle relevante ontwikkelingsgebieden, en dat binnen elk gebied de belangrijkste componenten benoemd zijn. De voor de doelgroepen van het achterstandsbeleid relevante gebieden zijn de volgende.

**Taalontwikkeling.** Veel kinderen uit migrantengezinnen komen met een andere moedertaal en een geringe Nederlandse woordenschat de peuterspeelzaal binnen. Sommige peuters spreken bij binnenkomst in de peuterzaal zelfs helemaal nog geen Nederlands. Daarom is in de eerste plaats gerichte stimulering van de taalontwikkeling noodzakelijk. Er is aandacht nodig voor beginnende geletterdheid, voor klank en vorm van woorden en zinnen, voor spreken en luisteren, voor het opbouwen van een woordenschat. Er is gelukkig veel materiaal voorhanden dat kan worden ingezet om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. Van belang daarbij is dat er veel wordt gewerkt op een interactieve manier, dat wil zeggen dat kinderen ruimte krijgen zich in taal te uiten en dat daarop gereageerd wordt. Leidsters en leerkrachten stellen naast gesloten vragen liefst veel open vragen, en reageren op de inhoud

---

<sup>3</sup> In Montessori-termen spreekt men eerder van 'werkwijze'.

van wat een kind zegt of probeert te zeggen. Als het nodig is taalfouten te corrigeren gebeurt dat onnadrukkelijk zonder het gesprekje dat met een kind gaande is te verstoren. Ook interactief voorlezen stimuleert kinderen om te luisteren naar en te reageren op elementen uit een verhaal.

Cognitieve ontwikkeling, anders dan Taalontwikkeling. Het gaat hier om stimulering van ontwikkeling op het gebied van waarnemen, ordenen, tellen, meten, oriëntatie in ruimte en tijd.

Sociale en persoonlijke ontwikkeling, met als componenten onder andere zelfstandigheid (zelf een jas aan kunnen trekken; zelf naar de WC kunnen); autonomie (eigen ideeën hebben, eigen beslissingen kunnen nemen); zelfvertrouwen, vasthoudendheid en enthousiasme ten aanzien van problemen en taken; samen spelen en werken; gevoelens delen; omgaan met conflicten.

Motorische ontwikkeling, met als componenten onder andere grove en fijne motoriek.

Creatieve ontwikkeling, met als componenten onder andere de mogelijkheid voor kinderen om hun fantasie te gebruiken en ideeën te bedenken; en de mogelijkheid om die ideeën vorm te geven met behulp van materialen en technieken.

In de pedagogisch-didactische benadering moet ook aandacht zijn voor culturele verschillen in de achtergrond van verschillende kinderen. Daarvoor zijn praktische handreikingen beschikbaar in diverse publicaties.

Naast een brede opzet van het programma zijn andere aspecten nodig. Zo is het belangrijk dat in het programma per ontwikkelingsgebied en daarbinnen per domein doelen en tussendoelen zijn omschreven die in de loop van drie jaar (peutergroep plus twee kleuterjaren) gerealiseerd kunnen worden. Vaak zijn (tussen)doelen alleen geformuleerd voor kinderen vanaf groep 1 en moeten ze voor peuters nog vastgesteld worden. De (tussen)doelen moeten evalueerbaar zijn, en tevens moet bewaakt worden in hoeverre deze doelen inderdaad ook worden bereikt.

Voor kinderen die behoren tot de doelgroepen van het onderwijsachterstandsbeleid is het van belang vast te leggen welke doelen men wil bereiken en na te gaan of de gestelde doelen worden bereikt. Het is dus van belang dat de ontwikkeling van elk kind wordt gevolgd en geregistreerd met behulp van observatie-instrumenten en toetsen in een, zo mogelijk geautomatiseerd, ontwikkelings- of kind-volgsysteem. Er is een verscheidenheid aan (onderdelen voor) dergelijke systemen voorhanden. Zo'n volgsysteem kan worden gebruikt om de aanpak van kinderen richting te geven. Voor kinderen die op een bepaald aspect dreigen uit te vallen kan een handelingsplan worden opgesteld waarin extra stimulering en ondersteuning aangeboden worden; ook kan extra zorg worden geboden aan kinderen die dat nodig hebben.

Ten slotte is belangrijk dat de inrichting van de lokalen en de aanwezige materialen in overeenstemming zijn met de bedoelingen van het programma, en zorgen voor een rijke leeromgeving. De eerder genoemde VVE-programma's volgen richtlijnen of hanteren checklists met eisen waaraan de "hoeken" en materialen moeten voldoen.

*Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*

Leseman en van der Leij (2004) bieden in deze bundel, bedoeld voor studenten in het Hoger Onderwijs, een inleiding in de theorie, het onderzoek, het beleid en de praktijk van VVE, toegespitst op ontluikende schoolvaardigheden op cognitief, communicatief en sociaal-emotioneel terrein.

Engels onderzoek naar effectiviteit van voorschoolse educatie laat zien dat kinderen meer vooruitgang boeken als het programma de cognitieve-intellectuele ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling op gelijkwaardige wijze aan bod laat komen (Sylva e.a., 2005; <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe>).

Singer en Kleerekoper (2008) bieden in hun Nederlands curriculum voor Kindercentra van 0 tot 4 jaar (samengesteld op initiatief van het Landelijk Pedagogisch platform Kinderopvang) een veelheid aan informatie over het op speelse manieren stimuleren van de ontwikkeling op diverse aspecten. Zie bijv. hoofdstuk 20 voor ordenen, meten en rekenen.

Voor beginnende geletterdheid zie o.a. Aarnoutse, 2004; Bus en de Jong, 2004; Van Hell, 2004.

Voor taaldoelen zie bijvoorbeeld de Taalkijkwijzer van de SLO: een overzicht van doelen voor mondelinge en schriftelijke taal voor VVE, gekoppeld aan leidster-/ leerkrachtgedrag (Smits, Bacchini, van den Broek, & Pot, 2004).

Voor handreikingen voor taalontwikkeling zie de Taallijn VVE (Expertisecentrum Nederlands, Sardes & Edventure, 2004); Fukkink, Veen en van Gelderen, 2005; de Combilist van Damhuis, De Blauw en Brandenburg, 2004a.

Voor interactief werken zie Damhuis, De Blauw en Brandenburg, 2004b; Nolen, 2001; Verhallen en Walst, 2001; Verhoeven en Aarnoutse, 1999/2000.

Voor ontluikende rekenvaardigheid zie o.a. Luit, 2004; voor het leren rekenen van jonge kinderen: Treffers, Buys en van den Heuvel-Panhuizen, 1999; voor een oefenprogramma voor zwakke rekenaars: Menne, 2001. Voor de achter-

grond van sociale en persoonlijke ontwikkelings-componenten zie o.a. Breeuwsma, 1993; Koomen, 2004; Riksen-Walraven, 2002. Voor de vroege motorische ontwikkeling zie o.a. Jongmans, 2004.

Voor de ontwikkeling van creativiteit zie o.a. Mayesky, 2002.

Schellekens, E. (2007) biedt theoretische en praktische hulp aan Pabo-studenten bij het omgaan met culturele verschillen in de klas. Voor het omgaan met culturele verschillen is ook het werk van Mutant voor de kinderopvang van belang: zie <http://www.mutant.nl/>, evenals het netwerk Diversity in Early Childhood Education and Training, zie DECET: [www.decet.org](http://www.decet.org).

Zie Verhoeven en Aarnoutse (1999) voor tussendoelen voor beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met groep 3.

Zie voor de wijze waarop tussendoelen geëvalueerd kunnen worden de publicatie van de Dienst Stedelijk Onderwijs, gemeente Rotterdam, Project Onderwijs-kansen, 2005.

Veen en Kraan (2001) bieden een overzicht van destijds beschikbare observatie-instrumenten voor jonge kinderen. Voor peuters respectievelijk kleuters is veel actuele informatie te vinden op <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/observatie/jongekinderen.htm> en <http://toetswijzer.kennisnet.nl/main.asp?Sector=PO>. Zie ook de ontwikkelingen binnen Program Quality Assessment voor het Amerikaanse programma Highscope: <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=116>.

## **2 De pedagogisch-didactische benadering door leidsters en leerkrachten**

Het is belangrijk dat leidsters en leerkrachten werken op een wijze die in overeenstemming is met de bedoelingen van het programma. Zij moeten in hun pedagogisch-didactische benadering van peuters en kleuters een scala aan aspecten behartigen. Als het goed is zorgen zij voor een veilig en positief kli-

maat in de groep; hebben ze positieve verwachtingen ten aanzien van alle kinderen; kunnen ze in de aangeboden activiteiten inspelen op verschillen tussen kinderen; geven ze kinderen de ruimte om zelf te spelen en te exploreren; stimuleren ze het spel van kinderen en verrijken het zo nodig door open suggesties te doen; bewaren ze een evenwicht tussen initiatieven van het kind en hun eigen initiatieven tijdens het spelen en leren van de kinderen. De leidsters en leerkrachten hanteren een sensitief-responsieve stijl in hun gedrag en zorgen voor zoveel mogelijk goede interacties met de kinderen zowel verbaal als niet-verbaal. Daarbij zijn niet-verbale interacties voor kinderen die nog nauwelijks Nederlands spreken extra belangrijk. De leidsters en leerkrachten zetten doelbewust interessante materialen en gevarieerde werkvormen in, zoals het werken in groepjes van verschillende grootte en in de vorm van allerlei spelletjes. Ze bevorderen de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen door in hun benadering cognitief stimulerend en interactief te zijn. Ze laten de kinderen vrij spelen op hun eigen initiatief maar zorgen door zelf mee te spelen voor extra stimulansen. Ze zorgen met andere woorden voor 'episodes of sustained shared thinking' waarin ze met de kinderen samen cognitieve taakjes uitvoeren en handelingen en ideeën daarbij verwoorden. De leidsters en leerkrachten zorgen bovendien voor een dagritme, dat een herkenbare structuur biedt voor de dagelijkse activiteiten van de kinderen en van henzelf. Zij bereiden de kinderen voor op wat er gaat gebeuren en zorgen voor herkenbare overgangen tussen de activiteiten. Ten slotte stemmen ze hun handelen af op de tweede leidster/leerkracht met wie ze in de groep aan het werk zijn.

*Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*

Zie Bowman, Donovan en Burns (2000) en Leseman e.a. (2002) voor empirische aanwijzingen dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van

jonge kinderen er zeer bij gebaat is dat leidsters en leerkrachten in hun benadering cognitief stimulerend en interactief zijn.

Damhuis (2008) stelt in haar oratie bij de aanvaarding van het lectoraat "Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen" dat gesprekken met kinderen de spil zijn van onderwijs.

Leseman, Rollenberg en Rispen (2001) wijzen er o.a. op hoe volwassenen het spel van kinderen kunnen verrijken door mee te spelen.

Engels onderzoek naar effecten van preschool programma's laat onder meer de waarde zien van 'episodes of sustained shared thinking' voor de cognitieve ontwikkeling (zie <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe>).

### **3 Kwaliteitsbewaking**

Het pedagogisch-didactische programma bestaat uit onderdelen die een consistent geheel vormen, en het vertoont samenhang met andere essentiële elementen zoals de pedagogisch-didactische benadering en het ontwikkelings- of kind-volgsysteem.

Er is een systeem voor kwaliteitsbewaking dat gebruikt wordt om ervoor te zorgen dat de implementatie van het programma in alle onderdelen op peil is en op peil blijft. Dit systeem kan bijvoorbeeld bestaan uit checklists om de realisatie van belangrijke randvoorwaarden en geplande activiteiten te controleren; uit evaluatie-instrumenten voor leidsters en leerkrachten om het eigen gedrag en de eigen vaardigheden te evalueren, en mogelijk ook uit instrumenten voor collegiale toetsing en intervisie.

Er zijn gekwalificeerde leidsters met ten minste MBO-niveau voor de peuters, en gekwalificeerde leerkrachten met ten minste HBO-niveau voor de kleuters. Hiernaast volgen leidsters en leerkrachten bijscholing (of hebben die gevolgd) op de specifieke VVE-elementen of daarmee vergelijkbare onderdelen. De

kwaliteit van leidsters en leerkrachten wordt bewaakt en onderhouden door hercertificering, bij- en nascholing. Nieuw aangestelde leidsters en leerkrachten worden geschoold in het werken met het programma en de specifieke VVE-elementen of daarmee vergelijkbare onderdelen. Een school of welzijnsinstelling moet verloop onder personeel zoveel mogelijk voorkomen, om te zorgen voor een stabiel, professioneel team.

*Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*  
VVE-programma's als Kaleidoscoop, Piramide, Startblokken-Basisontwikkeling, SPOREN en Ko-Totaal hebben alle een meer of minder uitgewerkt systeem voor kwaliteitsbewaking, zie oa. zie <http://www.jeugdinterventies.nl>).

#### **4 Doorgaande ontwikkeling**

In het huidige stelsel van voorschoolse voorzieningen kunnen kinderen met 2 à 2,5 jaar op een peuterspeelzaal terecht. Na hun vierde verjaardag kunnen ze naar groep 1 van de basisschool. De periode van 0 tot 12 jaar wordt beschouwd als één periode die zoveel mogelijk zonder onderbrekingen zou moeten verlopen. Rekening houden met de doorgaande ontwikkeling van kinderen betekent continuïteit aanbrenge in het programma waaraan zij deelnemen. Dit wordt gerealiseerd door te zorgen voor een opbouw in het programma (leerlijnen, een curriculum, een reeks onderwerpen of thema's) van eenvoudig naar meer complex, en van concreet naar meer abstract; door te zorgen dat de kinderen binnen het programma doorstromen en door te zorgen voor een goede overdracht van informatie over de ontwikkeling van de kinderen bij de overgang naar een nieuwe groep. In het huidige systeem zijn met name drie overgangsmomenten van belang. Dat is ten eerste het moment van aansluiting met het voorschoolse deel: door inventarisatie van de voorschoolse ontwikkeling van aankomende peuters kan daarop worden aangesloten in de peuter-

speelzaal. Het tweede moment is de aansluiting van de peuterspeelzaal op groep 1. Gezorgd moet worden voor een protocol voor de wijze waarop een kind en de kindgegevens worden overgedragen van de peutergroep naar groep 1 en voor een wenprotocol voor kinderen die naar groep 1 zullen gaan. Het derde moment dat speciale aandacht verdient is de aansluiting van groep 2 op groep 3 en verder. Ook hier moet gezorgd worden voor een protocol voor de wijze waarop een kind en de kindgegevens worden overgedragen van groep 2 naar groep 3. Om ervoor te zorgen dat elke overdracht niet vastloopt in een "papierwinkel" (of een "digitale winkel") is van belang dat beide partijen voldoende tijd krijgen en nemen voor de overdracht. Ook ouders zouden hierin een rol kunnen spelen.

Van groot belang voor het volgen van de doorgaande ontwikkeling is een ontwikkelings- of kind-volgsysteem zoals we dat bespraken in paragraaf 1,

liefst in digitale vorm. Leidsters en leerkrachten kunnen dan op gewenste momenten inzicht krijgen in de gegevens van elk kind, om daarop te kunnen aansluiten.

*Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*  
Zie bijv. Kalthoff & Pennings (2007) voor informatie over wat er in de samenhang en afstemming tussen multifunctionele voorzieningen als voorscholen, brede scholen en ouder-kindcentra nodig is aan overdracht. Er worden voorbeelden gegeven van hoe de overdracht in verschillende gemeenten wordt gerealiseerd, zoals in de vorm van een elektronisch kinddossier of digitaal leerlingdossier.

## 5 Betrokkenheid van ouders

We gaan er vanuit dat scholen die een VVE- of een daarmee vergelijkbaar programma uitvoeren tenminste gedeeltelijk een ouderpopulatie hebben die behoort tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid. Specifiek voor het onderwijsachterstandenbeleid is dat het vooral gaat om groepen ouders die meer of andersoortige inspanningen van de scholen vragen dan hoger opgeleide ouders. Deze laatsten maken meestal uit zichzelf gemakkelijker de gang naar de school, spreken in verschillende opzichten dezelfde taal als de leerkrachten en vertonen, mede door hun eigen onderwijsverleden, eerder het type onderwijsondersteunend gedrag dat de school vraagt. Dit leidt ertoe dat scholen met kinderen in achterstandsgroepen op een andere manier zullen proberen om een goede relatie met ouders op te bouwen dan scholen met veel hoger opgeleide ouders. De eerstgenoemde scholen moeten niet alleen zorgdragen voor een goede communicatie met ouders, maar zien zich doorgaans ook voor de taak gesteld om de ouders waar mogelijk te steunen in hun opvoedingstaken. Hierbij schakelen zij zonodig partners in: buurtinstellingen op het terrein van zorg en welzijn; en scholingsinstellingen, bijvoorbeeld op het terrein van Nederlandse taal en opvoedingsondersteuning.

Onderzoek laat onder meer zien dat allochtone ouders veel belang hechten aan een *uitnodigend schoolklimaat*, waarbij de zorg voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen als zeer relevante aspecten naar voren komen. Scholen die moeite doen om ouders uitleg te geven (over de ontwikkeling van het eigen kind maar ook over andere schoolse zaken), ouders serieus nemen, tijd voor hen maken, culturele verschillen accepteren en hiermee weten om te gaan, worden door ouders hoog gewaardeerd. De school moet hierbij zoeken naar *contactvormen* die bij hun ouders passen, zoals voldoende tijd voor individuele gesprekken over het eigen kind, en het afleggen

van systematisch huisbezoek; bij peuters en kleuters vooral: het bewust benutten van de haal- en brengcontacten en het plannen van een 'inloop' aan het begin van een dagdeel met gerichte activiteiten voor de ouders. Te noemen zijn verder contactvormen als groepsbijeenkomsten waar ouders onderling van gedachten kunnen wisselen, waar zo nodig de eigen taal gesproken kan worden en voorlichting kan worden gegeven over opvoeding en onderwijs.

Om de juiste toon te treffen, zowel voor het scheppen van een uitnodigend schoolklimaat als het zoeken van geëigende contactvormen, is het van belang dat de school de ouders goed leert kennen met hun wensen en verwachtingen. Er is met andere woorden een beleidsplan nodig als basis voor acties om ouders bij de (voor)school te betrekken. Informatie over de ouders en de gezinsachtergronden kan de school helpen zich een beeld te vormen van wat er eventueel nodig is aan opvoedingsondersteuning, ontwikkelingsstimulering, scholing, enzovoort. De school kan dit aanbod doorgaans niet alleen verzorgen en zal hiervoor partners in de omgeving zoeken (denk aan bibliotheek, welzijnswerk, zorginstellingen, ROC's, centra voor jeugd en gezin).

### *Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*

Zie voor onderzoek naar de relatie ouders-school en factoren die de betrokkenheid van ouders kunnen vergroten o.a. Veen en Van Erp (1995, 1997); Smit, Driessen & Doesborgh (2005); Booijink (2007); Van Daalen en Peetsma, (2007). Veen (2007) doet verslag van een pilot waarin door leerkrachten systematisch huisbezoeken werden afgelegd om het contact met ouders te versterken, meer inzicht te verkrijgen in de leef- en gezinssituatie van de leerlingen en de drempel van de school te verlagen.

Veen en Van Daalen (2007) beschrijven een project in Amsterdam waarin contacten met ouders vanuit de school structureel georganiseerd worden in samenwerking met o.a. buurthuis, bibliotheek en welzijnswerk.

Ten slotte biedt het Nederlands Jeugd instituut (Nji) veel nuttige informatie over contacten met ouders: zie <http://www.nji.nl/>.

## **6 Binnenschoolse inbedding: structurele voorwaarden**

Een (voor)schoolprogramma wordt uitgevoerd in een binnenschoolse context, waarvoor een aantal structurele voorwaarden geldt. Er is een samenwerkingsverband tussen de kleutergroepen van de basisschool en de peuterspeelzaal die samen een voorschool vormen. Er is binnen dit verband draagvlak voor het gekozen programma onder alle betrokkenen: de directie van de basisschool, de directie van de welzijnsstichting, leidsters, leerkrachten, en overige teamleden, ook in de bovenbouw. De samenwerking tussen peuters en kleuters en tussen leidsters en leerkrachten wordt bevorderd. Als de peutergroepen in een ander gebouw gehuisvest zijn worden er extra maatregelen getroffen om die samenwerking goed te doen verlopen. Er is een dag-, week-, maand- en jaarrooster waarin de activiteiten voor peuters en kleuters opgenomen zijn.

Als gerichte werving en toeleiding nodig is, moet worden gezorgd voor geschikte protocollen, bijv. in de vorm van een checklist van activiteiten die jaarlijks worden ondernomen om de werving en toeleiding te bevorderen. Tevens is dan een overzicht nodig van de plaatsingscriteria en een protocol voor de plaatsing van nieuwe doelgroepkinderen op de speelzaal of het kindercentrum.

Er moet sprake zijn van de vereiste intensieve deelname aan het pedagogisch-didactische programma door de doelgroep-kinderen. Als algemene VVE-

vuistregel geldt een minimum van zes uur taakgerichte educatieve activiteit per week, overeenkomend met deelname van vier<sup>4</sup> dagdelen aan het programma. Deze deelname geldt voor 2,5- tot 6-jarigen gedurende drie jaar, tot aan het begin van het formele onderwijs in groep 3. Tevens moet sprake zijn van intensieve begeleiding, mogelijk gemaakt door een gunstige ratio leidster/leerkracht-kind. Overeenkomend met de intensieve deelname door de kinderen is de algemene VVE-vuistregel dat er vier dagdelen per week een dubbele bezetting (twee volwassenen) per groep beschikbaar is<sup>5</sup>. Op dit moment wordt in verschillende gemeenten gewerkt met ‘alternatieve organisatievormen’ of ‘light-varianten’ van voor- en vroegschoolse educatie in groepen met relatief kleine aantallen doelgroepkinderen, waar de formatie niet toereikend is om de standaard van vier dagdelen te realiseren. Over de uitwerking hiervan zijn nog geen onderzoeksgegevens beschikbaar.

De samenwerking en afstemming van de verschillende onderdelen van VVE vraagt om coördinatie, vaak gedaan door de VVE-coördinator. Deze heeft interne taken: zoals het bewaken van de intensiteit van de begeleiding van de kinderen; procestaken: zoals het realiseren van overlegvormen; taken in verband met de doorgaande lijn: zoals het organiseren van gezamenlijke activiteiten van peuterspeelzaal en basisschool; taken betreffende ouderbetrokkenheid

---

<sup>4</sup> Tijdens vier dagdelen zijn er tien contacturen, waarvan zes uur kan worden besteed aan intensieve educatieve activiteiten.

<sup>5</sup> Voor Rotterdam geldt voorlopig als leidend principe dat de kwaliteit van de onderwijsgevende belangrijker is dan de kwantiteit. Daarom wordt de kwaliteit op het niveau van activiteiten door de leerkracht meegewogen. Een dubbele bezetting van vier dagdelen is in dit licht wel zeer wenselijk, maar geen harde eis. De scholen moeten in ieder geval een dubbele bezetting verzorgen met een minimum van vijf contacturen per week tussen leerkracht en leerling, waarbij de eis is dat deze uren feitelijk en aantoonbaar worden ingezet ten behoeve van taakgerichte educatieve activiteiten met de kinderen (zie de conceptnota Kwaliteitsindicatoren VVE door de Rotterdamse schoolbesturen, versie najaar 2006).

en taken in het onderhouden van externe contacten: zoals met instellingen in de buurt. Ook de taken voor leidsters en leerkrachten en overige betrokken teamleden (tutoren, remedial teachers, intern begeleiders) in het kader van de voorschool moeten duidelijk zijn.

Ten slotte is belangrijk dat er wordt gezorgd voor zoveel mogelijk continuïteit binnen het team, zodat de opgebouwde professionaliteit vruchten afwerpt.

#### *Literatuur met achtergrondinformatie voor de inhoud van deze paragraaf*

In Zaanstad is een Werkboek VVE ontwikkeld dat onder meer protocollen en formulieren bevat die direct bruikbaar zijn in de uitvoering van VVE, in de samenwerking tussen basisschool en peuterspeelzaal en voor de borging van de kwaliteit. Dit werkboek wordt steeds geactualiseerd in het licht van nieuwe ontwikkelingen en ervaringen, De Graaff, Joachim, Visser & Van Daalen, (2007).

Informatie over voor- en vroegschoolse educatie in het algemeen en vve-programma's in het bijzonder is verder te vinden op [www.eco3.nl](http://www.eco3.nl) en op [www.jeugdinterventies.nl](http://www.jeugdinterventies.nl) (Databank Effectieve Jeugdinterventies).

### **7 Inbedding in de ruimere omgeving: structurele voorwaarden<sup>6</sup>**

Voor een goede uitvoering van een VVE- of vergelijkbaar programma is het noodzakelijk dat er bevorderende factoren zijn in de 'omgeving van de school'. Gewezen is al op de noodzakelijke beschikbaarheid van samenwerkingspartners op het terrein van zorg en hulpverlening, ondersteuning van ouders en gezin, maar ook op het terrein van vrijetijdsbesteding, sport en cultuur. Men

kan hier denken aan GGD, OKZ, Bureau Jeugdzorg, steunpunt opvoeding, buurtwelzijnswerk, bibliotheek, algemeen maatschappelijk werk en instellingen voor basiseducatie, onderwijs in de Nederlandse taal en inburgeringscursussen.

Er moet draagvlak zijn voor het gekozen pedagogisch-didactische programma en het geheel van de voorschoolse organisatie onder de betrokkenen van buiten de voorschool, zoals lokale bestuurders, directies en ouders. Het hele voorschoolse programma moet ook passen binnen relevante ruimere kaders, zoals die van de gemeente, de schoolbesturen, de stichting Welzijn, en de buurt. Er moet een overlegstructuur zijn waarin de onderwerpen die van belang zijn voor VVE regelmatig op de agenda staan en waarin ook nieuwe ontwikkelingen vanuit de politiek aan de orde komen. Dit overleg moet plaatsvinden op verschillende niveaus, onder andere dat van de voorschool zelf, van de besturen, en van de gemeente.

---

<sup>6</sup> Aan de structurele voorwaarden voor inbedding in de ruimere omgeving, zoals hier gepresenteerd, moet voldaan worden op bovenschools niveau. Vandaar dat deze voorwaarden niet zijn opgenomen in de bij dit kader behorende checklist.

## Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij het aftreden als hoogleraar Onderwijskunde en Onderwijs in de Nederlandse taal aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 4 juni 2004.
- Appel, R., Bus, J., Harskamp, E., Leseman, P., Luit, H. van, Reezigt, G., & Veen, A. (2002). *Effectiviteit en kwaliteit: Een kader voor analyse en beoordeling van voor- en vroegschoolse educatieve interventie programma's*. (Concept). Werkgroep Kwaliteit en Effectiviteit VVE.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Bowman, B.T., Donovan, S.T., & Burns, M.S. (Eds.) (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling: Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Bus, A., & Jong, M. de (2004). Ontluikende geletterdheid: verloop, problemen en interventies. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (p. 93-105). Baarn: HBuitgevers.
- Daalen, M. van, & Peetsma, T. (2007). Ouderbetrokkenheid en zorgleerlingen: bevindingen uit de literatuur (deelstudie 1). In T. Peetsma & H. Blok (Red.) *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 786).
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs*. Oratie bij de aanvaarding van het lectoraat "Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen". Utrecht: Marnix Academie.
- Damhuis, R., Blauw, A. de, & Brandenbarg, N. (2004a). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands; Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn.
- Damhuis, R., Blauw, A. de, & Brandenbarg, N. (2004b). Een goed gesprek: hoe interactievaardigheid van de beroepskracht bijdraagt aan mondelinge taalontwikkeling van jonge kinderen. In: G.M. van der Aalsvoort (red.), *Eén kind, één plan*. Leuven: Acco.
- Dienst Stedelijk Onderwijs, gemeente Rotterdam (2005). Evalueren van onderwijsverbetering op scholen. Project Onderwijskansen Rotterdam. Expertisecentrum Nederlands, Sardes & Edventure (2004). *Taallijn VVE, een taallijn voor de voor- en vroegschoolse educatie* (projectfolder). Via: <http://bscw.socsci.kun.nl/taalonderwijs/en/uploads/media/taallijnfolder>
- Fukkink, R., Veen, A., & Gelderen, A. van (2005). De Taallijn-VVE in de praktijk. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 726).
- Graaff, L. de, Joachim, A., Visser, E., & Daalen, M. van (2007). *Werkboek VVE Zaanstad*. Zaanstad: Beleidsgroep VVE, in samenwerking met het SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Hell, J. van (2004). Vroege taalontwikkeling en tweetaligheid: verloop, problemen en interventies. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (p. 79-92). Baarn: HBuitgevers.
- Inspectie voor het Onderwijs. (2008). *Toezicht op voor- en vroegschoolse educatie in de G4*. Via: <http://www.onderwijsinspectie.nl>.

- Jongmans, M. (2004). Vroege motorische ontwikkeling: verloop, problemen en interventie. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (p. 52-65). Baarn: HBuitgevers.
- Kalthoff, H. & Pennings, T. (2007). *Ontwikkelingsstimulering in multifunctionele voorzieningen*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Koomen, H. (2004). Vroege sociaal-emotionele ontwikkeling: verloop, problemen en interventies. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (p. 66-78). Baarn: HBuitgevers.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode; trends en nieuwe vragen*. Programmeringsstudie in opdracht van NWO; Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO), Den Haag: NWO.
- Leseman, P.P.M., Boom, D.C. van den, & Hermanns, J.M.A. (1997). *De voorschool in Amsterdam. Een pedagogisch-didactisch programma van eisen en aanbevelingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P.P.M., & Leij, A. van der (Red.) (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HBuitgevers.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363-384.
- Luit, H. van (2004). Ontluikende rekenvaardigheid: verloop, problemen en interventies. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Red.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (p. 106-118). Baarn: HBuitgevers.
- Mayesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children*. 7th Edition. Independence, KY: Delmar.
- Menne, J. (2001). *Met sprongen vooruit. Een productief oefenprogramma voor zwakke rekenaars in het getallengebied tot 100. Een onderwijsexperiment*. Utrecht: CD-β Press.
- Nolen, S. B. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: task structure, collaboration, and motivation. *Cognition and Instruction*, 19(1), 95-142.
- Peetsma, T. & Blok, H. (Red.) (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 786).
- Riksen-Walraven, M. (2002). *Wie het kleine niet eert . . . Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie in het bijzonder de vroegkinderlijke ontwikkeling aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 1 maart 2002.
- Schellekens, E. (2007). *Verschillen in de klas, pedagogisch handelen in het basisonderwijs. Een praktijkboek voor PABO-studenten*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- SCP (Sociaal en Cultureel Planbureau) (2005). Verslag van de conferentie "Vroegtijdige signalering van problemen bij 0-12 jarigen".
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2008). *Nederlands Curriculum Pedagogiek Kindercentra 0-4 jaar*. Een initiatief van het Landelijk Pedagogienplatform Kinderopvang. <http://www.curriculumkinderopvang.nl/startpagina.html>.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS.
- Smits, M., Bacchini, S., Broek, C. van den, & Pot, H. (2004). *De Taalkijkwijzer*. Een overzicht van doelen voor mondelinge en schriftelijke taal voor

- VVE gekoppeld aan leerling- en leidster/leerkrachtgedrag. Enschede: SLO.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2005). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. <http://www.ioe.ac.uk/projects/epe>.
- Treffers, A., Buys, K., & Heuvel-Panhuizen, M. van den (reds.) (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen onderbouw basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Veen, A. (2007). *Pilot Huisbezoeken (project Capabel)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 785).
- Veen, A., & Daalen, M. van (2007). *Ouderbetrokkenheid in Oud-West. Evaluatie van het project Ouderbetrokkenheid op de basisscholen in Amsterdam Oud-West*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 775).
- Veen, A., & Kraan, A. (2001). *Kijk eens goed. Observatie-instrumenten voor jonge kinderen*. Amsterdam: Averroès Stichting.
- Veen, A., Leseman, P.P.M., & Appel, R. (2005). *Advies in het kader van actualisatie criteria Voorschool in Amsterdam*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Daalen, M. van (2005). *Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling. (SCO-rapport 733).
- Verhallen, M., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C.A.J. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid; Een leerlijn voor groep 1 tot en met groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C.A.J. (1999/2000). Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. *Spiegel*, jrg. 17/18, p. 9-29.