

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/168839>

Please be advised that this information was generated on 2019-10-21 and may be subject to change.

Voor- en vroegschoolse voorzieningen, effectief of niet?

De samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties van leerlingen op de korte en langere termijn

Inge Bruggers, Geert Driessen & Maurice Gesthuizen¹

M&M 89 (2): 117-150

DOI: 10.5117/MEM2014.2.BRUG

Summary

Early childhood facilities: effective or ineffective?

Early childhood facilities refer to policies which were designed to improve the language and math performances of children between two and a half and five years old from low-socioeconomic background. This study investigated to what extent early childhood facilities are related to language and math performances in second grade and performance differences between second and fifth grade. We performed longitudinal multilevel analyses on data of the COOL⁵⁻¹⁸ cohort study, measurement waves 2007/2008 and 2010/2011. Our findings, based on information of 3922 children, show that early childhood facilities are ineffective in creating short- and longer-term improvements in language and math performances. This study also indicates that children participating in center-based programs progress more in language between the second and fifth grade than children who participate in family-oriented programs.

Key words: early childhood education, compensation programs, large-scale evaluation, cohort study

1. Inleiding

In 2000 is Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) landelijk in gang gezet als onderdeel van het Onderwijsachterstandenbeleid. Dit beleid werd geïmplementeerd als antwoord op de grote verschillen in taal- en rekenvaardigheid tussen groepen kinderen bij hun start in het basisonderwijs en het feit dat deze achterstanden niet of nauwelijks werden ingelopen gedurende het basisonderwijs (Driessen, 2013; Gijsberts, Huijink & Dagevos, 2011).

Het idee achter het VVE-beleid is dat kinderen met een allochtone en lage sociaaleconomische achtergrond specifieke programma's volgen, die erop gericht zijn hun startpositie in het basisonderwijs te verbeteren. Er zijn twee typen programma's te onderscheiden, namelijk gezinsgerichte en centrumgerichte programma's. Gezinsgerichte programma's richten zich op de ouders (directe invloed) en via de ouders op de kinderen (indirecte invloed). Centrumgerichte programma's worden uitgevoerd in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven (voorschools) en kleuterklassen (vroegschool). De (specifieke) VVE-programma's vormen samen met het reguliere aanbod voor alle kinderen in kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en kleutergroepen de voor- en vroegschoolse voorzieningen.

De doelgroep van het VVE-beleid bestaat uit alle 2,5- tot en met 5-jarigen met een risico op achterstanden. Of een kind behoort tot de doelgroep, wordt sinds 2006 voor de voorschoolse voorzieningen bepaald door gemeenten en voor de vroegschoolse voorzieningen door de schoolbesturen (Onderwijsinspectie, 2011). Gemeenten en schoolbesturen gaan hierbij vaak uit van de zogenoemde gewichtenregeling (CFI, 2006). De kern van deze regeling is dat kinderen op basis van de (veronderstelde) mate van achterstand een bepaald gewicht krijgen en dat instellingen daarvoor vanuit de landelijke overheid extra budget ontvangen om deze achterstand aan te pakken. Vóór 2006 was de gewichtenregeling gebaseerd op de etniciteit en het opleidingsniveau van de ouders; sinds 2006 telt enkel het opleidingsniveau van de ouders nog mee om het leerlinggewicht te bepalen. Op basis van deze regeling worden kinderen waarvan de ouders maximaal basis- of lager beroepsonderwijs hebben voltooid tot de doelgroep gerekend. Daarnaast zijn gemeenten en schoolbesturen vrij om ook andere criteria te hanteren, zoals het niet-spreken van de Nederlandse taal in de thuissituatie, maar daarvoor ontvangen zij dan wel geen extra overheidsfinanciering (Driessen, 2012).

In dit onderzoek staat de samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties centraal. Eerdere onderzoeken lieten uiteenlopende resultaten zien. Zo concludeerden Cleveland en Krashinsky (2003) dat voor- en vroegschoolse programma's effectief zijn in het verbeteren van cognitieve vaardigheden voor alle kinderen, ongeacht hun achtergrond. Daarnaast vonden andere onderzoekers dat voor- en vroegschoolse programma's op de korte termijn substantiële effecten hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Barnett, 1995; Barnett, 2008; Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005; Gorey, 2001; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Met betrekking tot de lange termijn effecten lieten Blok e.a. (2005) zien dat na 10 jaar het effect van VVE op de

cognitieve vaardigheden verdwenen was, terwijl Barnett (1995) stelde dat de programma's ook op latere leeftijd nog effect hebben op deze vaardigheden. Gorey (2001) vond een afname van het effect op de lange termijn, maar vond tevens dat kinderen die hadden deelgenomen jaren later nog hoger scoorden op IQ- en prestatietesten in vergelijking met kinderen die niet hadden deelgenomen. Karoly e.a. (2005) vonden in hun onderzoek dat voorschoolse experimenten sterke effecten hadden op de onderwijsprestaties van kinderen. Afhankelijk van de intensiteit waarmee ze werden uitgevoerd, bleven de effecten van de interventies op de langere termijn bestaan. Barnett (2008) liet in een overzichtsstudie zien dat voorschoolse programma's positieve effecten hebben in het cognitieve domein, maar dat deze effecten verschillen in grootte en duur, afhankelijk van het programma. Een andere overzichtsstudie (Pianta, Barnett, Burchinal, Thornburg, 2009) stelde dat er een grote variatie in effecten van voorschoolse educatie bestaat, waarbij de sterkte van het effect van voorschoolse educatie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen samenhangt met de kwaliteit van de programma's. Wanneer er onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende soorten programma's, wijst onderzoek uit dat gezingerichte programma's minder effectief zijn dan centrumgerichte programma's (Blok e.a., 2005).

Hoewel met name Amerikaanse studies veelvuldig positieve resultaten laten zien van deelname aan VVE op de schoolprestaties van kinderen, vinden onderzoeken in Nederland tot nog toe nauwelijks positieve resultaten. Zo vond men in eerder onderzoek geen effecten van VVE-programma's op schoolprestaties (Driessen & Doesborgh, 2003; Napp-Kolhoff, Van Schilt-Mol, Simons, Sontag, Van Steensel & Vallen, 2008). Veen, Roeleveld en Leseman (2000) deden in 2000 onderzoek naar de effectiviteit van de veel gebruikte programma's Kaleidoscoop en Piramide. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat deze programma's positieve effecten hebben op bepaalde onderdelen van de cognitieve ontwikkeling. Twee jaar later bleken deze effecten echter niet meer gevonden te worden (Veen, Derriks & Roeleveld, 2002). Van Schooten en Slegers (2008) vonden negatieve effecten in hun longitudinaal onderzoek naar de effecten van VVE en peuterspeelzalen op cognitieve vaardigheden. Met betrekking tot de effecten van gezinsgerichte programma's lieten Van Tuijl en Siebes (2006) zien dat deze programma's positieve resultaten hebben op de schoolprestaties van kinderen. De effecten van de gezinsgerichte programma's waren echter zwakker in vergelijking met de positieve effecten van de centrumgerichte programma's (Mutsaers, Zoon & De Baat, 2012). Het bovenstaande laat zien dat in Nederland geen eenduidig beeld bestaat over de effectiviteit van VVE.

Een kenmerk dat veel VVE-onderzoek gemeen heeft, is dat er doorgaans gebruik is gemaakt van een quasi-experimenteel design met een eenmalige meting, waarbij via covariantie-analyse zoveel mogelijk voor beginkenmerken werd gecontroleerd. Er was praktisch nooit sprake van een zuiver-experimenteel onderzoek met random toewijzing van kinderen aan de verschillende condities. In ons onderzoek hebben we ook geen gebruik kunnen maken van deze 'gouden standaard'. Een belangrijk pluspunt is wel dat we over longitudinale gegevens beschikken en daarmee de ontwikkelingen in prestaties in kaart hebben kunnen brengen. Van belang is ook dat voorgaand onderzoek naar de effectiviteit van voor- en vroegschoolse voorzieningen veelal heeft plaatsgevonden in het buitenland, waar de omstandigheden vaak sterk afwijken van die in Nederland (Barnett, 1995; Barnett, 2008; Blok e.a., 2005; Cleveland & Krashinsky, 2003; Gorey, 2001; Karoly e.a., 2005; Pianta e.a., 2009). Daarnaast richt Nederlands onderzoek naar de effectiviteit zich vaak op de effecten van één specifiek programma (Van Schooten & Slegers, 2008; Veen e.a., 2000, 2002), of op de effecten van VVE op één moment in de tijd (Van Tuijl & Siebes, 2006). Bovendien houdt eerder onderzoek zich voornamelijk bezig met de effecten van VVE-programma's en blijven de effecten van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen in zijn algemeenheid onbelicht. Hierdoor kan in eerder onderzoek geen onderscheid gemaakt worden tussen de invloed van de voorzieningen (peuterspeelzaal, kinderdagverblijf) en de invloed van de VVE-programma's. Dit onderscheid is relevant, omdat kinderen VVE-programma's kunnen volgen tijdens de voorschoolse periode, op kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, en tijdens de vroegschoolse periode, in de eerste twee groepen van het basisonderwijs.

In dit onderzoek zullen wij ons vooral richten op de samenhang tussen deelname aan VVE-programma's en de taal- en rekenprestaties van jonge kinderen. Om die goed te kunnen plaatsen, nemen we in de vergelijking ook het reguliere aanbod in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven mee. We maken hierbij een onderscheid tussen het bezoek van peuterspeelzalen en/of kinderdagverblijven en van het bezoek van deze voorzieningen in combinatie met deelname aan een VVE-programma. Daarnaast richten we ons apart op het soort VVE-programma. Om dit te onderzoeken gebruiken we gegevens van de eerste meting (2007/2008) en de tweede meting (2010/2011) van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Het unieke aan dit onderzoek is het panelkarakter in combinatie met een quasi-experimenteel design. Dit houdt in dat we de ontwikkeling in taal- en rekenvaardigheid van *dezelfde groep leerlingen* kunnen volgen: in groep 2, om te onderzoeken wat de samenhang is tussen de deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal-

en rekenvaardigheid op de korte termijn, en in groep 5, om die samenhang op de langere termijn te bepalen. Dit kan mogelijk aanwijzingen opleveren voor het aanscherpen van het beleid met betrekking tot voor- en vroegschoolse voorzieningen. Hoewel het onderzoeksdesign een verbetering inhoudt ten opzichte van de designs van veel eerder (cross-sectioneel) onderzoek, dient opgemerkt te worden dat er nog steeds enkele nadelen aan kleven, zoals het ontbreken van een echte voormeting en controlegroep. De resultaten dienen daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Naar aanleiding van het bovenstaande, luidt de onderzoeksvraag van dit artikel als volgt: *In hoeverre bestaat er een samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties van leerlingen in groep 2 en ontwikkelingen daarin tussen groep 2 en 5?*

2. Beleidsassumpties en hypothesen

Aan het Onderwijsachterstandenbeleid liggen verschillende assumpties ten grondslag. Zo wordt verondersteld dat kinderen van laagopgeleide ouders een ontwikkelingsachterstand hebben ten opzichte van kinderen met hoogopgeleide ouders. In de oude gewichtenregeling werd tevens verondersteld dat allochtone kinderen een achterstand hebben in vergelijking met autochtone kinderen. Deze achterstanden ontstaan door een tekort aan educatief en cultureel kapitaal in de thuissituatie en een tekort aan een op onderwijs gerichte cognitieve stimulering. De achterstanden worden tijdens het onderwijs niet of nauwelijks ingelopen (Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002; Gijsberts e.a., 2011). Het idee achter VVE is dat dit via een compenserende werking een positieve invloed heeft op de schoolprestaties, omdat er extra aandacht wordt besteed aan de stimulering van cognitieve vaardigheden, voordat de betreffende kinderen hun feitelijke onderwijsloopbaan starten. Als gevolg hiervan zullen de ontwikkelingsachterstanden van kinderen met laagopgeleide ouders en allochtone kinderen afnemen en op de langere termijn verdwijnen.

De bovenstaande assumpties, die ten grondslag liggen aan het VVE-beleid, zijn leidend bij het uitvoeren van dit onderzoek. Aan de hand van deze assumpties hebben we enkele hypothesen geformuleerd. Een eerste hypothese is afgeleid uit de doelstelling van het VVE-beleid en de resultaten van onderzoek op dit terrein: *Doelgroepkinderen die deelnemen aan VVE hebben betere taal- en rekenprestaties in groep 2 dan doelgroepkinderen die niet deelnemen (hypothese 1).*

Bovendien verwachten we dat doelgroepkinderen die deelnemen aan centrumgerichte VVE-programma's beter zullen presteren op het gebied van taal en rekenen dan doelgroepkinderen die deelnemen aan gezinsgerichte VVE-programma's. Ten eerste worden kinderen die een centrumgericht programma volgen professioneel begeleid op een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal, terwijl kinderen die een gezinsgericht programma volgen, gestimuleerd worden door hun eigen ouders. Hoewel deze ouders professioneel begeleid worden, krijgen kinderen binnen gezinsgerichte programma's zelf geen begeleiding van professionals. De centrumgerichte programma's zijn dus direct gericht op de prestaties van het kind, terwijl de gezinsgerichte programma's enkel indirect via de ouders invloed hebben op de prestaties van het kind. Hieruit volgt de tweede hypothese: *Doelgroepkinderen die deelnemen aan een centrumgericht VVE-programma hebben betere taal- en rekenprestaties in groep 2 dan doelgroepkinderen die deelnemen aan een gezinsgericht VVE-programma (hypothese 2).*

Onze verwachting is dat deelname aan VVE tevens invloed heeft op de vooruitgang in taal- en rekenprestaties op de langere termijn. Zo verwachten we dat doelgroepkinderen die deelnemen een sterkere vooruitgang boeken in taal en rekenen tussen groep 2 en 5 dan doelgroepkinderen die niet deelnemen, omdat doelgroepkinderen die deelnemen extra stimulering krijgen, zoals het deelnemen aan programma's waarbij begeleiders en/of ouders de kinderen spelenderwijs cognitieve vaardigheden bijbrengen. Het idee is dat doelgroepkinderen ook op de langere termijn profijt zullen hebben van deze extra begeleiding. Deze assumptie wordt bevestigd in eerder onderzoek (Barnett, 1995; Gorey, 2001). Bovenstaande leidt tot de volgende hypothese: *Doelgroepkinderen die deelnemen aan VVE boeken een sterkere vooruitgang qua taal en rekenen tussen groep 2 en 5 dan doelgroepkinderen die niet deelnemen (hypothese 3).*

Ten slotte verwachten we dat deelnemers aan centrumgerichte programma's sterker vooruit zullen gaan in taal en rekenen dan deelnemers aan gezinsgerichte programma's, omdat kinderen die een centrumgericht programma volgen professioneel begeleid worden op een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal, in tegenstelling tot kinderen die een gezinsgericht programma volgen en begeleid worden door hun eigen ouders. Hierbij wordt verondersteld dat de vaardigheden die binnen een centrumgericht programma worden opgedaan, beter aansluiten bij de vaardigheden die kinderen op school krijgen aangeleerd. Het is daarom te verwachten dat de vaardigheden die zijn opgedaan binnen een centrumgericht programma sterker doorwerken op de schoolprestaties van doelgroepkinderen na de afronding van het programma. Dit leidt tot de volgende hypothese: *Doel-*

groepkinderen die deelnemen aan een centrumgericht VVE-programma boeken een sterkere vooruitgang in taal en rekenen tussen groep 2 en 5 dan doelgroepkinderen die deelnemen aan een gezinsgericht VVE-programma (hypothese 4).

De bovenstaande hypothesen richten zich op de samenhang tussen de deelname van doelgroepkinderen aan VVE en de taal- en rekenprestaties. Hierbij dient opgemerkt te worden dat doelgroepkinderen die niet deelnemen aan VVE gebruik kunnen maken van het reguliere kinderdagverblijf, de peuterspeelzaal of geen van drieën (geen kinderdagverblijf, peuterspeelzaal en/of VVE). Over de samenhang tussen deze voor- en vroegschoolse voorzieningen en taal- en rekenprestaties zijn geen specifieke hypothesen afgeleid, omdat deze vooralsnog onbekend is. Dergelijke mogelijke samenhangen worden wel besproken in de resultatensectie.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Data

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden zullen we gebruik maken van de gegevens uit de eerste meting (2007/2008) en tweede meting (2010/2011) van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld & Van der Veen, 2009; Driessen, Mulder, Ledoux & Roeleveld, 2012). In dit cohortonderzoek worden leerlingen van 5 tot 18 jaar gevolgd in hun schoolloopbaan door het primair en voortgezet onderwijs en het mbo. Deze data worden wat betreft het basisonderwijs elke drie jaar verzameld door het ITS (Radboud Universiteit Nijmegen) en het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam). Bij het COOL-onderzoek zijn leerlingen uit de groepen 2, 5 en 8 van ongeveer 550 basisscholen betrokken. Het kenmerkende aan het COOL-onderzoek is dat niet alleen een beeld kan worden geschetst van de schoolprestaties van een kind op een bepaald moment (bijvoorbeeld in groep 2), maar ook de ontwikkelingen van de prestaties van de kinderen in kaart kunnen worden gebracht (bijvoorbeeld de ontwikkelingen in prestaties tussen groep 2 en 5). Dit is mogelijk, omdat het COOL-onderzoek meerdere metingen bij dezelfde leerlingen kent.

De steekproef bestaat uit twee delen: een landelijk representatieve steekproef en een aanvullende steekproef van scholen met een hoge concentratie van allochtone en autochtone kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus. Er is gekozen voor een aanvullende steekproef, zodat er voldoende achterstandsl leerlingen in de steekproef zijn opgenomen, en tevens de typische achterstandsschool, met veel allochtone achterstandsl leerlingen,

goed vertegenwoordigd is. Omdat in dit onderzoek de samenhang tussen voor- en vroegschoolse voorzieningen en de schoolresultaten centraal staat, is de representativiteit van de data minder van belang. Bovendien zorgt het meenemen van de aanvullende steekproef voor meer gegevens van allochtone kinderen uit lage sociaaleconomische milieus. Daarom is er voor gekozen om de analyses uit te voeren op het totale bestand (oftewel de representatieve en aanvullende steekproef).

In groep 2 (2007/2008) namen 12709 leerlingen deel van 531 scholen. Voor onze analyse hebben we enkel leerlingen geselecteerd waarbij zowel de taal- en rekenprestaties in groep 2 en 5 beschikbaar waren, zodat er 4043 leerlingen overbleven. De hoge uitval wordt gedeeltelijk veroorzaakt door het gegeven dat na de eerste meting ongeveer een kwart van de scholen niet meer deelnam aan de tweede meting en is vervangen door nieuwe scholen. Wanneer bepaalde onafhankelijke variabelen niet bekend waren, zijn deze ontbrekende gegevens vervangen door de gemiddelde score per sociaaletnische achtergrond. Indien het aantal ontbrekende gegevens meer dan 10 procent van het totaal bedroeg, is de categorie 'onbekend' toegevoegd. Na het verwijderen van leerlingen met een ontbrekende waarde op de afhankelijke en onafhankelijke variabelen resteren 3922 leerlingen uit 252 scholen voor de analyse. Analyse wees overigens uit dat de kinderen die na groep 2 zijn uitgevallen, niet of nauwelijks verschillen van de kinderen die niet zijn uitgevallen qua deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen, geslacht en sociaaletnische achtergrond.

3.2 Operationalisatie afhankelijke variabelen

In dit onderzoek worden twee soorten cognitieve vaardigheden onderzocht: taal- en rekenvaardigheden. Deze zijn zowel in groep 2 als groep 5 gemeten met toetsen uit het Cito-Leerlingvolgsysteem.

Taal

In groep 2 zijn de taalvaardigheden gemeten aan de hand van de score op de toets 'Taal voor Kleuters'. In deze toets zijn kenmerken van taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid opgenomen. Zo wordt onder andere getoetst of de kinderen begrippen herkennen, korte teksten begrijpen, de mate van schriftoriëntatie, klank en rijm, etc. De kinderen kregen 56 opgaven voorgelegd.

In groep 5 hebben de kinderen de toets 'Woordenschat' gemaakt. Deze toets meet de ontwikkeling van de woordenschat van kinderen in geschreven taal. De kinderen krijgen verschillende zinnen voorgelegd waarin een woord vetgedrukt is. Onder de zin staan vier antwoorden. De kinderen

moeten bepalen welk antwoord juist is. Het aantal opgaven dat de kinderen moesten maken was 70.

Rekenen

In groep 2 zijn de rekenvaardigheden gemeten met behulp van de toets 'Ordenen'. In deze toets worden drie soorten vaardigheden getoetst: classificeren (het groeperen van voorwerpen), seriëren (het rangschikken van voorwerpen) en vergelijken en tellen (bepalen van het aantal). De kinderen hebben 42 opgaven gemaakt.

In groep 5 maakten de kinderen de toets 'Rekenen/Wiskunde'. Deze toets bevat de volgende onderdelen: getallen en getalrelaties, hoofdrekenen, complexere toepassingen, meten en meetkunde, tijd en geld. Het aantal opgaven was 56.

Het aantal goede antwoorden op de taal- en rekentoetsen zijn uitgedrukt in zogenoemde vaardigheidsscores (Cito, 2010). De toetsen taal en rekenen voor groep 2 zijn echter anders dan die voor groep 5. Dit houdt in dat bijvoorbeeld de toets 'Taal voor Kleuters' betrekking heeft op een ander domein dan de toets 'Woordenschat'. Hierdoor zijn de vaardigheidsscores van taal en rekenen in groep 2 en 5 strikt genomen niet met elkaar te vergelijken. Om de resultaten toch vergelijkbaar te maken, zijn de scores daarom omgezet in gestandaardiseerde scores (z-scores). Een score van 0 op de toetsen houdt in dat de betreffende leerling een gemiddelde leerling is in de klas. Een score boven 0 betekent dat een leerling bovengemiddeld en een score onder de 0 ondergemiddeld presteert. De vooruitgang in schoolprestaties tussen groep 2 en 5 (i.c. verschilsscores) is bepaald door de gestandaardiseerde taal- en rekenscores in groep 5 te verminderen met die in groep 2.

3.3 Operationalisatie onafhankelijke variabelen

Naast de toetsresultaten, zijn in COOL kenmerken opgenomen van het kind, diens ouders en de school waar het kind op zit. Deze onafhankelijke variabelen zijn afkomstig van drie verschillende bronnen: de oudervragenlijst, het leerlingprofiel en gegevens verkregen via de school van het kind.

Oudervragenlijst

De kenmerken van het kind en de ouders zijn verzameld met behulp van een schriftelijke vragenlijst voor de ouders (bij kinderen van groep 2). Deze vragenlijst had als doel een indruk te verkrijgen van de situatie waarin het kind thuis opgroeit. Hierbij dient opgemerkt te worden dat er gebruik is gemaakt van een retrospectieve bevraging. Dit kan van invloed zijn op de

resultaten, omdat ouders zich bijvoorbeeld niet meer goed herinneren of hun kind heeft deelgenomen aan een programma en met welke intensiteit.

67,4 procent van de ouders van de kinderen uit groep 2 heeft de vragenlijst ingevuld. Deze respons hangt samen met de herkomst en het opleidingsniveau van de ouders. Zo is de respons het laagste bij allochtone kinderen met ouders met maximaal een LBO-opleiding (53,2 procent)² en het hoogst bij autochtone kinderen met ouders met een HBO/WO-opleiding (75,9 procent). Deze selectiviteit in respons kan de resultaten vertekenen. Hoewel het meenemen van de aanvullende steekproef zorgt voor meer gegevens van allochtone kinderen uit lage sociaaleconomische milieus lost dit het probleem van ongemeten selectiviteit niet op.³

Uit de oudervragenlijsten zijn verschillende kenmerken van voor- en vroegschoolse voorzieningen opgenomen in onze analyse. Om te meten in hoeverre een kind gebruik heeft gemaakt van dergelijke voorzieningen, is aan de ouders de volgende vraag voorgelegd: 'Is het kind voordat het naar de basisschool ging naar een crèche/kinderdagverblijf geweest?' Een vergelijkbare vraag is gesteld met betrekking tot het bezoek van een peuterspeelzaal en deelname aan een VVE-programma.

Kinderen kunnen aan meerdere voor- en vroegschoolse voorzieningen deelnemen. Daarom is ervoor gekozen dit te combineren tot één variabele met de volgende categorieën: 'geen deelname', 'alleen kinderdagverblijf (KDV)', 'alleen peuterspeelzaal (PSZ)', 'kinderdagverblijf en peuterspeelzaal (KDV en PSZ)', 'kinderdagverblijf en/of peuterspeelzaal met een VVE-programma (PSZ en/of KVP met VVE)' en 'onbekend'.

Indien de ouders aangaven dat het kind heeft deelgenomen aan een programma, is er tevens gevraagd naar het soort programma. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de volgende categorieën: 'geen deelname', 'centrumgericht programma', 'gezinsgericht programma', 'onbekend/combinatieprogramma' en 'deelname onbekend'.

Via de oudervragenlijst zijn de volgende achtergrondkenmerken opgenomen op het niveau van het kind (individueel niveau): *geslacht* (jongen/meisje), *sociaaletnische achtergrond*⁴ (niet-westers ouders maximaal LO/LBO, westers ouders maximaal LO/LBO, niet-westers ouders maximaal MBO, westers ouders maximaal MBO, niet-westers/westers ouders HBO/WO), *verblijfsduur in Nederland* (niet altijd in Nederland, altijd al in Nederland), *Nederlandse taalbeheersing van de ouders* (gemiddelde score van de vader en de moeder op de items 'verstaan/begrijpen', 'spreken', 'lezen' en 'schrijven' van de Nederlandse taal, met als categorieën: slecht/redelijk, goed/zeer goed en onbekend) en *de mate van ouderparticipatie* (schaal geconstrueerd uit de stellingen 'hoe vaak komt het voor dat u en/of uw

partner samen met het kind een boek of strip lezen' en 'hoe vaak komt het voor dat u en/of uw partner samen met het kind voorlezen'. Deze schaal is omgezet in naar een dichotome variabele met de categorieën: bijna nooit/soms en vaak; Cronbach's α 0,69).

Leerlingprofiel

Naast de kenmerken uit de ouder vragenlijst, hebben we in dit onderzoek tevens gebruik gemaakt van kenmerken uit het leerlingprofiel. Via dit profiel hebben de groepsleerkrachten informatie verstrekt over elke leerling uit de klas met betrekking tot bijvoorbeeld hun gedrag en achtergronden. Uit het leerlingprofiel zijn de volgende gezinskenmerken geselecteerd: *ouders gescheiden* (onderverdeeld in de categorieën: nee, ja, onbekend) en *problemen binnen het gezin* (score op de stelling: 'in dit gezin zijn veel problemen', variërend van beslist onwaar tot beslist waar).

Kenmerken van de school

Tot slot zijn de volgende kenmerken op het niveau van de school opgenomen: de *stedelijkheid* (hogere score duidt op een meer stedelijk gebied) en het *percentage achterstandskinderen*, i.c. kinderen met laagopgeleide (allochtone) ouders, van de school (vier categorieën: 0-20, 20-50, 50-80 of 80-100 procent). In tabel 1 staan de beschrijvende statistieken van alle kenmerken. Voor de taal- en rekenscores worden de oorspronkelijke vaardigheidsscores gepresenteerd, en dus niet de gestandaardiseerde scores die in de multilevel analyses centraal staan.

Tabel 1 Beschrijvende statistiek van de leerlingen (N = 3922) en scholen (N = 252)

	<i>N</i>	%	Range	Gemiddelde	<i>SD</i>
Afhankelijke variabelen					
Taal ^a					
• Groep 2			36,0-111,0	73,5	9,7
• Groep 5			11,0-141,0	61,7	15,2
Rekenen ^a					
• Groep 2			18,0-130,0	58,7	12,4
• Groep 5			2,0-123,0	70,2	15,7
Voor- en vroegschoolse voorzieningen					
Deelname voor- en vroegschoolse voorzieningen					
• Geen deelname	186	4,7			
• Alleen kinderdagverblijf (KDV)	491	12,5			
• Alleen peuterspeelzaal (PSZ)	1303	33,2			
• KDV en PSZ	529	13,5			
• KDV en/of PSZ met VVE	384	9,8			
• Onbekend	1029	26,2			
Soort VVE-programma					
• Geen deelname	2439	62,2			
• Gezinsgericht	88	2,3			
• Centrumgericht	193	4,9			
• Combinatie/soort programma onbekend	103	2,6			
• Deelname onbekend	1099	28,0			
Achtergrondkenmerken leerlingen					
Geslacht					
• Jongen	1974	50,3			
• Meisje	1948	49,7			
Sociaaletnische achtergrond					
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO	513	13,1			
• Westers, ouders maximaal LO/LBO	501	12,8			
• Niet-westers, ouders maximaal MBO	319	8,1			
• Westers, ouders maximaal MBO	1402	35,7			
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO	1187	30,3			
Verblijfsduur					
• Niet altijd in NL	105	2,7			
• Altijd in NL	3817	97,3			
Ouders gescheiden					
• Nee	3387	86,4			
• Ja	415	10,6			
• Onbekend	120	3,0			
Problemen binnen het gezin			0,0-4,0	1,0	0,9

^a Oorspronkelijke vaardigheidsscores.

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Taalbeheersing ouders					
• Slecht/redelijk	189	4,8			
• Goed/zeer goed	2422	61,8			
• Onbekend	1311	33,4			
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)					
• Bijna nooit/soms	300	7,6			
• Vaak	1667	42,5			
• Onbekend	1955	49,9			
Achtergrondkenmerken scholen					
Stedelijkheid			0,0-4,0	2,1	1,3
Percentage achterstandskinderen					
• 0-20 procent	88	34,9			
• 20-50 procent	70	27,8			
• 50-80 procent	51	20,2			
• 80-100 procent	43	17,1			
^a Oorspronkelijke vaardigheidsscores. BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.					

3.4 Analysemethode

In dit onderzoek wordt een vergelijking gemaakt tussen de volgende groepen kinderen: geen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen, alleen bezoek kinderdagverblijf, alleen bezoek peuterspeelzaal, bezoek van zowel het kinderdagverblijf als de peuterspeelzaal en kinderen die het kinderdagverblijf en/of de peuterspeelzaal bezoeken in combinatie met een VVE-programma.

In de volgende paragraaf zullen we eerst ingaan op het bereik van voor- en vroegschoolse voorzieningen. Vervolgens beschrijven we de samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en soort VVE-programma en de taal- en rekenprestaties aan de hand van de resultaten van multilevel analyses. Er is voor het gebruik van multilevel analyse gekozen, omdat in dit onderzoek gebruik wordt gemaakt van een geclusterde steekproef: kinderen genest in scholen.

Om de prestaties van de verschillende groepen kinderen te analyseren, wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee soorten analyses: cross-sectionele en longitudinale. In de cross-sectionele analyses richten we ons op de taal- en rekenprestaties van kinderen in groep 2 (2007/2008). Hierdoor is het mogelijk om te onderzoeken welke kenmerken samenhangen met de schoolprestaties in groep 2. Bij de longitudinale analyses wordt het panel

gevolgd dat in 2007/2008 in groep 2 is gestart en in 2010/2011 in groep 5 zat (een analyse van verschillcores).⁵ Het gaat hier steeds om dezelfde groep leerlingen die gevolgd wordt in hun weg door het onderwijs. Dit maakt het mogelijk om te kijken in hoeverre voor- en vroegschoolse voorzieningen samengaan met veranderingen in taal- en rekenprestaties.

De resultaten van de multilevel analyses worden gepresenteerd in de volgende modelopbouw. In model 1 wordt het kenmerk 'deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen' weergegeven. In model 2 worden vervolgens achtergrondkenmerken van het kind toegevoegd. Tot slot voegen we in model 3 de achtergrondkenmerken op het niveau van de school toe aan het model. De resultaten worden apart gepresenteerd voor deelname aan voorzieningen en soort VVE-programma.

4. Resultaten

4.1 Beschrijvende resultaten

Tabel 2 geeft een beeld van in hoeverre de VVE-doelgroep, kinderen van laagopgeleide allochtone en autochtone ouders, wordt bereikt met voor- en vroegschoolse voorzieningen ten opzichte van andere groepen kinderen. Niet-westerse en westerse kinderen met laagopgeleide ouders nemen vaker deel aan een voorziening met een VVE-programma (14,6 en 10,6 procent) in vergelijking met kinderen met hoogopgeleide ouders (7,2 procent). Absoluut gezien is dit verschil niet groot, maar relatief gezien is 14,6 het dubbele van 7,2 procent. Hoewel dit in overeenstemming is met de verwachting dat kinderen met een lage sociaaletnische achtergrond vaker deelnemen aan VVE, blijkt uit de tabel dat ook autochtone en allochtone kinderen met midden- tot hoogopgeleide ouders worden geselecteerd voor VVE (niet-westers, ouders met maximaal MBO; 14,1 procent, westers, ouders maximaal MBO; 8,9 procent, niet-westers/westers, ouders met HBO/WO; 7,2 procent). Dit bevestigt het beeld dat gemeenten en scholen kinderen ook op basis van andere doelgroepdefinities selecteren dan enkel de gewichtenregeling. Daarnaast dient opgemerkt te worden dat een groot gedeelte van de doelgroep van VVE, kinderen met niet-westerse en westerse laagopgeleide ouders, niet deelnemen aan VVE (39 en 60,3 procent) of dat het niet bekend is of zij deelnemen aan VVE (46,4 en 29,1 procent).

Tabel 2 Beschrijvende analyse achtergrondkenmerken van de leerlingen (horizontaal gepercenteerd)

	Deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen					
	Geen (N = 186)	KDV (N = 491)	PSZ (N = 1303)	KDV en PSZ (N = 529)	KDV en/of PSZ met VVE (N = 384)	Onbe- kend (N = 1029)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Sociaaletnische achtergrond***						
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO	32 (6,2)	22 (4,3)	85 (16,6)	61 (11,9)	75 (14,6)	238 (46,4)
• Westers, ouders maximaal LO/LBO	33 (6,6)	21 (4,2)	180 (35,9)	68 (13,6)	53 (10,6)	146 (29,1)
• Niet-westers, ouders maximaal MBO	16 (5,0)	26 (8,2)	62 (19,4)	44 (13,8)	45 (14,1)	126 (39,5)
• Westers, ouders maximaal MBO	66 (4,7)	151 (10,8)	610 (43,5)	185 (13,2)	125 (8,9)	265 (18,9)
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO	39 (3,3)	271 (22,8)	366 (30,8)	171 (14,4)	86 (7,2)	254 (21,4)

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing ANOVA en Chi²-toets).

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

4.2 Deelname

Resultaten korte termijn: taal

Tabel 3 geeft de resultaten van de multilevel analyses met betrekking tot de prestaties van de leerlingen op de taaltoets in groep 2 weer. De tabel bevat de coëfficiënten van alle verklarende variabelen; bij de bespreking concentreren we ons op die voor deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen. In model 1 wordt de samenhang met deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen weergegeven, zonder controle voor achtergrondkenmerken.⁶ Kinderen die het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal bezoeken, hebben gemiddeld betere taalresultaten (0,15; 0,13) dan kinderen die niet deelnemen aan voor- of vroegschoolse voorzieningen. Kinderen die deelnemen aan een VVE-programma verschillen niet in taalscore in vergelijking met kinderen die niet deelnemen aan een voor- of vroegschoolse voorziening. Kinderen waarbij het onbekend is of ze aan VVE hebben deelgenomen, presteren slechter op het gebied van taal (-0,15).

Wanneer we in model 2 en 3 echter rekening houden met de achtergrondkenmerken van de kinderen, hebben kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen geen betere of slechtere taalprestaties meer dan kinderen die niet deelnemen. Dit betekent dat er in groep 2 geen verschillen bestaan op het gebied taal en rekenen tussen kinderen die wel en niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen, indien rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken van de leerlingen en de school.

Tabel 3 Resultaten van multilevel analyses: deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en taalprestaties van kinderen in groep 2 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	-0,04	-0,74	-0,71
Deelname voor- en vroegschoolse voorzieningen			
• Geen deelname	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Alleen kinderdagverblijf (KDV)	0,15 *	0,06	0,06
• Alleen peuterspeelzaal (PSZ)	0,13 *	0,07	0,05
• KDV en PSZ	0,04	0,01	0,00
• KDV en/of PSZ met VVE	0,05	0,02	0,03
• Onbekend	-0,15 *	-0,12	-0,11
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		0,13 ***	0,12 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		0,45 ***	0,41 ***
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,14 *	0,13 *
• Westers, ouders maximaal MBO		0,52 ***	0,46 ***
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,59 ***	0,54 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		0,21 ***	0,21 ***
• Onbekend		0,08	0,09
Problemen binnen het gezin		-0,14 ***	-0,14 ***
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		0,26 ***	0,25 ***
• Onbekend		0,23 **	0,23 **
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,15 **	0,14 **
• Onbekend		0,11 *	0,11 *
Stedelijkheid			-0,06 *
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,02
• 50-80 procent			-0,22 *
• 80-100 procent			-0,19 *

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008.

Random effecten			
Variatie op leerlingniveau (%)	71,5	66,7	65,7
Variatie op schoolniveau (%)	26,5	19,0	16,7
Totaal verklaard (%)	2,0	14,3	17,6
Extra verklaard (%)	2,0	12,3	3,3

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008.

Resultaten korte termijn: rekenen

De resultaten van de samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en rekenprestaties in groep 2 worden weergegeven in tabel 4. Model 1 laat zien dat kinderen die het kinderdagverblijf bezoeken en kinderen die de peuterspeelzaal bezoeken, beter presteren op het gebied van rekenen (0,16; 0,12) dan kinderen die niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen. Nadat er in model 2 en 3 rekening is gehouden met de achtergrondkenmerken van het kind, bestaan deze verschillen echter niet meer. Hieruit kunnen we afleiden dat er in groep 2 geen verschillen in rekenprestaties bestaan tussen kinderen die wel en niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen.

In paragraaf 2 formuleerden we de hypothese dat doelgroepkinderen die deelnemen aan VVE betere taal- en rekenprestaties in groep 2 hebben dan doelgroepkinderen die niet deelnemen (hypothese 1). Na rekening te hebben gehouden met de achtergrondkenmerken van de kinderen verschillen kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen niet in taal- en rekenprestaties van kinderen die wel deelnemen. Daarom dienen we hypothese 1 te verwerpen.

Tabel 4 Resultaten van multilevel analyses: deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en rekenprestaties van kinderen in groep 2 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	-0,07	-0,54	-0,50
Deelname voor- en vroegschoolse voorzieningen			
• Geen deelname	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Alleen kinderdagverblijf (KDV)	0,16 *	0,06	0,05
• Alleen peuterspeelzaal (PSZ)	0,12 *	0,06	0,05
• KDV en PSZ	0,08	0,04	0,04
• KDV en/of PSZ met VVE	0,02	-0,00	0,01
• Onbekend	-0,07	-0,01	-0,01
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		0,07 **	0,07 **
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		0,31 ***	0,28 ***
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,14 *	0,14 *
• Westers, ouders maximaal MBO		0,43 ***	0,40 ***
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,56 ***	0,53 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		0,18 ***	0,18 ***
• Onbekend		-0,03	-0,02
Problemen binnen het gezin		-0,11 ***	-0,11 ***
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		0,10	0,09
• Onbekend		0,07	0,07
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,16 **	0,16 **
• Onbekend		0,08	0,08
Stedelijkheid			-0,03
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,04
• 50-80 procent			-0,16
• 80-100 procent			-0,09

Random effecten			
Variatie op leerlingniveau (%)	79,2	75,2	75,2
Variatie op schoolniveau (%)	19,8	16,8	15,8
Totaal verklaard (%)	1,0	8,0	9,0
Extra verklaard (%)	1,0	7,0	1,0

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008.

Resultaten op langere termijn: taal

In tabel 5 wordt de samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de veranderingen in taalprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 gepresenteerd. Uit de voorafgaande analyses is gebleken dat kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen in groep 2 niet verschillen in taalprestaties in vergelijking met kinderen die niet deelnemen. Kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen gaan tussen groep 2 en 5 echter minder sterk vooruit in taal in vergelijking met kinderen die niet deelnemen (zie model 1). Nadat we in model 2 en 3 rekening hebben gehouden met de achtergrondkenmerken van de kinderen blijven deze achterstanden bestaan (KDV -0,18; PSZ -0,19; KDV en PSZ -0,19; KDV en/of PSZ met VVE -0,27). Dit betekent dat de kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen tussen groep 2 en 5 een taalachterstand hebben opgelopen ten opzichte van de kinderen die niet deelnemen aan deze voorzieningen.

Tabel 5 Resultaten van multilevel analyses: deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en verandering in taalprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	0,16	0,19	0,34
Deelname voor- en vroegschoolse voorzieningen			
• Geen deelname	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Alleen kinderdagverblijf (KDV)	-0,12	-0,17 *	-0,18 *
• Alleen peuterspeelzaal (PSZ)	-0,19 *	-0,19 **	-0,19 **
• KDV en PSZ	-0,17 *	-0,18 *	-0,19 *
• KDV en/of PSZ met VVE	-0,26 **	-0,26 **	-0,27 ***
• Onbekend	-0,16 *	-0,15	-0,16
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		-0,17 ***	-0,17 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		-0,03	-0,05
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,07	0,06
• Westers, ouders maximaal MBO		0,08	0,06
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,23 ***	0,21 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		-0,13 *	-0,13 *
• Onbekend		-0,24 **	-0,24 **
Problemen binnen het gezin		0,04 *	0,04 *
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		-0,10	-0,10
• Onbekend		-0,10	-0,10
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,03	0,03
• Onbekend		0,03	0,03
Stedelijkheid			0,03
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,06
• 50-80 procent			-0,00
• 80-100 procent			-0,27 *

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Random effecten			
Variatie op leerlingniveau (%)	78,0	77,6	77,8
Variatie op schoolniveau (%)	21,1	21,1	20,4
Totaal verklaard (%)	0,9	1,3	1,8
Extra verklaard (%)	0,9	0,4	0,5

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Resultaten op langere termijn: rekenen

In tabel 6 staat de samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de verandering in rekenprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 centraal. Eerder hebben we laten zien dat kinderen die hebben deelgenomen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen in groep 2 niet verschillen op het gebied van rekenen in vergelijking met kinderen die niet deelnemen. Kinderen die hebben deelgenomen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen boeken evenveel progressie met rekenen tussen groep 2 en 5 in vergelijking met kinderen die niet hebben deelgenomen (zie model 1). Wanneer we in model 2 en 3 rekening houden met de achtergrondkenmerken van de kinderen verandert dat niet. Dit impliceert dat kinderen die wel of niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen tussen groep 2 en 5 dezelfde ontwikkeling doormaken op het gebied van rekenen.

In paragraaf 2 veronderstelden we dat doelgroepkinderen die deelnemen aan VVE een sterkere vooruitgang boeken in taal en rekenen tussen groep 2 en 5 dan doelgroepkinderen die niet deelnemen (hypothese 3). De resultaten laten echter zien dat hoewel kinderen die wel of niet deelnemen op eenzelfde niveau starten in groep 2, kinderen die deelnemen aan VVE minder vooruit gaan met taal en net zoveel vooruit gaan met rekenen tussen groep 2 en 5, ten opzichte van kinderen die niet deelnemen. Hypothese 3 dienen we daarom op basis van onze resultaten te verwerpen.

Tabel 6 Resultaten van multilevel analyses: deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en verandering in rekenprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	0,07	0,46	0,56
Deelname voor- en vroegschoolse voorzieningen			
• Geen deelname	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Alleen kinderdagverblijf (KDV)	-0,01	-0,03	-0,03
• Alleen peuterspeelzaal (PSZ)	-0,05	-0,05	-0,06
• KDV en PSZ	-0,09	-0,09	-0,09
• KDV en/of PSZ met VVE	-0,13	-0,12	-0,12
• Onbekend	-0,09	-0,06	-0,06
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		-0,36 ***	-0,36 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		-0,17 **	-0,17 **
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		-0,13 *	-0,12 *
• Westers, ouders maximaal MBO		-0,07	-0,07
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,03	0,02
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		-0,14 **	-0,14 **
• Onbekend		-0,21 *	-0,21 *
Problemen binnen het gezin		0,01	0,01
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		-0,11	-0,11
• Onbekend		-0,17 *	-0,17 *
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		-0,05	-0,05
• Onbekend		0,01	-0,01
Stedelijkheid			0,01
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,13
• 50-80 procent			-0,12
• 80-100 procent			-0,09

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Random effecten			
Variance op leerlingniveau (%)	80,0	76,4	76,4
Variance op schoolniveau (%)	20,0	20,0	20,0
Totaal verklaard (%)	0,0	3,6	3,6
Extra verklaard (%)	0,0	3,6	0,0

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

4.3 Soort VVE-programma

Resultaten korte termijn: taal en rekenen

In paragraaf 2 veronderstelden we dat doelgroepkinderen die deelnemen aan een centrumgericht VVE-programma betere taal- en rekenprestaties hebben in groep 2 dan doelgroepkinderen die deelnemen aan een gezinsgericht VVE-programma (hypothese 2). Uit de resultaten van tabel 7 en 8 blijkt dat kinderen die deelnemen aan een centrumgericht programma beter presteren op het gebied van taal en rekenen dan kinderen die deelnemen aan een gezinsgericht programma. Wanneer we echter rekening houden met de achtergrondkenmerken van de kinderen, bestaan er geen verschillen meer in taal- en rekenprestaties. Op basis van onze resultaten dienen we hypothese 2 daarom te verwerpen.

Tabel 7 Resultaten van multilevel analyses: soorten VVE-programma's en taalprestaties van kinderen in groep 2 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	-0,20	-0,77	-0,74
Soort VVE-programma			
• Geen deelname	0,27 **	0,09	0,08
• Gezinsgericht programma	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Centrumgericht programma	0,32 **	0,09	0,10
• Beide/onbekend programma	0,18	0,07	0,06
• Deelname VVE onbekend	0,01	-0,08	-0,07
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		0,12 ***	0,12 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		0,45 ***	0,41 ***
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,14 *	0,14 *
• Westers, ouders maximaal MBO		0,53 ***	0,46 ***
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,60 ***	0,54 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		0,21 ***	0,21 ***
• Onbekend		0,08	0,09
Problemen binnen het gezin		-0,14 ***	-0,14 ***
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		0,26 ***	0,24 ***
• Onbekend		0,22 **	0,22 **
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,15 **	0,15 **
• Onbekend		0,11 *	0,11 *
Stedelijkheid			-0,06 *
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,02
• 50-80 procent			-0,22 *
• 80-100 procent			-0,19 *

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008.

Random effecten			
Variatie op leerlingniveau (%)	70,6	66,7	66,7
Variatie op schoolniveau (%)	26,5	18,6	16,7
Totaal verklaard (%)	2,9	14,7	16,6
Extra verklaard (%)	2,9	11,8	1,9

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008.

Tabel 8 Resultaten van multilevel analyses: soorten VVE-programma's en rekenprestaties van kinderen in groep 2 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	-0,28	-0,65	-0,60
Soort VVE-programma			
• Geen deelname	0,33 ***	0,17 *	0,16
• Gezinsgericht programma	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Centrumgericht programma	0,37 **	0,18	0,19
• Beide/onbekend programma	0,16	0,07	0,07
• Deelname VVE onbekend	0,13	0,06	0,06
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		0,07 **	0,07 **
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		0,31 ***	0,28 ***
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,14 *	0,14 *
• Westers, ouders maximaal MBO		0,43 ***	0,40 ***
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,56 ***	0,53 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		0,17 ***	0,17 ***
• Onbekend		-0,03	-0,02
Problemen binnen het gezin		-0,11 ***	-0,11 ***
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		0,09	0,08
• Onbekend		0,09	0,09

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008.

Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,16 **	0,16 **
• Onbekend		0,09	0,09
Stedelijkheid			-0,03
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,04
• 50-80 procent			-0,15
• 80-100 procent			-0,09
Random effecten			
Variantie op leerlingniveau (%)	78,4	74,5	74,5
Variantie op schoolniveau (%)	19,6	16,7	15,7
Totaal verklaard (%)	2,0	8,8	9,8
Extra verklaard (%)	2,0	6,8	1,0

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008.

Resultaten op langere termijn: taal en rekenen

De resultaten van tabel 9 laten zien dat kinderen die deelnemen aan centrumgerichte programma's meer vooruitgaan op het gebied van taal tussen groep 2 en 5 (0,22) dan kinderen die deelnemen aan gezinsgerichte programma's. Kinderen die niet deelnemen (0,28), die deelnemen aan een onbekend programma (0,27) of die een programma volgen dat zowel centrum- als gezinsgericht is (0,25), boeken tevens meer progressie op het gebied van taal tussen groep 2 en 5 dan kinderen die een gezinsgericht programma volgen. In groep 2 vonden we geen verschillen in taal- en rekenprestaties tussen kinderen die deelnamen aan een gezinsgericht of een centrumprogramma. Tabel 10 laat zien dat er wat betreft vooruitgang op het gebied van rekenen tussen groep 2 en 5 geen verschillen zijn tussen de soorten VVE-programma's.

Eerder formuleerden we de hypothese dat doelgroepkinderen die deelnemen aan een centrumgericht VVE-programma een sterkere vooruitgang in taal- en rekenen boeken tussen groep 2 en 5 dan doelgroepkinderen die deelnemen aan een gezinsgericht VVE-programma (hypothese 4). Deze hypothese kunnen we niet verwerpen voor de vooruitgang in taalprestaties tussen groep 2 en 5, maar wel voor rekenen.

Tabel 9 Resultaten van multilevel analyses: soorten VVE-programma's en verandering in taalprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	-0,29	-0,23	-0,21
Soort VVE-programma			
• Geen deelname	0,29 **	0,28 **	0,28 **
• Gezinsgericht programma	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Centrumgericht programma	0,23 *	0,22 *	0,22 *
• Beide/onbekend programma	0,24 *	0,26 *	0,25 *
• Deelname VVE onbekend	0,29 **	0,28 **	0,27 **
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		-0,17 ***	-0,18 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		-0,04	-0,06
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		0,07	0,06
• Westers, ouders maximaal MBO		0,07	0,06
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,23 ***	0,21 ***
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		-0,14 **	-0,14 **
• Onbekend		-0,24 **	-0,24 **
Problemen binnen het gezin		0,04 **	0,04 **
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		-0,11	-0,11
• Onbekend		-0,09	-0,10
Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)			
• Bijna nooit/soms		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak		0,01	0,02
• Onbekend		0,02	0,02
Stedelijkheid			0,03
Percentage achterstandskinderen			
• 0-20 procent			<i>Ref.</i>
• 20-50 procent			-0,06
• 50-80 procent			0,01
• 80-100 procent			-0,25 *

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Random effecten			
Variantie op leerlingniveau (%)	78,0	77,1	77,1
Variantie op schoolniveau (%)	21,1	21,1	20,2
Totaal verklaard (%)	0,9	1,8	2,7
Extra verklaard (%)	0,9	0,9	0,9

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Tabel 10 Resultaten van multilevel analyses: soorten VVE-programma's en verandering in rekenprestaties van kinderen tussen groep 2 en 5 (N = 3922)

	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
Fixed effecten			
Intercept	0,02	0,38	0,44
Soort VVE-programma			
• Geen deelname	0,01	0,02	0,01
• Gezinsgericht programma	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Centrumgericht programma	-0,11	-0,07	-0,07
• Beide/onbekend programma	-0,08	-0,04	-0,04
• Deelname VVE onbekend	-0,04	0,02	0,01
Geslacht			
• Jongen		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Meisje		-0,36 ***	-0,36 ***
Sociaaletnische achtergrond			
• Niet-westers, ouders maximaal LO/LBO		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Westers, ouders maximaal LO/LBO		-0,17 **	-0,17 **
• Niet-westers, ouders maximaal MBO		-0,13 *	-0,12 *
• Westers, ouders maximaal MBO		-0,06	-0,07
• Niet-westers/Westers, ouders HBO/WO		0,03	0,02
Ouders gescheiden			
• Nee		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Ja		-0,14	-0,14
• Onbekend		-0,21 **	-0,21 **
Problemen binnen het gezin		0,00 *	0,01 *
Taalbeheersing ouders			
• Slecht/redelijk		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Goed/zeer goed		-0,11	-0,11
• Onbekend		-0,17 *	-0,17 *

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).

BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

Ouderparticipatie (lezen/voorlezen)				
• Bijna nooit/soms			<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
• Vaak			-0,05	-0,05
• Onbekend			-0,01	-0,01
Stedelijkheid				0,01
Percentage achterstandskinderen				
• 0-20 procent				<i>Ref.</i>
• 20-50 procent				-0,13
• 50-80 procent				-0,12
• 80-100 procent				-0,09
Random effecten				
Variantie op leerlingniveau (%)	80,0		76,4	76,4
Variantie op schoolniveau (%)	20,0		20,0	20,0
Totaal verklaard (%)	0,0		3,6	3,6
Extra verklaard (%)	0,0		3,6	0,0

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$ (eenzijdige toetsing).
BRON: COOL, 2007/2008; COOL, 2010/2011.

5. Conclusie en discussie

In dit artikel stond de vraag centraal in hoeverre er een samenhang bestaat tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties van kinderen uit groep 2 en de veranderingen in die prestaties tussen groep 2 en 5. Na rekening te hebben gehouden met de invloed van de achtergrondkenmerken van het kind, bestaan er in groep 2 geen verschillen in taal- en rekenprestaties tussen kinderen die wel en niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen. Dit resultaat impliceert, in tegenstelling tot onze verwachting, dat zowel het bezoeken van de peuterspeelzaal en het kinderdagverblijf als het deelnemen aan VVE-programma's niet positief samenhangt met de schoolprestaties op de korte termijn.

Op het gebied van rekenen worden op de langere termijn tevens geen verschillen in prestaties gevonden tussen kinderen die wel of niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen. De taalprestaties van kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen gaan tussen groep 2 en 5 echter minder sterk vooruit dan de prestaties van kinderen die niet deelnemen. Dit betekent dat voor- en vroegschoolse voorzieningen (het bezoeken van de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf en het deelnemen

aan VVE-programma's) niet de beoogde positieve samenhang vertoont met de schoolprestaties van kinderen op de langere termijn.

Een mogelijke verklaring voor deze teleurstellende bevindingen, is het verschil in het bereik van de doelgroep van VVE. Gemeenten en scholen kunnen verschillende doelgroepdefinities hanteren, waardoor er grote verschillen in deelname aan VVE bestaan tussen gemeenten, en ook tussen voor- en vroegschoolse instellingen binnen gemeenten. Bovendien bieden niet alle gemeenten evenveel VVE (duur en intensiteit) aan, wat eveneens leidt tot een verschil in bereik van de doelgroep. Een andere mogelijke – nog te onderzoeken – verklaring is dat in de praktijk VVE' achterstandskinderen vaak geconcentreerd worden samengebracht in plaats van gemengd met andere kinderen aan wie ze zich zouden kunnen optrekken. Hierdoor worden mogelijk de achterstanden in stand gehouden.

Als wordt ingezoomd op het soort VVE-programma dat een kind volgt, dan blijkt dat kinderen die deelnemen aan een centrumgericht programma meer vooruitgang boeken op het gebied van taal tussen groep 2 en 5, dan kinderen die deelnemen aan een gezinsgericht programma. Dit is in overeenstemming met onze assumptie dat de directe begeleiding door een professional binnen een centrumgericht programma effectiever is dan de begeleiding door ouders binnen een gezinsgericht programma. Ook blijkt dat kinderen die niet deelnemen aan voor- en vroegschoolse voorzieningen meer vooruitgang boeken met taal dan kinderen die deelnemen aan een gezinsgericht programma. Dit hangt mogelijk samen met de inhoud van gezinsgerichte programma's, die zich specifiek richten op opvoedkundige verbetering in plaats van de verbetering van schoolprestaties.

Hoewel onze analyses waardevolle inzichten hebben opgeleverd, willen we op een aantal mogelijke tekortkomingen van onze studie wijzen. Een eerste beperking is dat we niet beschikken over een voormeting in strikte zin, oftewel een meting voordat een kind begint met VVE. Op deze manier is het startniveau van het kind niet goed vast te stellen. Een tweede beperking is het ontbreken van een goede controlegroep. Bijna alle kinderen nemen deel aan voor- en vroegschoolse voorzieningen. Een andere beperking is dat we in dit onderzoek ons enkel gericht hebben op het toetsen van de assumpties achter het VVE-beleid. Hoewel op basis van deze assumpties te verwachten is dat schoolprestaties ook na afloop van de VVE-programma's verbeteren, dient opgemerkt te worden dat kinderen na groep 2 vaak geen extra stimulering meer krijgen, waardoor tevens te verwachten valt dat zij langzamerhand weer achterop raken (het 'fade out' effect; Lee & Loeb, 1995).

Daarnaast zijn er ook beperkingen die samenhangen met de kenmerken die we hebben meegenomen of juist niet hebben meegenomen in ons

onderzoek. Zo waren in dit onderzoek de etniciteit van het kind en het opleidingsniveau van de ouders aan elkaar gekoppeld. Er waren echter te weinig westerse kinderen met laagopgeleide ouders en niet-westerse kinderen met hoogopgeleide ouders beschikbaar in onze data. Hierdoor hebben we sommige categorieën moeten samenvoegen, waardoor de invloed van het opleidingsniveau van de ouders en de etniciteit van het kind niet meer goed te onderscheiden zijn. Bovendien ontbreken in dit onderzoek mogelijk specifieke kenmerken op het niveau van het kind, de ouders en de instelling die invloed hebben op de taal- en rekenprestaties van kinderen.

Niettemin kunnen we naar aanleiding van de resultaten uit dit onderzoek enkele (beleids)aanbevelingen doen. We adviseren ten eerste om nader onderzoek uit te voeren naar de vraag welke specifieke kenmerken van VVE effectief zijn in het bevorderen van taal- en rekenprestaties op de korte en langere termijn (succesfactoren) en welke kenmerken de effectiviteit van VVE belemmeren (faalfactoren). Hierbij kan gedacht worden aan het nader onderzoeken van welke ontwikkelingsdomeinen gestimuleerd worden in programmagerichte of ontwikkelingsgestuurde VVE-programma's. Door dit na te gaan, kunnen in het vervolg betere uitspraken gedaan worden over welke kenmerken van VVE effectief zijn.

Daarnaast adviseren wij om de gewichtenregeling en de uitvoering van deze regeling te evalueren, om de doelgroep van voor- en vroegschoolse voorzieningen beter te bereiken. Op dit moment zijn gemeenten en scholen vrij om hun eigen doelgroepdefinitie te hanteren. Hierdoor worden kinderen waar VVE niet voor bedoeld is in sommige gevallen ten onrechte geselecteerd, terwijl kinderen die tot de doelgroep van VVE behoren soms niet worden geselecteerd. Dit is een mogelijke verklaring voor de bevinding dat vooralsnog niet kan worden aangetoond dat VVE het beoogde effect heeft. Wij adviseren daarom om in kaart te brengen welke groepen kinderen het meeste baat zouden hebben bij voor- en vroegschoolse voorzieningen, oftewel het vaststellen van wat precies de doelgroep is van VVE. Vervolgens dient bekeken te worden welke programma's aansluiten bij de kinderen uit deze doelgroep. Hierbij is het van belang dat de programma's zich in de toekomst qua inhoud specifiek richten op de doelgroep, zodat deze programma's effectief werken voor deze groep. Daarnaast dient onderzocht te worden op welke manier de meeste doelgroepkinderen bereikt worden: wanneer er vanuit de overheid één vaste regeling wordt gehanteerd, waar alle gemeenten en scholen zich aan dienen te houden, of wanneer gemeenten en scholen veel vrijheid hebben bij het uitvoeren van het VVE-beleid.

Tot slot bevelen we, met betrekking tot het soort VVE-programma, aan om door te gaan met de uitvoering van de centrumgerichte programma's.

De inhoud van de gezinsgerichte programma's dient nader geëvalueerd te worden, om te onderzoeken hoe het komt dat deze programma's op dit moment niet effectief zijn. Een mogelijk suggestie voor de toekomst, gebaseerd op eerder onderzoek van Tavecchio en Oostdam (2013), is een combinatie van een centrumgericht en een gezinsgericht programma. Hierbij is het idee dat bij de uitvoering van een VVE-programma in een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal tevens aandacht wordt besteed aan de thuissituatie van het kind en de activiteiten die ouders kunnen ondernemen om de (cognitieve) vaardigheden van het kind te stimuleren.

Noten

1. Dit artikel is gebaseerd op de scriptie die Inge Bruggers heeft geschreven in het kader van de masteropleiding Sociologie. Correspondentieadres: Inge Bruggers, Stijn Buysstraat 108, 6512 CV Nijmegen. Email: ingebruggers@hotmail.com.
2. In dit onderzoek konden we niet vaststellen of de responderende ouders van allochtone kinderen met maximaal LO systematisch verschilden van de niet-deelnemende ouders van allochtone kinderen met maximaal LO. Wanneer de deelnemende ouders bijvoorbeeld structureel beter scoren op taalbeheersing dan de niet-deelnemende ouders, worden onze resultaten mogelijk onderschat.
3. Hoewel het meenemen van de aanvullende steekproef zorgt voor meer gegevens van allochtone kinderen uit lage sociaaleconomische milieus lost dit het probleem van ongemeten selectiviteit niet op.
4. Omdat er te weinig kinderen vertegenwoordigd waren in de categorieën 'westers, ouders maximaal LO' en 'niet-westers, ouders HBO/WO' is ervoor gekozen om LO en LBO samen te voegen en bij ouders maximaal HBO/WO geen onderscheid te maken tussen etnische afkomst.
5. Naast het gebruik van verschilcores, wordt in onderwijsonderzoek vaak gebruik gemaakt van covariantie-analyse. De keuze voor een van beide methodes wordt bepaald door de vraagstelling: covariantie-analyse richt zich op de verklaring van schoolprestaties op een bepaald tijdstip, gegeven de eerdere prestaties, terwijl verschilcore-analyse zich richt op de verklaringen van verschillen in ontwikkeling in prestaties (Veenstra, 1999).
6. Er zijn additionele multilevel analyses voor deelname uitgevoerd met als referentiecategorie 'KDV en/of PSZ met VVE' in plaats van 'geen deelname', zodat er een vergelijking kon worden gemaakt tussen de samenhang tussen het bezoeken van de peuterspeelzaal en/of het kinderdagverblijf en de invloed van het deelnemen aan een VVE-programma en de taal- en rekenprestaties. De resultaten lieten zien dat de taal- en rekenprestaties in groep 2 en de veranderingen in taal- en rekenprestaties tussen groep 2 en 5 van kinderen die deelnamen aan andere voorzieningen niet verschilden met de prestaties van kinderen die deelnamen aan een VVE-programma.

Literatuur

- Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- Barnett, W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Brunswick, NJ: Rutgers.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 35-47.
- Cleveland, G. & Krashinsky, M. (2003). *Financing ECEC services in OECD countries*. Scarborough: University of Toronto.
- CFI (2006). *Nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs*. [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/04/26/nieuwe-gewichtenregeling-basisonderwijs.html>]. Download 5 maart 2013.
- CITO (2010). *Toetsscore, vaardigheidsscore... en dan?* [<http://www.cito.nl/nl/zoekresultaten.aspx?q=vaardigheidsscore&cx=001030224019127005489%3arlc8qekywtw&cof=FORID%3a9>]. Download 18 februari 2013.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2003). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Slik, F. van der & Bot, K. de (2002). Home language and language proficiency: a large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (3), 175-194.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁺⁸ Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting, 2010/11*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL⁵⁺⁸. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting, 2007/08*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Gijsberts, M., Huijink, W. & Dagevos, J. (2011). *Jaarrapport integratie 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gorey, K. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and longterm benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16 (1), 9- 30.
- Karoly, L., Kilburn, M. & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions. Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND.
- Lee, V. & Loeb, S. (1995). Where do head start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (1), 62- 82.
- Mutsaers, K., Zoon, M. & Baat, M. de (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: NJI.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.
- Onderwijsinspectie (2011). *VVE-bestandsopname. Tussenrapportage; stand van zaken per medio 2011*. Utrecht.
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.

- Schooten, E. van & Slegers, P. (2008). *Onderzoek naar de effectiviteit van VVE en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Tavecchio, L. & Oostdam, R. (2013). Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's. De invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie. *Pedagogiek*, 33 (1), 37-48.
- Tuijl, C. van & Siebes, R. (2006). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode. Een longitudinaal onderzoek naar effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Veen, A., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2002). *Een jaar later. Vervolgonderzoek evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veenstra, R. (1999). *Leerlingen – klassen – scholen: Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: ICS.

Over de auteurs

Inge Bruggers heeft in 2013 de masteropleiding Sociologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen cum laude afgerond.

Geert Driessen is onderzoeker op het gebied van onderwijsachterstanden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Maurice Gesthuizen is als universitair docent verbonden aan de sectie Sociologie van de Radboud Universiteit Nijmegen.