

Onderstaand artikel is verschenen in:
Orthopedagogiek: Onderzoek en praktijk. 51 (9),
(september 2012), 399-411

Herman Wieberdink & Heleen Kuster

Integratie van onderwijs en opvang: afscheid van de kinderwereld?

Samenvatting

Door de van overheidswege recent gepropageerde integratie van kinderopvang en onderwijs komt de ontwikkeling van het jonge kind in het gedrag. Vroegkinderlijke ontwikkeling wordt gelijkgetrokken met het schoolse leren. Hierdoor wordt geen recht gedaan aan de inhoudelijk breed oriënterende manier waarop jonge kinderen zich in essentie ontwikkelen. Ook wordt er te weinig rekening gehouden met individuele variatie tussen kinderen in tempo van ontwikkelen. Aspecten van taal en cognitie worden uit de ontwikkeling gelicht en aan vooraf gestelde, toetsbare leerdoelen gekoppeld. Pedagogische doelen en sociaal-emotionele ontwikkeling als hechting, identiteitsontwikkeling en bewustwording van de aard en intensiteit van gevoelens van anderen (empathie) raken onderbelicht.

De auteurs pleiten ervoor kinderopvang en onderwijs elk een eigen domein te laten zijn en de vroegkinderlijke ontwikkeling niet te laten overheersen door het latere schoolse leren, maar deze meer in evenwicht te doen zijn met biologische en psychologische behoeften van kinderen.

Inleiding

De kinderopvang heeft zich in Nederland onder verschillende motieven en met de nodige maatschappelijke discussies ontwikkeld. In de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw waren pedagogische aspecten als het creëren van plekken waar jonge kinderen elkaar kunnen ontmoeten en met elkaar spelen politiek acceptabel. Behoeften van kinderen wogen zwaarder dan die van hun (werkende) moeders. Vanaf de jaren '80 worden ook argumenten met betrekking tot (het stimuleren van) arbeidsparticipatie van vrouwen opgenomen in het overheidsbeleid en wordt kinderopvang als een gemeenschappelijk belang beschouwd. Sinds de invoering van de wet Kinderopvang in 2005 is er sprake van een collectieve voorziening met een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders, overheid en werkgevers. Tegenwoordig gaat de discussie over de vraag hoe arbeid en zorg te combineren. In april 2011 kondigde Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart, CDA-minister van OCW, een experiment aan waarbij scholen onderwijstijd naar eigen inzicht mogen inrichten, bijvoorbeeld door ook lessen te verzorgen in wat traditioneel de zomervakantie is. De minister wil toe naar een situatie waarin modern basisonderwijs past bij de wensen van moderne gezinnen. De Sociaal-Economische Raad adviseert in haar advies *Tijden van de samenleving* integrale kindvriendelijke centra te ontwikkelen via eigentijdse en sluitende dagarrangementen voor 4- tot 12-jarigen. Uitgangspunt daarbij is dat school- en opvangtijden aansluiten op de werktijden van ouders, waardoor onder andere hogere arbeidsdeelname en duurzame economische groei worden bereikt (SER, 2011). Bij dit proces, waarbij onderwijs en opvang steeds meer geïntegreerd raken, is een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen: de ontwikkeling van jonge kinderen dreigt in het geding te komen en de potentieel positieve effecten van kinderopvang kunnen verloren gaan.

Onderwijs als dienstverlening

De dominantie van economie over het onderwijs is geen eigentijdse praktijk. In 1900 hing invoering van de leerplicht in ons land aan een zijden draad. Slechts met een meerderheid van één stem werd de Wet op de Leerplicht aangenomen. De fractie der sociaaldemocraten was tegen invoering met als argument dat arbeidersgezinnen het geld dat anders door schoolgaande kinderen werd ingebracht, niet konden missen. Nog geruime tijd was in het Nederlandse onderwijs langdurig schoolverzuim in de zomermaanden heel gebruikelijk. Uiteindelijk kon door de stijgende welvaart eenieder de economische voordelen van leerplicht ervaren. Ouders hoefden voor een groot deel van de dag niet meer voor hun schoolgaande kinderen te zorgen en konden daardoor bijdragen aan economische productiviteit. Waren de economische omstandigheden honderd jaar geleden de reden dat veel kinderen de school minimaal bezochten, heden ten dage zijn deze de reden de schooldag voor kinderen zo lang mogelijk te laten duren. Onze op groei geënte economie eist een voortgaande productieverhoging en daarmee een hogere arbeidsdeelname en optimale arbeidsinzet van zoveel mogelijk mensen. Onlosmakelijk hiermee verbonden is het probleem van opvang voor de kinderen. Wie werkt, heeft minder tijd om op te voeden en een schooldag duurt voor werkende ouders maar kort. Met de aanvaarding door de Tweede Kamer van de motie Van Aartsen en Bos is dit voornamelijk economische probleem in 2005 veranderd in een probleem voor het onderwijs. Vanwege het grote spanningsveld tussen de werktijden van werkende ouders en de schooltijden van kinderen in het primair onderwijs kregen scholen een nieuwe taak: de organisatie van voor- en naschoolse opvang. Hier bleef het niet bij. In het eerder aangehaalde advies van de SER (2011) wordt onderwijs beschouwd als dienstverlening aan werkende ouders. Omdat de openingstijden van scholen voor werkgevers tot beperkte inzetbaarheid van hun personeel leiden, moet onderwijs deel gaan uitmaken van optimale arrangementen voor de combinatie van arbeid en zorgtaken van ouders (p. 28). Door deze ontwikkeling wordt onderwijs ondergeschikt gemaakt aan de economie. Werktijden van ouders gaan schooltijden bepalen, terwijl het leerproces en behoeften van kinderen prioriteit behoren te hebben. Bovendien ontbreken doorgaans de materiële voorwaarden om kinderen op school in een continuïteit op te vangen.

Onderwijs ondergeschikt maken aan de economie past in de ontwikkeling van de afgelopen decennia, waarbij de overheid de grenzen van het onderwijsdomein niet heeft bewaakt, maar opengesteld. Wanneer de school 'reddend instituut' is bij het realiseren van politieke doelen en het oplossen van maatschappelijke problemen komt de primaire taak van het onderwijs, overdracht van kennis en vaardigheden, in het gedrang (Wieberdink & Kuster, 2011). Terwijl de (cognitieve) opbrengsten van het basisonderwijs onder druk staan van de vele opgelegde politieke doelen en taken, wordt de vroegkinderlijke ontwikkeling in toenemende mate door cognitieve doelen gestuurd.

Rol van de ouders

In het kader van de voor- en vroegschoolse educatie kunnen kinderen van 2 tot 6 jaar met een risico op taalachterstand allerlei programma's volgen ter compensatie van hun ongunstige omgevingscondities. Zij zouden dan geholpen kunnen worden hun (taal)achterstand weg te werken, waardoor zij bij het leren niet zouden achterlopen bij hun klasgenootjes. De voorschoolse educatie vindt plaats in peuterspeelzalen en bij de kinderopvang en krijgt met voorschoolse educatie een voortzetting in groep één en twee van de basisschool. Deze voorzieningen passen in de trend van verdergaande samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs, waarbij (educatieve) doelen uit het onderwijs vaak het uitgangspunt vormen (Tavecchio, 2002). Deze gedachtegang werd door Sharon Dijksma, staatssecretaris van Onderwijs in het vierde kabinet-Balkenende (2007-2010), verwoord toen ze in haar toespraak over harmonisatie van kinderopvang en voor- en voorschoolse educatie op 16 april 2009 orthopedagoog Paul Leseman citeerde: *'leren begint al in de wieg... de grote groep kinderen*

die niet in hun eerste jaren de onmisbare bouwstenen voor hun schoolse en sociale vorming krijgen aangereikt, is over twintig jaar het ongeletterde kwart van de bevolking’. Op het eerste gezicht lijken er weinig bezwaren te zijn tegen de gedachte kinderen met een risico op taalachterstand vroegtijdig educatie aan te bieden waardoor hun kans op schoolsucces toeneemt. Toch schuilt in deze redenering een gevaar. Omdat taalachterstand, wat betreft de doelgroep van de voor- en voerschoolse educatie, voor een belangrijk deel samenhangt met (het opleidingsniveau van) het ouderlijk milieu, lijkt de impliciete boodschap bij het wegwerken van de taalachterstand te luiden dat, willen deze kinderen optimale kansen hebben zich te ontplooiën, zij kennelijk zo vroeg mogelijk aan de thuissituatie moeten worden onttrokken.

Kinderen leren taal voor een belangrijk deel in de omgang met hun ouders. Kinderen die een rijker taalaanbod aangeboden krijgen en meer mogelijkheden tot communicatie hebben, bouwen hun woordenschat in een sneller tempo op. De ontwikkeling van academische taal met zijn specifieke taalkundige structuren, typerend voor instructietaal van leraren en voor het taalgebruik in schoolboeken, hangt in belangrijke mate samen met gezinskenmerken als sociaal-economische status en opleidingsniveau (Laghzaoui, 2011). In de literatuur zijn veel onderzoeken te vinden die aantonen dat het aanbod van de thuistaal duidelijk samenhangt met de ontwikkeling van de woordenschat en met de algemene taalontwikkeling. Een dergelijke samenhang ontbreekt echter wat betreft het aanbod van taal gedurende de eerste jaren op school. Ouders zorgen gedurende de gehele periode van taalverwerving voor aanbod voor hun kind, leraren zorgen maar gedurende een beperkte periode van de dag voor taalaanbod. Volgens Biemiller (2005) hebben één of twee schooljaren geen meetbare invloed op de groei van de woordenschat en zijn op vijfjarige leeftijd woordenschat en taalontwikkeling bepaald door het gezin en niet door school. Het biedt weinig soelaas nog eerder buiten het gezin om te beginnen met taalstimulering. In Nederlands onderzoek naar voor- en voerschoolse voorzieningen zijn geen effecten aangetoond van het bezoek aan dergelijke voorzieningen en van deelname aan stimuleringsprogramma's op de cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van kinderen (Driessen, et al., 2003; Doolaard & Leseman, 2008; De Haan, Leseman & Elbers, 2011). Bovendien zijn effecten die wel gevonden worden vrij snel weer verdwenen. Ook zijn er studies waarin negatieve effecten werden gevonden: de kinderen die aan voor- en voerschoolse programma's hadden deelgenomen, presteerden (op onderdelen) slechter dan vergelijkbare kinderen die dat niet hadden gedaan (Driessen, 2012). Ondanks de teleurstellende resultaten van deelname aan voor- en voerschoolse voorzieningen en programma's worden maatregelen die gericht zijn op beperking van de invloed uit het ouderlijk milieu, uitgebreid. De Onderwijsraad (2010) bijvoorbeeld adviseert de bestuurlijke verantwoordelijkheid voor en bekostiging van de ontwikkeling van driejarigen bij de basisschool te leggen. Alle driejarigen moeten vijf ochtenden per week naar de basisschool gaan en daar een volwaardig programma aangeboden krijgen. Het ministerie van OCW is in het schooljaar 2011-2012 begonnen met een landelijke proef waarin peuters met een leerachterstand zich op de basisschool kunnen ontwikkelen. In het regeerakkoord *Vrijheid en verantwoordelijkheid* van het kabinet-Rutte-Verhagen (VVD-CDA, 2010) staat bij de paragraaf over onderwijs te lezen dat kinderen met een grote taalachterstand met dwang en drang (onze onderstreping) gaan deelnemen aan voor- en voerschoolse educatie. Gaat doortrekken van deze gedachtegang eindigen met uithuisplaatsing van de doelgroepkinderen? En hoe denken we deze kinderen te selecteren? Op het gebied van indicatiestelling bestaat geen bewijs dat de gebruikte instrumenten een goed onderscheid kunnen maken tussen doelgroepkinderen en niet-doelgroepkinderen en is het onduidelijk wat de relatie is met het latere prestatieniveau (Driessen, 2012). Welke politieke doelen en motieven ook mogen spelen om de thuismilieu-invloeden bij een groep kinderen in te dammen, in de wetenschappelijke literatuur is daar geen legitimering voor te vinden.

Collectivisering van de opvoeding

Omdat het overgrote deel van de driejarigen al een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal bezoekt, stelt de Onderwijsraad (2010) voor om de driejarigen onder te brengen in de basisschool. In eerste instantie voor vijf ochtenden in de week, zodat kinderen 's middags thuis of op de naschoolse opvang kunnen slapen. Op de lange termijn is uitbreiding naar negen dagdelen denkbaar, zoals gebruikelijk is voor vierjarigen. De raad ziet graag dat de verantwoordelijkheid voor de uitvoering bij een stabiele en robuuste publieke organisatie ligt, zodat de inhoudelijke kwaliteit en een doorlopende leerlijn naar de rest van het basisonderwijs gewaarborgd is.

De voor kinderopvang gewenste robuustheid heeft het onderwijs verkregen door wat de Swaan (1996) collectivisering noemt. (Basis)onderwijs is namelijk geen persoonlijke keuze. Zij behoedt de samenleving voor de effecten van een tekort aan onderwijs bij individuen. Onderwijs wordt gedragen door de overheid, is toegerust met een bureaucratisch apparaat om uitvoering te realiseren en er is gezag om naleving (leerplicht) af te dwingen. Wanneer kinderopvang wordt verbonden met onderwijs wordt deze als vanzelf, zonder discussie, 'gecollectiviseerd' en lijkt daarmee het voorportaal van scholing te worden of de eerste stap te gaan vormen van een doorlopende leerlijn. Het is onterecht kinderopvang te beschouwen als uitbreiding van onderwijs. Nu de opvoeding van (heel) jonge kinderen steeds meer buiten het gezinsverband plaatsvindt, staat de kinderopvang voor de opgave haar primaire taak, socialisering van kinderen inclusief hun identiteitsontwikkeling en driftregulering, te ontwikkelen.

Opvang van jonge kinderen is voor een groot deel opvoeden. Dit geldt te meer voor de integrale kindcentra die zichzelf als één adres willen zien voor dienstverlening aan kinderen vanaf nul jaar. Collectivisering van de kinderopvang houdt collectivisering van de opvoeding in. Hiermee zal de autonomie van de ouders in de opvoeding afnemen. Eeuwenlang, zo schrijft Dekker (2006) in zijn geschiedschrijving van de opvoeding in Nederland, was voor het gezin de pedagogische hoofdrol weggelegd. Er werd wel, net als heden ten dage, gepoogd de huiselijke opvoeding te reguleren door middel van opvoedingsadviezen en voorgeschreven gedragingen, maar deze hadden geen dwingend karakter. De publieke bemoeienis met opvoeding groeide in de achttiende eeuw door het toenemende belang van onderwijs en met de invoering van leerplicht werd een gedeelte van de opvoeding en het onderwijs verplicht elders uitgevoerd. In de daarop volgende (school)strijd om de zeggenschap over opvoeding en onderwijs werd door groeperingen met verschillende levensbeschouwelijke en godsdienstige verschillen fel gestreden over inhouden van te onderwijzen deugden en moraal. Uiteindelijk werd tegemoetgekomen aan de realiteit van het bestaan van verschillende ideologische fundamenteën, met als resultaat het unieke, verzuilde, Nederlandse schoolsysteem.

Staatsopvoeding in de vorm van een eenheidsschool was daarmee van de baan en het gezin kon de hoeksteen van de samenleving blijven. Die positie lijkt het integrale kindcentrum aan het begin van de 21ste eeuw van het gezin over te nemen. Levensbeschouwelijke of godsdienstige verschillen lijken aan belang ingeboet te hebben of zijn overbrugd door gedeelde economische belangen. Discussies gaan nu over aansluiting van openingstijden op werktijden van ouders, over financieringssystematiek en over kwaliteit van leidsters.

De ruimte voor de publieke bemoeienis met opvoeding wordt nu gemaximaliseerd door in beleidsstukken het bestaansrecht van het integraal kindcentrum te baseren op het optimaliseren van ontwikkelingskansen van kinderen. In wetenschappelijke theorieën is betekenis en gebruik van de term ontwikkeling echter zeer divers en het is voor de ontwikkelingspsychologie niet goed mogelijk om de invulling van het begrip tot één specifieke betekenis te herleiden (Breeuwsma, 1993). Er zijn dus veel zaken waarvan verondersteld kan worden dat ze bijdragen aan het optimaliseren van ontwikkelingskansen

van kinderen. In politieke beleidsstukken draait het bijna exclusief om het stimuleren van de taal- en cognitieve ontwikkeling. In dit licht bezien is de in het regeerakkoord van het kabinet-Rutte-Verhagen afgesproken maatregel om voor een bepaalde groep kinderen voor- en vroegschoolse educatie af te dwingen begrijpelijk. Echter, tot voor kort trad de overheid terughoudend op. Alleen indien wetten werden overtreden, kwam de overheid achter de voordeur van gezinnen. Inmiddels wordt voor de overheid de mogelijkheid geschapen in te grijpen als ze de kwaliteit van de gesproken taal in een gezin als onvoldoende inschat. Verborgen achter economische druk van opvang, afgedekt met de 'rechtvaardiging' dat de eigentijdse basisschool meer te bieden heeft dan onderwijs alleen, verandert de school van een plaats van kennis- en cultuuroverdracht in een instituut voor de organisatie, beheersing en controle van alle levensaspecten en -domeinen van het kind. In onze eigentijdse basisscholen worden op basis van een economische ideologie alle levensgebieden van het kind vormgegeven, ingevuld en dusdoende in hoge mate beheerst. Het kinderleven is volledig transparant geworden en het kind heeft nauwelijks mogelijkheden aan de immer aanwezige aandacht van observerende en noterende volwassenen te ontsnappen.

Inperking

De integratie van opvang en onderwijs leidt bij de vroegkinderlijke ontwikkeling tot inperking op verschillende gebieden. Bij sluitende dagarrangementen wordt, in overeenstemming met de betekenis van het woord, het leven voor kinderen door volwassenen geregeld. Er is geen onderscheid meer tussen schoolse en buitenschoolse tijd. De als idyllisch beschreven kinderwereld, waar kinderen na schooltijd, los van volwassenen, zelf hun activiteiten kunnen kiezen en uitvoeren, bestaat - buiten het kinderboek om - allang niet meer. Bebouwing, verstedelijking en het verkeer hebben de kinderwereld veel ruimte en mogelijkheden ontnomen. Desondanks kunnen kinderen nu in afgegaasde speelkooien, tijdens het spelen bij anderen, op woonerven en in de eigen buurt ten minste nog hun spel kiezen of zelf maken, eigen regels hanteren, samen ruzie maken en vrede stichten, kattenkwaad uithalen en 'avonturen' beleven. Daar is nog iets van een eigen kinderwereld te zien. Volgens Furedi (2001, p.39) is de afstand die spelende kinderen aan het einde van de twintigste eeuw mogen bestrijken, ingekrompen tot één negende van die van dertig jaar daarvoor. De huidige sluitende dagarrangementen zullen het einde betekenen van wat nog over is van de kinderwereld. In een tijd waarin globalisering het toverwoord is, is de feitelijke bewegingsruimte van kinderen nog nooit zo klein geweest (Breeuwsma, 2009). Naast de inperking van de fysieke wereld van het (jonge) kind is ook zijn mogelijkheid tot brede ontwikkeling verengd. De ooit zo duidelijke grens tussen schoolse tijd met zijn voornamelijk cognitieve doelen en vrije of buitenschoolse tijd met vooral zelfgekozen activiteiten vervaagt. De vrije tijd van kinderen wordt bij geïntegreerde onderwijs- en opvangactiviteiten steeds meer ingezet ter ondersteuning van het onderwijsleerproces. Wanneer de docent bijvoorbeeld les geeft over het metriek stelsel kan de pedagogisch medewerker later met de kinderen het schoolplein opmeten of wanneer de theorie over grammen gaat, kunnen de kinderen in buitenschoolse tijd die theorie in het kinderkookcafé toepassen (Van Dijk, 2011). Dit proces gaat vergezeld van een nieuwe terminologie. Formeel leren vindt doelbewust en systematisch plaats en informeel leren is het leren dat zich, min of meer spontaan, in contexten voordoet of soms expliciet rond leren is georganiseerd. Hinkelen wordt een informeel leermoment om ruimtelijk inzicht te verwerven (Giralís Groep, 2012). Het is een eigentijdse herleving van de Nederlandse verlichtingspedagogiek uit de achttiende eeuw, zo treffend weergegeven in de eerste regel van Hieronymus van Alphen (1746-1803) beroemde gedicht *Het vrolijk leeren*: 'Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen'. De vroegkinderlijke ontwikkeling, met als kenmerkende activiteit het spel, komt steeds meer onder druk te staan. Net als tegen het einde van de achttiende eeuw moet spelen altijd ergens

toe dienen. Cognitieve doelen nemen in belang toe en veel activiteiten staan in het teken van het schoolse leren. De onderwijsinspectie laat hier geen misverstanden over bestaan: 'In tien jaar tijd is dus sprake van aanzienlijke accentverschuivingen in de vve-aanpak: eerst lag de nadruk op de vve-condities, toen op bredere toepassingen binnen gemeenten, en vanaf 2010 op de vraag of kinderen door vve écht beter worden voorbereid op de basisschool' (Inspectie, 2011a, p. 9). Huidige dominante opvattingen over toezicht op en controle van scholen dwingen de ontwikkeling van het jonge kind in het keurslijf van opbrengstgericht werken. Scholen en instellingen moeten op basis van toetsscores verantwoording afleggen over de mate waarin ze vooraf gestelde doelen hebben bereikt. Inspectietoezicht dwingt tot het opknippen van ontwikkelingsprocessen in toetsbare onderdelen. Vooral cognitieve vaardigheden, zoals woordenschat, fonologische vaardigheden, kennis van klank-letterkoppelingen en telvaardigheden, lenen zich hiervoor. Overeenkomstig de definitie van opbrengstgericht werken (Inspectie, 2011a) en onder druk van de gevolgen van een publieke afrekening op opbrengsten richten scholen en instellingen zich op het maximaliseren van toetsresultaten. De vraag of de ontwikkeling van (heel) jonge kinderen uit een breed aanbod (al of niet met sturing door leidsters) of uit een smal, voornamelijk cognitief, aanbod moet bestaan, is in de praktijk al geen discussie meer.

Versnelling

De inhoudelijke inperking van de ontwikkeling van het jonge kind is onlosmakelijk verknoopt met versnelling van zijn ontwikkeling. Vaardigheden en prestaties die ooit aan groep drie waren gekoppeld, zijn naar de kleuterbouw verschoven en die van de kleuters zijn naar de voorschoolse opvang gegaan. Op steeds jongere leeftijd worden kinderen met leerstof geconfronteerd. Dit proces gaat sneller dan methodeontwikkelaars kunnen volgen. Rekenvaardigheden als het tellen met sprongen, getalrelaties en bussommen worden in de meeste rekenmethoden aangeboden en getoetst in de eerste helft van groep drie. Inmiddels zijn het onderdelen voor de Cito-toetsen *Rekenen voor kleuters*. In alle methoden voor aanvankelijk lezen start in groep drie een leerlijn om de klank-letterkoppelingen aan te leren en wordt ervan uit gegaan dat dit proces vlak voor de kerstvakantie is afgerond. Toch geldt voor kleuters de eis dat ze bij de overgang naar groep drie minimaal 16 klank-letterkoppelingen beheersen. Dit heeft vergaande gevolgen voor de aard van het kleuteronderwijs. Een eis stellen met betrekking tot het aantal te beheersen klank-letterkoppelingen aan het einde van groep twee impliceert namelijk dat kleuters aan het einde van de kleuterbouw inzicht moeten hebben in het alfabetische principe van de taal. Vanuit de literatuur is al langere tijd bekend dat slechts een beperkt aantal kinderen het alfabetische principe min of meer spontaan in de kleuterperiode ontdekt. De meeste kinderen komen pas zover via geleide instructie aan de hand van een leesmethode in groep drie (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011, p.15). Wanneer alle kleuters een abstracte vaardigheid als inzicht in het alfabetisch principe moeten beheersen, kan het kleuteronderwijs dit alleen via directe instructie en methodisch werken bereiken. Zelfontdekkend leren, ooit omschreven als het kenmerk van kleuteronderwijs, is voor deze eis niet geschikt. Kleuters worden 'gedwongen' zich in één en hetzelfde tempo te ontwikkelen. In het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2011) distantiëren de auteurs zich in eerste instantie hiervan: 'omdat kinderen zich nu eenmaal niet allemaal op dezelfde manier en in hetzelfde tempo ontwikkelen, laten de tussendoelen beginnende geletterdheid een bepaalde rek in de lengte (niet alle kinderen ontwikkelen zich even snel) en in de breedte (niet alle kinderen behalen hetzelfde niveau) zien' (p. 63). Maar vervolgens wordt met de eis van een aantal te beheersen klank-letterkoppelingen de rek er weer goeddeels uitgehaald. De weg naar methodisch leesonderwijs in groep twee ligt open.

Het is de vraag of versnelling (van de cognitieve) ontwikkeling de gewenste resultaten oplevert. Kinderen die in hun kleuterperiode hebben leren lezen, zouden dit ook probleemloos in groep drie hebben geleerd. Van de grote groep kinderen bij wie dit niet tijdens hun kleuterperiode lukt, leert het merendeel vlot lezen in groep drie, dankzij het gestructureerde karakter van het leesonderwijs. Voor kleuters met potentiële leesproblemen zal versnelling betekenen dat ze minimaal een half jaar eerder met hun problemen worden geconfronteerd, terwijl hun leesproblemen expliciete instructie en gerichte hulp vereisen. Deze gedachtegang lijkt steun te krijgen als gekeken wordt naar de effecten van invoering van het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Dit protocol volgt, zoals de onderwijsinspectie (2011a, p. 31) het uitdrukt, 'de koninklijke weg': vooraf formuleren van doelen van (beginnende) geletterdheid, gebruik van gepaste (toets)instrumenten, en benutten van de toets- en/of observatiegegevens om het effect van onderwijs vast te stellen en om vervolg- en verbeteracties uit te voeren. In juni 2001 is dit protocol naar alle scholen voor primair onderwijs toegezonden, waar het over het algemeen snel is ingevoerd. In het onderwijsverslag over het jaar 2002 geeft de inspectie (2003) aan dat teveel leerlingen op achtjarige leeftijd nog onvoldoende technisch kunnen lezen om hun schoolloopbaan met succes voort te zetten en dat men die leerlingen terugvindt in het relatief grote aantal functioneel analfabeten in Nederland (p.8). Negen jaar na invoering van het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie* is de beschrijving van de inspectie (2011b) over de stand van zaken met betrekking tot het technisch lezen in het cursusjaar 2009/2010 niet veel veranderd. Leerlingen die op de basisschool niet goed genoeg hebben leren lezen, leren dat in het voortgezet onderwijs ook niet, tenzij ze leerstof krijgen die hen helpt de achterstanden te overbruggen. Omdat die leerstof vaak ontbreekt, heeft Nederland nog steeds veertien procent laaggeletterden, merendeels in het vmbo. Deze leerlingen begrijpen eenvoudige teksten over alledaagse zaken niet of kunnen hun eigen leerboeken nauwelijks zelfstandig lezen.

Versnelling van de cognitieve ontwikkeling heeft in dit kader niet tot opmerkelijke resultaten geleid. In een interview in *Didaktief* van juni 2011 (p. 41) uit de Groningse ontwikkelingspsycholoog Gerrit Breeuwsma grote twijfels over vroegschoolse educatie. 'Die kan een averechts effect hebben. Als je te vroeg begint met het echte leren, doe je er langer over om bepaalde stof te beheersen en haal je uiteindelijk een minder hoog niveau. Dat zijn de conclusies uit internationaal onderzoek. Toch wordt hardnekkig vastgehouden aan die vroegschoolse educatie.' Breeuwsma (2009) wijst op ideeën van Piaget. Die 'probeerde stevast uit te leggen dat de mens vergeleken met veel andere hogere diersoorten een relatief langzame ontwikkelaar is, maar juist daardoor ook verder weet te komen dan andere primaten. Een snelle ontwikkeling staat niet zelden het bereiken van hogere ontwikkelingsniveaus in de weg en een relatief langzame ontwikkeling maakt het mogelijk om meer in de breedte – minder eenzijdig gericht op een specifiek doel – te ontwikkelen' (p. 274). Het gegeven dat een kleine groep leerlingen erin slaagt op (zeer) jonge leeftijd redelijk goed technisch te leren lezen, mag geen reden zijn alle leerlingen deze versnelling op te leggen.

Vroege signalering

Ontwikkeling kent een grote individuele variatie. Toch worden tempo en inhoud van de vroegkinderlijke ontwikkeling steeds strakker vastgesteld en genormeerd, met daarbij de tendens minder tolerant te zijn voor afwijking van het gemiddelde en eerder over te gaan tot gebruik van termen als achterstanden en stoornissen. Inmiddels wordt de ontwikkeling van peuters gevolgd door middel van 'echte' toetsen. Bij de Cito-toetsen *Rekenen* en *Taal voor peuters* vormt de twintig procent peuters die een gemiddelde score halen de norm. Per definitie scoort dus bijna de helft van de peuters onder het gemiddelde. Vanwege publieke afrekening van opbrengsten willen instellingen en scholen bij de bovenste helft horen en worden curricula en opvattingen over vroegkinderlijke ontwikkeling aangepast teneinde

toetsscores te maximaliseren. Een 3½ jarige peuter, die in vergelijking met wat een gemiddelde peuter wordt genoemd, minder opdrachten met betrekking tot getalbegrip, meten en meetkunde tot een bevredigend einde brengt, kan zelfs het etiket D- of E-peuter krijgen. Vervolgens is het zaak om met behulp van handelingsplannen zijn ontwikkeling van het rekenen te optimaliseren (Op den Kamp, 2010). Bij deze werkwijze is een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats is het niet eenvoudig vast te stellen wanneer gedrag of een vaardigheid zo sterk afwijkt dat van een stoornis of afwijking gesproken kan worden. Scores op toetsen die in het onderwijs gebruikt worden, zijn continu verdeeld; ze zijn onderdeel van een normaalverdeling. Stoornissen worden dus aan een kind toegekend op basis van een arbitrair criterium, namelijk wanneer de score beneden een bepaald minimum valt. Mede gestimuleerd door de Nederlandse bekostigingssystematiek - geen diagnose, geen geld voor hulp - leidt dit tot de situatie dat Nederland het Europese land is met de meeste kinderen met een diagnostisch label (Bosman, 2008).

Ook binnen de spraak/taalontwikkeling is een normale ontwikkeling niet gemakkelijk te onderscheiden van een afwijkende. De variatie binnen taalverwerving is erg groot, met als gevolg dat het niet juist is leeftijdsequivalenten te gebruiken bij het opsporen van mogelijke taalproblemen. Bovendien kunnen geconstateerde taalachterstanden samenhangen met of gevolg zijn van andere problemen, zoals gehoorproblemen of een achterstand in de gehele ontwikkeling. De inzet van taalstimuleringsprogramma's is in veel gevallen dan ook niet effectief. De taalontwikkeling van jonge kinderen heeft een eigen dynamiek, die niet altijd te versnellen valt. Het tempo van de (motorische, cognitieve en) talige ontwikkeling wordt in de vroege ontwikkeling door het kind zelf bepaald op basis van rijpingsprocessen van het zenuwstelsel. In veel gevallen zal een normale verbale interactie met leeftijdgenoten en volwassenen de moedertaal vanzelf stimuleren (Keegstra, 2010).

Vroege signalering kan negatieve gevolgen hebben. Veel ouders maken zich onnodig zorgen over de taalontwikkeling van hun kind. Omdat de definitie van taalachterstand niet eenduidig is en in het onderwijsbeleid schoolsucces wordt gelieerd aan taalvaardigheid zoeken met name ouders met een hogere sociaal-economische status sneller hulp en houden zij onvoldoende rekening met de normale variatie in taalontwikkeling (Keegstra & Goorhuis-Brouwer, 2008, Keegstra, 2010). En wanneer ouders zich gaan realiseren dat hun kind zich op taalgebied minder snel of minder goed ontwikkelt dan andere kinderen, kan dit een negatief effect hebben op de pedagogische relatie met hun kind (Boddeüs, Goorhuis-Brouwer & Nakken, 2007).

Een tweede kanttekening betreft de opdeling van de vroegkinderlijke ontwikkeling in afzonderlijke, toetsbare onderdelen die een doorlopende lijn moeten vormen over de peuter- en kleuterperiode heen, gericht op de vraag of het jonge kind zich wel zodanig ontwikkelt dat het later (vanaf groep drie) in voldoende mate van het methodische onderwijs zal profiteren. Een dergelijke toetslijn ordent de vroege kindertijd, een fase in het menselijk bestaan die Breeuwsma (2009) als een bij uitstek chaotische, ongrijpbare en niet te kennen fase van het menselijk bestaan beschrijft. De zo verkregen ordening is een fikse reductie van de kindertijd. Genoemd is al de inhoudelijke reductie. Door de overmatige nadruk op cognitieve aspecten wordt de vroegkinderlijke ontwikkeling verengd tot een voorbereiding op of zelfs tot het begin van het schoolse leren. Het opdelen van de vroege ontwikkeling in op zichzelf staande, meetbare vaardigheden geeft een beperking in de zin dat interactie-effecten ontkend of genegeerd worden, terwijl veel ontwikkelingsaspecten elkaar over en weer beïnvloeden. Goorhuis-Brouwer (2005) ziet maximale parallelie tussen taal, spel, denken en bewegen juist als het belangrijkste van de peuter- en kleutertijd. Voor Bosman (2008) is het onmogelijk om bij een complex systeem, zoals de mens, dat bestaat uit een groot aantal onderling verbonden en met elkaar in interactie staande onderdelen, een bepaald onderdeel aan te wijzen als dé

oorzaak van bepaald gedrag. Informatie over de interactie met de omgeving, zo belangrijk bij het duiden van het ontwikkelingsproces, wordt grotendeels genegeerd. Integrale kindcentra kunnen in vorm en uitwerking wisselen, de doorgaande leerlijn en de samenvoeging van opvang en scholing hebben ze gemeen. Binnen deze specifieke context valt het begrip 'ontwikkeling' samen met het begrip 'leren'. De doorgaande leerlijn wordt retrospectief voorgeschreven. Vanuit het 'eindpunt', namelijk wat een leerling moet kennen en kunnen om voldoende van het methodische aanbod in groep drie te profiteren, wordt met behulp van tussendoelen een traject vastgesteld. Een dergelijke beschrijving van ontwikkeling past met name bij het verwerven van vaardigheden en past minder goed bij een open en onvoorspelbaar ontwikkelingsproces dat in principe meerdere ontwikkelingstrajecten toestaat (Breeuwsma, 1993). Ook de invulling van het begrip 'doorgaande leerlijn' als opvatting over een continu of ononderbroken ontwikkelingsproces is sterk op het schoolse leren geënt. Leren wordt lineair stijgend opgevat: eerst weten en kunnen kinderen niet veel, maar ze leren er steeds een stapje bij, wat een groei in vaardigheidsscores op de peuter- en kleutertoetsen laat zien. Deze opvatting van ontwikkeling mag echter niet gezien worden als de natuurlijke (vroegkinderlijke) ontwikkeling. Het betreft slechts een constructie die verbonden is met een specifieke context; in dit geval een context waarbinnen integratie van opvang en scholing een expliciet doel is. Wanneer meer uitgegaan zou zijn van psychologische behoeften van kinderen, zoals gehechtheid, identiteitsontwikkeling en ontwikkelen van empathie, zou dit tot een ander construct van ontwikkeling leiden. Dan zou er in een continue ontwikkeling wel ruimte zijn voor perioden van stabilisatie of zelfs voor tijdelijke terugval, voorafgaand aan het bereiken van een hoger niveau van functioneren. In een ander perspectief op ontwikkeling is het mogelijk dat peuters en kleuters zich op een andere wijze mogen ontwikkelen dan een kind tijdens het methodische leren.

Samenvatting en discussie

In het streven naar integratie van opvang en onderwijs zijn visies op vroegkinderlijke ontwikkeling ontstaan die nadelig zijn voor jonge kinderen in kwestie. Integrale kindcentra met sluitende dagarrangementen beperken in forse mate de fysieke wereld van het jonge kind en het samengaan van opvang en scholing leidt tot een sterke gerichtheid op cognitieve doelen als voorbereiding op het latere schoolse leren. Deze inhoudelijke inperking is onlosmakelijk verknoopt geraakt met versnelling van de ontwikkeling. Vaardigheden en prestaties die ooit aan groep drie waren gekoppeld, zijn naar de kleuterbouw verschoven en die van de kleuters zijn naar de voorschoolse opvang gegaan. Peuters en kleuters worden steeds meer gedwongen zich in een vastgesteld tempo te ontwikkelen. Dit is versterkt door het beleid dat de voor- en vroegschoolse educatie onder het opbrengstgericht werken van de inspectie heeft geplaatst. Overeenkomstig de doelstelling en onder druk van een publieke afrekening zullen scholen en instellingen zich bij de ontwikkeling van peuters en kleuters richten op het maximaliseren van toetsuitslagen. Deze ontwikkeling negeert het biologische aspect van het begrip 'ontwikkeling', terwijl dit jonge kinderen juist 'het recht' geeft zich in eigen tempo te mogen ontwikkelen.

Het maatschappelijk belang van kinderopvang is op overwegend economische gronden gestoeld. Een belangrijk doel voor de Sociaal-Economische Raad (2011) is de aansluiting van school- en opvangtijden op de werktijden van ouders. In deze visie is opvang een vorm van dienstverlening, worden ouders in de rol van consument gedrongen en wordt hun pedagogische rol in de opvoeding van (zeer) jonge kinderen onderbelicht. Deze rol van ouders wordt verder uitgehold door de sterke nadruk, al in de vroegste jaren, op de talige en cognitieve ontwikkeling. Vroege ontwikkeling is de eerste fase van een doorgaande leerlijn geworden met als doel het toewerken naar een optimale start in het methodische onderwijs vanaf groep drie. Pedagogische doelen raken ondergesneeuwd, terwijl die vaak voor ouders

belangrijkst zijn. De redenen van ouders om voor een voor- en vroegschoolse educatie te kiezen hebben maar deels te maken met het stimuleren van de taal- en cognitieve ontwikkeling van hun peuters. Ouders vinden vooral de gelegenheid om met andere kinderen te spelen belangrijk (Den Blanken, & Van der Vegt, 2007). De nadruk op de cognitieve aspecten van de ontwikkeling wordt gelegitimeerd met het argument dat de latere schoolcarrière bevordert wordt en dus ontwikkelingskansen vergroot worden. Deze pretentie verschaft de overheid een basis kinderen met een grote taalachterstand met dwang en drang aan voor- en vroegschoolse educatie te laten deelnemen, terwijl evaluatieonderzoek heeft aangetoond dat deze pretentie niet waargemaakt kan worden.

In het samengaan van opvang en scholing correspondeert het begrip 'ontwikkeling' met het begrip 'leren'. Psychologische behoeften van kinderen, zoals hechting, identiteitsontwikkeling en ontwikkeling van empathie raken ondergewaardeerd. De grote aandacht voor cognitieve en talige ontwikkelingsaspecten lijken bij ouders de aandacht voor het aspect 'opvoeding' in de opvang van (zeer) jonge kinderen weg te nemen. De felle strijd ten tijde van de invoering van leerplicht tussen groeperingen met verschillende levensbeschouwelijke en godsdienstige visies om de eenheidsschool te voorkomen, zal niet herleven om de 'eenheidsopvang' ter discussie te stellen. Toch is het wenselijk publiekelijk discussie te voeren over opvattingen over ontwikkeling van jonge kinderen, inhouden van pedagogische programma's en over de (on)wenselijkheid van de huidige invulling van de vroegkinderlijke ontwikkeling door onze overheid. Nu levensbeschouwelijke en godsdienstige verschillen minder een rol lijken te spelen of overbrugd zijn door economische belangen moeten (ortho)pedagogen, (ontwikkelings)psychologen en leraren het voortouw in het debat nemen. Zij zijn de aangewezen personen om te wijzen op het belang van psychologische behoeften van kinderen. Kinderopvang en onderwijs zijn domeinen, elk met een eigen intrinsieke waarde, die zich op aparte wijzen richten op de ontwikkeling van jonge kinderen. Daarom behoren, ondanks alle mogelijke uitwisseling en samenwerking, beide een eigen domein te vormen. Het is de primaire taak van het basisonderwijs kinderen te leren lezen, schrijven en rekenen, waardoor minimaal een startkwalificatie in het voortgezet onderwijs en een volwaardige participatie in de maatschappij mogelijk zijn (Wieberdink & Kuster, 2011). Maar dit betekent niet dat de vroegkinderlijke ontwikkeling in dit teken moet staan. Al generaties lang begint een groep kinderen met grote achterstand aan het basisonderwijs. Die leerlingen hebben in groep acht een flinke inhaalslag gemaakt. 'Het, in elk geval deels, inlopen van achterstanden bij groepen met veel achterstand lijkt ons dan ook een compliment voor de basisscholen in Nederland' (Roeleveld, 2011). Hoewel de ontwikkeling van alle allochtone leerlingen relatief gunstig is, blijft hun achterstand in vaardigheden (vooral bij taal) aan het eind van het basisonderwijs nog aanzienlijk. En de autochtone achterstandsléerlingen komen gedurende hun loopbaan nog verder op achterstand. Toch is het op basis van evaluatieonderzoek niet verstandig de bestrijding van onderwijsachterstanden te verschuiven naar vroegtijdige signalering en preventie door middel van schoolse cognitieve activiteiten in de voor- en vroegschoolse educatie. Meer winst valt te verwachten met aanpassingen in het onderwijs voor de doelgroepleerlingen vanaf groep drie, zoals aanpassingen in het curriculum door concentratie op de instrumentele vaardigheden, door het stellen van hoge doelen en het hebben van hoge verwachtingen, door expliciete instructie en door uitbreiding van leer- en schooltijd. Investeren in meer handen in de klas zal meer opbrengsten genereren dan ouders dwingen hun peuter aan een stimuleringsprogramma mee te laten doen. Nu de opvoeding van (heel) jonge kinderen steeds meer buiten het gezinsverband plaatsvindt, staat de kinderopvang voor de opgave haar primaire taak, socialisering van kinderen, te ontwikkelen. De mens wordt niet geboren met empathie, wel met een potentie tot inleven in anderen. Empathie heeft ook een aangeleerde component. Een veilige hechtingsrelatie tussen de baby en zijn ouders of verzorgers is basaal. Dit is een deel van het verhaal. Baby's

ontwikkelen een meervoudige gehechtheid. Ze gaan zich al vroeg breder oriënteren. Ze letten niet alleen op hun moeder, maar ook op anderen, nemen hun intenties in ogenschouw en leren van hun doen en laten.

Kinderen hechten zich dus ook snel aan anderen en het relatie- of gehechtheidsnetwerk als geheel is een krachtige voorspeller van later, gevorderd functioneren (Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Kinderen met meer dan één verzorger blijken over een beter ontwikkeld vermogen te beschikken de wereld vanuit verschillende gezichtspunten te bezien, en dit vermogen is een eerste stap naar empathie of het ontwikkelen van een theory of mind (Blaffer-Hrady, 2009). Juist kinderopvang kan positief aan deze ontwikkeling bijdragen. Huidige maatschappelijke ontwikkelingen lijken de mogelijkheden tot socialisering van kinderen en hun ontwikkeling van empathie niet te bevorderen. Hulpouders (alle personen die naast de ouders een aandeel hebben in opvoeding en verzorging van een kind) zijn vaak niet op natuurlijke wijze beschikbaar en de toegang tot zorg en hulp is geïnstitutionaliseerd. Volwassenen zullen niet snel andermans kinderen in de openbare ruimte corrigeren. Voor socialisatie van kinderen blijft derhalve maar een smal netwerk over.

Instellingen voor kinderopvang garanderen niet automatisch voor jonge kinderen een relatienetwerk van waaruit hun theory of mind wordt ontwikkeld. Belangrijk is hoe veilig kinderen zich voelen als ze door bekende en meelevende mensen worden verzorgd. Het gehechtheidsnetwerk moet één duidelijke boodschap uitzenden: 'voor jou wordt hoe dan ook gezorgd'. Veel ontwikkelingen in de opvang lijken hier tegen in te gaan. Het eerder genoemde SER-advies bijvoorbeeld behandelt opvang als een vorm van dienstverlening met een goede afstemming tussen opvang- en werktijden. Ruime openingstijden vereisen echter veel personeel, waardoor de kans voor kinderen kleiner wordt dat dezelfde leidsters aan het werk zijn. En dit bij een branche met al een groot personeelsverloop. Kinderopvang is een verbreding van het opvoedingsmilieu, wat in pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch opzicht gunstig voor kinderen kan zijn. Deze potentieel positieve effecten worden bedreigd door de integratie van opvang en onderwijs, omdat vroegkinderlijke ontwikkeling synoniem lijkt te worden met leren en het creëren van een veilig gehechtheidsnetwerk miskend wordt. Natuurlijk hoort er in de vroegkinderlijke ontwikkeling veel ruimte voor taal- en cognitieve ontwikkeling te zijn, al dan niet gestimuleerd. Psychologische en biologische behoeften van (zeer) jonge kinderen vereisen voorts dat volgorde en tempo van ontwikkelingsgebieden individueel bepaald mogen zijn en dat het leren vooral zelfontdekkend is. Gezien de noodzakelijke verschillen met het methodische onderwijs is het logisch dat opvang en onderwijs elk een eigen domein blijven vormen.

Literatuur

- Biemiller, A. (2005). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. In: S. Neuman & D. Dickinson: *Handbook of early literacy research* (Vol 2), New York: Guilford Press.
- Blaffer-Hrady, S. (2009). *Een kind heeft vele moeders. Hoe de evolutie ons sociaal heeft gemaakt*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Blanken, den M. & Vegt, van der A.L. (2007). *Voorschoolse educatie: waarom wel, waarom niet? Overwegingen van ouders om hun kinderen al dan niet te laten deelnemen aan VVE-programma's*. Utrecht: Sardes.
- Bosman, A.M.T. (2008). Pedagogische wetenschap: koorddans tussen Kunst en Kunde. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 499-522.

- Boddeüs, A.M., Goorhuis-Brouwer, S.M. & Nakken, H. (2007). Nederlandse opvoedingsprogramma's voor ouders van kinderen met een taalprobleem. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 179-188.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G. (2009). *Het vreemde kind. De kindertijd als sleutel tot onszelf*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Breeuwsma, G. (2010). Voor altijd jong. Waarom we de tijd moeten nemen voor de kinderlijke ontwikkeling. *De Psycholoog*, november 2010, 11-19.
- Doolaard, S., & Leseman, P.P.M. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. De opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in voor- en vroegschoolse educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Veen, van der L. & Mulder, L. (2003). *De ontwikkeling van jonge kinderen*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Furedi, F. (2010). *Bange ouders. Opvoeden zonder zorgen*. Leuven: Van Halewyck.
- Giralis Groep (2012). *Zo opvang en onderwijs*. 's Hertogenbosch: Giralis Groep.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2005). Een Babylonische spraakverwarring. Over taalachterstanden en effecten van therapie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 243-251.
- Haan, de A., Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage 2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- IJzendoorn, van M.H. & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment. Universal and contextual dimensions. In: Cassidy, J. & P.R. Shaver (eds.) *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Inspectie van het onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011a). *VVE-Bestandsopname. Tussenrapportage stand van zaken per medio 2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2011b). *Onderwijsverslag over het jaar 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kamp, op den M. (2010). *Rekenen voor peuters. Handleiding*. Arnhem: CITO.
- Keegstra, A.L. (2010). *Language problems in young children. General assumptions investigated*. Academisch proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Keegstra, A.L. & Goorhuis-Brouwer, S. (2008). Nederlandssprekende kinderen met een verdenking op een taalachterstand: een analyse m.b.t. achtergrondvariabelen en effect van interventie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 418-429.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie*. Brief van staatssecretaris Sharon A.M. Dijksma aan de Tweede kamer.
- Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. (Advies). Den Haag: Onderwijsraad.
- Roeleveld, J. (2011). Verschillen in groei van vaardigheden gedurende het basisonderwijs. *Paper Onderwijs research dagen 2011*, 8-10 juni Maastricht.
- Sociaal-Economische Raad (2011) *Tijden van de samenleving. Slimmer organiseren van tijd en plaats van arbeid en dienstverlening*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Tavecchio, L. (2002). *Van opvang naar opvoeding. De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- VVD-CDA (2010) *Vrijheid en verantwoordelijkheid. Regeerakkoord van het kabinet-Rutte-Verhagen*. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/09/30/regeerakkoord-vvd-cda.html>
- Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen van, M. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wieberdink, H. & Kuster, H. (2011). *Cognitief kapitaal. Onderwijs als basis voor toekomst*. Den Haag: Boom/Lemma.
- .