

## De positieve effecten van voorschoolse voorzieningen voor kinderen in armoede

*Bijlage 1 bij de Society Case 'Ongelijkheid begint in de wieg' (ECEC)*

Steven Groenez  
Michel Vandenbroek

11/04/2013

Bijlage 1 bij VLAS-Studies 5

Het Vlaams Armoedesteunpunt is een samenwerkingsverband van UA, KU Leuven, KdG-Hogeschool en UGent.

**Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:**

Groenez, S., Vandenbroeck, M., (2013), De positieve effecten van voorschoolse voorzieningen voor kinderen in armoede. Bijlage 1 bij de Society Case over 'Early Childhood Education and Care' (ECEC), Bijlage 1 bij VLAS-Studies 5, Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.

**Voor meer informatie over deze publicatie:** [michel.vandenbroeck@ugent.be](mailto:michel.vandenbroeck@ugent.be) of [steven.groenez@kuleuven.be](mailto:steven.groenez@kuleuven.be)

Deze studie werd uitgevoerd in het kader van het Vlaamse armoedesteunpunt en werd gefinancierd door de Vlaams Minister bevoegd voor Armoedebestrijding, Ingrid Lieten.  
De conclusies van deze publicatie vertolken niet noodzakelijk de visie van de opdrachtgever.



© 2013 Vlaams Armoedesteunpunt

p.a. Vlaams Armoedesteunpunt  
Centrum OASes  
Sint Jacobstraat 2 (M232)  
2000 Antwerpen

Deze publicatie is ook beschikbaar via [www.vlaamsarmoedesteunpunt.be](http://www.vlaamsarmoedesteunpunt.be)

## Inhoud

1.	Inleiding .....	4
2.	Effecten op de ontwikkeling .....	4
2.1.	Ongelijkheid in ontwikkeling begint van in de wieg .....	4
2.2.	ECEC maakt (meestal) een verschil .....	6
2.3.	ECEC voor iedereen is erg belangrijk voor (kans)arme kinderen.....	7
3.	Kosten en baten van centrum- en gezinsgerichte programma's .....	7

## 1. Inleiding

Deze bijlage hoort bij de society case “Ongelijkheid begint in de wieg”, over de relatie tussen kinderen in armoede en voorschoolse voorzieningen. Het document bevat een beknopte samenvatting van de bestaande kennis over de effecten van voorschoolse voorzieningen voor kinderen in armoede. Het gaat daarbij zowel om kinderopvang en kleuterschool als opvoedingsondersteuning. Wanneer het over al deze sectoren samen gaat, hanteren we de internationale overkoepelende term ECEC (Early Childhood Education and Care). Waar mogelijk, baseren we ons op Europees onderzoek. Waar dit niet mogelijk is (wegens gebrek aan onderzoek), hanteren we bronnen uit de Verenigde Staten. We integreren in deze nota onderzoek over de effecten op de ontwikkeling van kinderen (educatieve effecten) en economische effecten die een kosten-baten analyse toelaten. De samenvatting van de educatieve effecten is gebaseerd op een ruim overzicht van alle effectonderzoeken die er sinds 2000 in Europa plaatsvonden en internationaal gerapporteerd zijn. Dat literatuuroverzicht is deels geïnspireerd op een ruimer literatuuroverzicht in opdracht van de Europese Commissie en eerder gepubliceerd als Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.*

De economische aspecten van dit overzicht zijn gebaseerd op een ruim literatuuronderzoek verricht door HIVA, in het kader van een ad-hoc opdracht voor het Vlaams Steunpunt Armoede (VLAS). Waar mogelijk hebben we verwijzingen in de bibliografie opgenomen over waar de achtergrondartikelen gedownload kunnen worden.

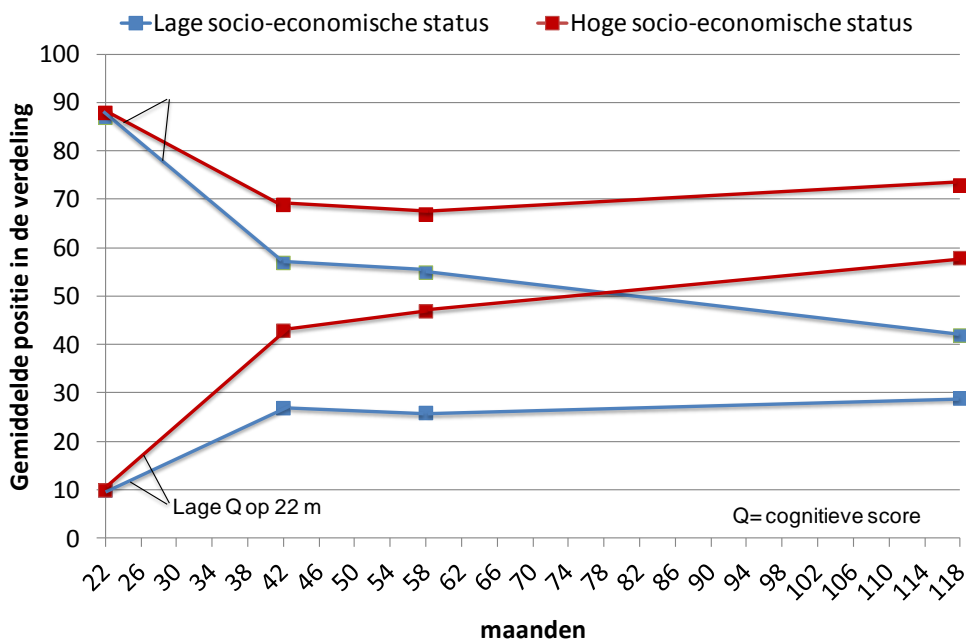
Samengenomen maken de vele studies bijzonder duidelijk dat programma’s in de voorschoolse leeftijd een sleutelement zijn in een beleid dat vecht tegen kinderarmoede en tegen de intergenerationale overdracht van (kans-)armoede. Een belangrijke opmerking hierbij is evenwel dat internationaal steeds de term ECEC gebruikt wordt als verzamelnaam voor kinderopvang en kleuterschool. Het is daarom niet altijd duidelijk of het nu kinderopvang of de kleuterschool is die de verwachte effecten creëert, dan wel een combinatie van beide.

## 2. Effecten op de ontwikkeling

### 2.1. Ongelijkheid in ontwikkeling begint van in de wieg

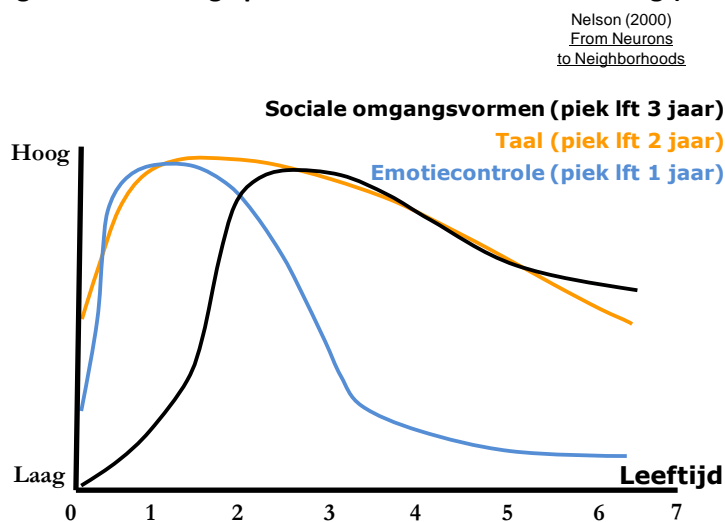
Ongelijkheid in de vroege ontwikkeling begint al op zeer jonge leeftijd. Uit de onderstaande figuur blijkt dat de sociaaleconomische status van het gezin de ontwikkeling beïnvloedt. In de figuur wordt de ontwikkeling gevolgd van kinderen die op de leeftijd van 22 maanden dezelfde cognitieve score hebben. Zowel bij kinderen met een hoge als lage initiële score blijkt de verdere ontwikkeling bij kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status beter te verlopen dan die van kinderen met een lagere status. In die mate zelfs dat kinderen met een hogere score voor verstandelijke ontwikkeling op 22 maand en die opgroeien in een arm gezin uiteindelijk lager eindigen dan leeftijdsgenoten met een veel lagere score op 22 maand maar opgroeiend in een rijk gezin.

**Figuur 1 - Ongelijkheid in de cognitieve ontwikkeling (2-10 jr) in de 1970 British Cohort study**



De reden waarom dit zo is, is volgens neurologisch onderzoek (Nelson 2000) omdat er zich in de eerste levensjaren gevoelige periodes voordoen die het verder verloop van de neurologische ontwikkeling beïnvloeden. De ontwikkeling van de hersenen verloopt niet lineair, maar via een opeenvolging van dynamische interacties tussen genen, omgeving en persoonlijke ervaringen. Naast en in wisselwerking met kenmerken van het kind, bepalen ook omgevingsfactoren hoe het kind zal ontwikkelen (zie o.m. Barnett, 2011). Interacties met personen uit de nabije omgeving (bijvoorbeeld ouders, leeftijdgenoten, leerkrachten) spelen hierbij een centrale rol. Zij vormen als het ware het vehikel waarlangs het kind toegang krijgt tot de omgeving en kan ‘leren’.

**Figuur 2 - Gevoelige periodes in de hersenontwikkeling (Uit: Nelson, 2000)**



Ook meerdere Europese onderzoeken bevestigen het verband tussen thuissituatie en verstandelijke, maar ook sociale en emotionele ontwikkeling (Andersson, 1992; Broberg et al. 1997; Sylva et al., 2004; Melhuish et al., 2006; Sammons et al. 2007; Brilli et al., 2011; Felfe & Lalive, 2011).

De vaststelling dat bredere socio-economische factoren (verbonden met de organisatie van de welvaartsstaat) een groot effect hebben op de ontwikkeling is belangrijk. Zo is het geen toeval dat de invloed van gezinsfactoren op de schoolcarrière beperkter is in de Scandinavische landen (Andersson, 1992; Broberg et al., 1997; Havnes & Mogstad, 2011) waar universeel toegankelijke kinderopvang bestaat en waar de verschillen in socio-economische status kleiner zijn dan in de meeste andere landen (EPPI Centre, 2004). Ook Wilkinson en Pickett (2009) toonden aan dat de mate van ongelijkheid in grote mate samenhangt met heel wat variabelen van welzijn. Daaruit leiden we af dat maatregelen inzake het inzetten van ECEC als gelijke kansenbeleid steeds een onderdeel van een breder sociaal beleid hoort te zijn.

## 2.2. ECEC maakt (meestal) een verschil

Onderzoek wijst immers ook uit dat ECEC die relatie tussen vroege levensomstandigheden en ontwikkeling kan beïnvloeden. Er bestaat onderzoek naar de langetermijneffecten van ECEC op de ontwikkeling in het VK, Frankrijk, Duitsland, Zweden, Noorwegen, Nederland en Italië. De meeste onderzoeken tonen aan dat deelname aan ECEC van hoge kwaliteit langdurende positieve effecten heeft op de verstandelijke ontwikkeling (Andersson, 1992; Broberg e.a., 1997; Sylva e.a., 2004; Melhuish e.a., 2006; Sammons e.a., 2007; Brilli e.a., 2011; Felfe & Lalive, 2011). ECEC stimuleert essentiële vaardigheden zoals verbale competenties en wetenschappelijk denken die op hun beurt de latere verwerving van taal en wiskundige vaardigheden beïnvloeden. Wanneer aan bepaalde voorwaarden is voldaan (waaronder een vroege instap en hoge kwaliteit) dan blijven die effecten tot op tienerleeftijd merkbaar.

Vele van deze onderzoeken (net als anderen) tonen aan dat er ook langetermijneffecten zijn op andere domeinen van de ontwikkeling zoals pro-sociaal gedrag, zelfregulering en zelfstandigheid (Andersson, 1992; Sylva e.a., 2004; Melhuish e.a., 2006; Sammons e.a., 2007; Del Boca e.a., 2010; Felfe & Lalive, 2011).

De meeste van de Europese studies hebben ook kunnen aantonen dat (door de effecten op verstandelijke en emotionele ontwikkeling) kinderen die ECEC genoten van hoge kwaliteit het ook beter doen op de lagere school. Dat blijkt vooral zo te zijn voor kinderen uit arme gezinnen en kinderen met een migratiegeschiedenis (Spiess e.a., 2003; Havnes & Mogstad, 2011). Kinderen die gebruik maakten van ECEC passen zich beter aan het schoolse leren aan (Sammons e.a., 2003; Sylva e.a., 2004; Melhuish, 2006; Lanfranchi e.a., 2002, 2003) en wanneer de ECEC van hoge kwaliteit was, zijn de positieve effecten te merken tot aan (of tot voorbij) het eind van de lagere school (Sammons e.a., 2007; Felfe & Lalive 2011).

Sommige studies hebben evenwel geen positief effect van ECEC op de verstandelijke ontwikkeling gevonden. In Frankrijk vond men geen verband tussen de vervroegde instap in de kleuterschool (op 2 jaar) en het overzitten in de lagere school (Caille, 2001). In Nederland vonden onderzoekers die de effecten van ontwikkelingsstimulerende programma's nagingen niet het verwachte effect van ECEC bij allochtone kansarme kinderen (Driessen, 2004). In beide gevallen weten de onderzoekers dit aan de wisselvallige kwaliteit en ook aan het gegeven dat de concentratie van kinderen uit lagere socio-economische milieus minder goede resultaten oplevert (Veen e.a., 2000-2002; Goede & Reezigt, 2001). Ook de OESO bevestigt dat niet de thuistaal, maar de concentratie van kinderen met een lage SES de positieve effecten hypothekeert (OECD, 2012). De Nederlandse bevindingen tonen ook dat stimuleringsprogramma's die enkel gericht zijn op de verstandelijke ontwikkeling (zoals Kaleidoscoop en Piramide) minder positieve effecten scoren dan programma's die de gehele ontwikkeling van kinderen beogen. Verschillende studies vonden (om dezelfde redenen) ook geen verschil in sociale ontwikkeling bij kinderen die wel of geen gebruik maakten van ECEC (Veen e.a., 2000-2002; Driessen, 2004).

## 2.3. ECEC voor iedereen is erg belangrijk voor (kans)arme kinderen

Haast alle onderzoeken die de effecten van ECEC nagaan, besluiten dat de positieve effecten het grootst zijn voor kansarme kinderen omdat hun vooruitgang inzake cognitieve ontwikkeling groter zou zijn dan bij 'gemiddelde' kinderen (vb. Brilli et al. 2011; Felfe & Lalive, 2011). Zij hebben baat bij ECEC voor een gemengde populatie (een sociale mix), (Sylva e.a., 2004; Melhuish e.a., 2006) en voor voorzieningen, waarin de aandacht voor kinderen gepaard gaat met aandacht voor het gezin en waarbinnen aandacht bestaat voor de specifieke noden van specifieke groepen. Twee studies vonden bovendien dat het gebruik van ECEC de kans op bijzonder onderwijs vermindert (Sammons e.a., 2003; Melhuish e.a., 2006)

## 3. Kosten en baten van centrum- en gezinsgerichte programma's

De positieve effecten van ECEC werden de laatste jaren door economen aangegrepen om onderzoek te doen naar de kosten en baten ervan. Wanneer goede ECEC resulteert in betere leerprestaties, dan leidt dit ook tot een grotere deelname aan het hoger onderwijs, betere carrièremogelijkheden, en dus tot hogere lonen en overheidsinkomsten, terwijl de afhankelijkheid van sociale voorzieningen en uitkeringen daalt. Bovendien gebeurt er ook steeds meer onderzoek dat aantoont dat ook opvoedingsondersteuning positieve effecten kan hebben op de ontwikkeling, of de negatieve relatie tussen armoede en ontwikkeling kan milderen. De grote meerderheid van de onderzochte programma's toont een positieve kosten-batenbalans. Tabel 1 geeft een kosten-batenanalyse, geaggregeerd voor de twee belangrijkste soorten programma's: opvoedingsondersteunende, gezinsgerichte (home-based) programma's tegenover voorschoolse (centre-based) onderwijsprogramma's. De data zijn afkomstig uit een Noord-Amerikaanse meta-studie door het WSIPP (Lee e.a. 2011, 2012). De baten worden opgesplitst naar de participanten, de overheid (terugverdieneffecten) en de rest van de maatschappij. Het zijn programma's die focussen op jonge gezinnen met een lage SES achtergrond, wat deels de hoge opbrengstvoeten verklaart.

Een andere vaststelling die uit dit soort onderzoek naar voren komt, maar niet uit de tabel afgeleid kan worden, is dat naarmate de periode van opvolging groter wordt, de baten/kosten ratio ook vergroot, aangezien vele baten zich pas op langere termijn manifesteren (bv arbeidsmarktinkomsten).

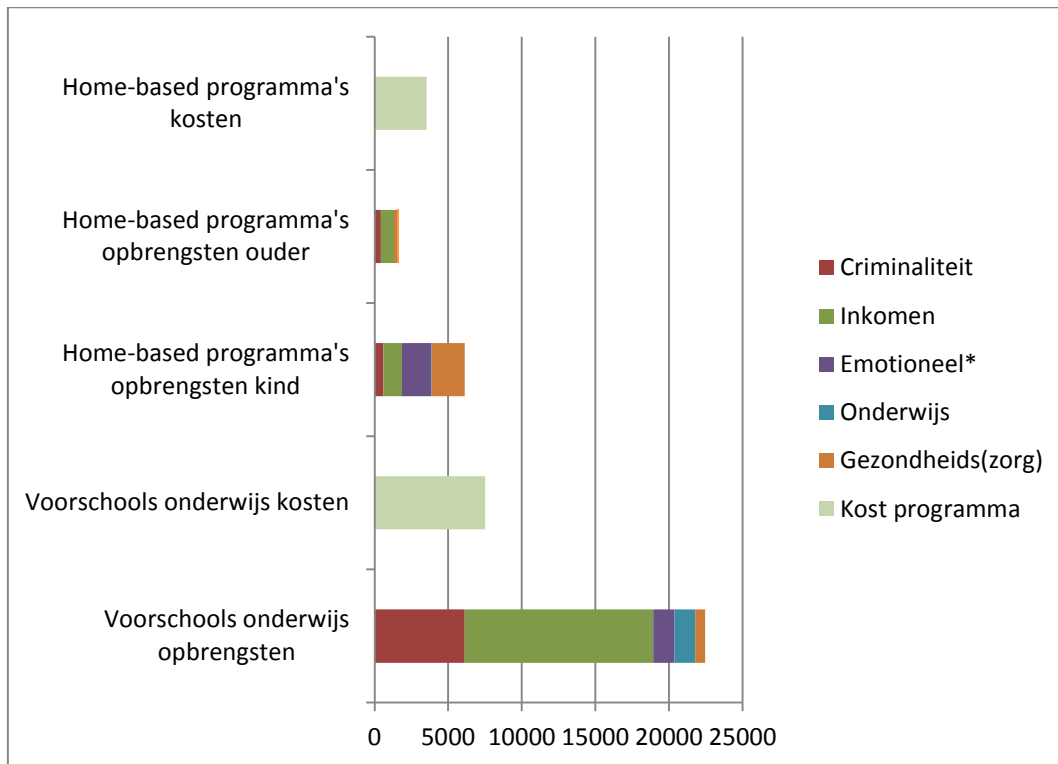
**Tabel 1 - Kosten en baten van US programma's voor gezinnen met kinderen < 5 jaar**

	KOSTEN	BATEN				netto	ratio	risico*
	kosten	participanten	overheid	andere	totaal	baten	baten/kost	
Home-based programma's (n=10)	3532	2341	2303	3726	7794	4262	2,21	69%
Voorschools onderwijs (n=48)	7523	8982	6802	6673	22457	14934	2,99	100%

\* *risico: de kans dat een programma positieve netto-baten vertoont*

Naast de opsplitsing van opbrengsten over de verschillende groepen, is het ook mogelijk een opsplitsing naar opbrengstdomeinen te maken. Figuur 3 maakt deze opsplitsing, opnieuw voor zowel de gezinsgerichte (home-based) als de voorschoolse onderwijsprogramma's, en opnieuw uitsluitend voor de Verenigde Staten.

**Figuur 3 - Kostenbatenanalyse voor home-based en centre-based programma's (HIVA bewerking van Lee e.a. 2011)**



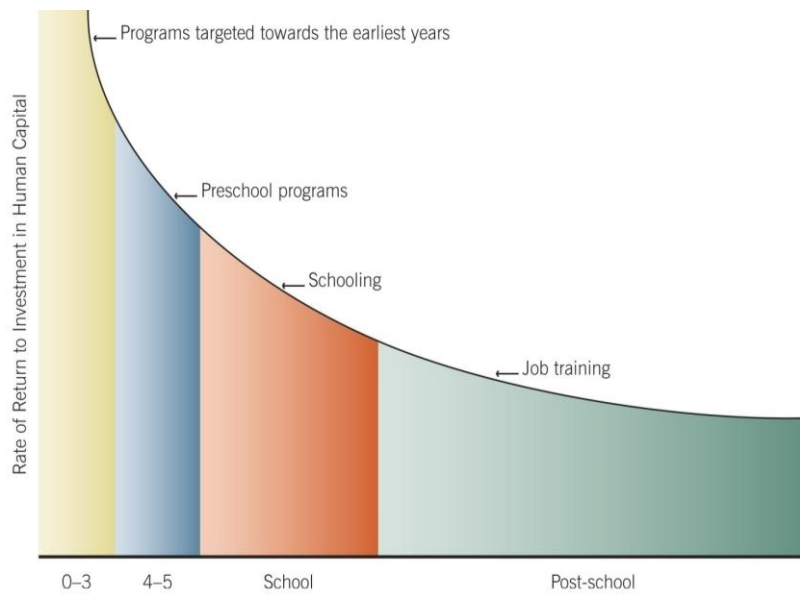
\* voorkomen van emotionele schade, bijvoorbeeld als gevolg van uithuisplaatsing

Omdat voorschoolse onderwijsprogramma's vaak te eng op cognitieve vaardigheden gericht zijn, eerder dan op de gehele ontwikkeling, pleiten vele auteurs er voor om aan kindgerichte aanpak aan te vullen met gezinsgerichte programma's. Het is net de combinatie die vaak het meeste vruchten afwerpt. De ondersteuning van gezinnen wordt hierbij gezien als belangrijk voor het behouden van effecten op de langere termijn (bv. Cunha & Heckman, 2010). Europese centrumgerichte programma's richten zich trouwens veel vaker op een integrale kindontwikkeling dan de Amerikaanse voorschoolse onderwijsprogramma's. Het onderzoek dat we hierboven aanhaalden is voornamelijk afkomstig uit de Verenigde Staten, waar de omstandigheden danig verschillen van die in Vlaanderen. De Verenigde Staten zijn immers één van de rijke landen met de grootste ongelijkheid (OECD, 2011a), met de grootste proportie kinderen in armoede (OECD, 2011b) en met zeer beperkte structurele voorzieningen voor gezinnen met jonge kinderen (OECD, 2006, 2012). Ook is het onderzoek beperkt tot hoofdzakelijk gedragsmatige (behavioristische) ondersteuningsprogramma's.

De economische studies stellen vast dat hoe vroeger in het leven de investeringen gebeuren, hoe hoger het rendement in de rest van het leven is. Dit wordt duidelijk weergegeven in figuur 4. Nobel laureaat James Heckman verklaart dit vanuit een theorie over de menselijke vaardigheidsontwikkeling (Heckman 2008; Cunha e.a. 2006). Hij karakteriseert het proces als inherent dynamisch en waarbij, op elk moment in de menselijke ontwikkeling, de reeds verworven vaardigheden niet alleen het startkapitaal vormen voor de volgende periode, maar ook de snelheid van de ontwikkeling in de volgende periode beïnvloeden.



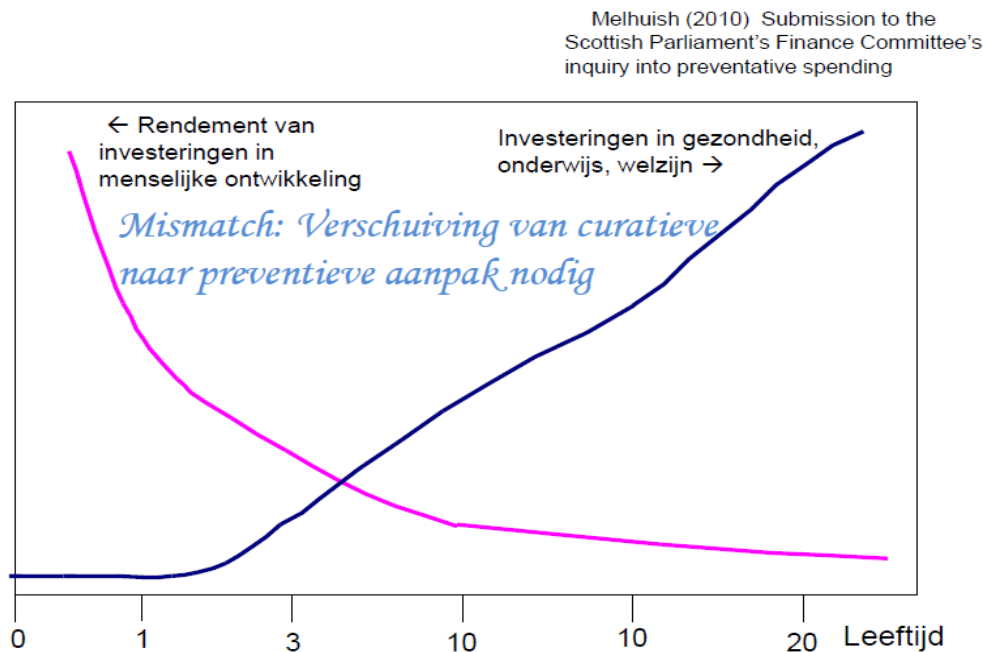
**Figuur 4 - Opbrengstvoet van investeringen in de ontwikkeling over de levenscyclus**



Tegelijkertijd waarschuwt Heckman (2008) voor een eenzijdige interpretatie die enkel de invloed van de voorschoolse periode beklemtoont. Hij besluit dat een volgehouden ondersteuning van kinderen de optimale keuze vormt.

Als we deze bevindingen vergelijken met de daadwerkelijke investeringen, wordt het duidelijk dat de actuele investeringen te weinig aandacht hebben voor de eerste levensjaren. De volgende figuur verduidelijkt dit onevenwicht in het Verenigd Koninkrijk (Melhuish, 2010).

**Figuur 5 - De uitgavenmismatch**



Een verschuiving van een curatieve naar een meer preventieve aanpak veronderstelt dus verhoogde uitgaven vroeg in de levenscyclus van individuen. Met de positieve effecten die met

kwaliteitsvolle voorzieningen kunnen bereikt worden, kan de nood aan curatieve uitgaven later in de levenscyclus (bv. nood aan uitgaven i.v.m. buitengewoon onderwijs, werkloosheidsuitkeringen) doen verminderen.

Besluit: Er is heel wat bewijs dat investeringen in zowel gezinsgerichte als groepsgerichte voorzieningen in de eerste levensjaren een essentiële schakel zijn in een breder beleid inzake armoedebestrijding.

## Bibliografie

Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.

Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333(975-978), 975-978.

Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011). Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role? Bonn: IZA. Retrieved from: <http://ftp.iza.org/dp5918.pdf>

Broadhead, P., Meleady, C. & Delgado M.A. (2008). Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services. Maidenhead: Open University Press.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. and Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in eight-year-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.

Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire *Éducation & formations*, 60, 7-18.

Cameron, C., & Moss, P. (2007). Care work in Europe. Current understandings and future directions. London - New York: Routledge.

Cunha F., Heckman J., Lochner L., & Masterov D. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North Holland.

Cunha F. & Heckman, J. J. & Schennach, S. (2010). Investing in Our Young People. Iza working paper 5050.

DECET & ISSA. (2011). Diversity and social inclusion: exploring competences for professional practices. Brussels and Budapest. Retrieved from: [www.decet.org/fileadmin/decet-media/good-practice/Making-Sense-of-good-Practice\\_english.pdf](http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/good-practice/Making-Sense-of-good-Practice_english.pdf)

Del Boca, D. & Pasqua, S. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Driessen, G. E. J. M. (2004). A large scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174 (7–8), 667–689.

EPPI Centre – Early Years Review Group. (2004). What is the impact of out-of-home integrated care and education settings on children aged 0-6 and their parents? Re-

trieved from:

[http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review\\_groups/early\\_years/EY\\_rv1/EY\\_rv1.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/early_years/EY_rv1/EY_rv1.pdf)

Eurydice (2009). Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Retrieved 28/01/2011 from:

<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>

Feinstein L. (2003). Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica* 70 (277), 73-97

Felfe, C. and Lalive, R. (2011). How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies. Retrieved from: [www.sole-jole.org/11122.pdf](http://www.sole-jole.org/11122.pdf)

Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502-514.

Gunnar, M. R., Van Ryzin, M. J., & Phillips, D. (2010). The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior and child sex. *Child Development*, 81(3), 851-869.

Havnes, T., and Mogstad, M. (2009). No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes. Bonn: IZA (Institute for the Study of Labour). Retrieved from: [www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf)

Heckman J. (2008). Schools, Skills and Synapses. *Economic Inquiry* 46(3). 289-324

ISSA. (2010). Competent educators of the 21st Century: ISSA's principles of quality pedagogy. Amsterdam. Retrieved from: [http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/V\\_97\\_2\\_ENG.pdf](http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/V_97_2_ENG.pdf)

Jensen, A.S., Bröstrom, S. & Hensen, O.H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30 (3): 243-54.

Laevers, F. (2011). Experiential Education: making care and education more effective through well being and involvement. *Encyclopedia on Early Childhood Development*: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from: [www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf)

Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.

- Lanfranchi, A., Gruber, J. & Gay, D. (2003). Schulerfolg von Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.) Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen". Zürich: Seismo, 481 – 506.
- Lee, S., Aos, S., Drake, E., Pennucci, A., Klima, T., Miller, M., Anderson, L., Mayfield, J. & Burley, M. (2011). Return on investment: Evidence-based options to improve statewide outcomes. Technical Appendix 1 detailed tables, 197p.
- Lee, S., Aos, S., Drake, E., Pennucci, A., Miller, M., & Anderson, L. (2012). Return on investment: Evidence-based options to improve statewide outcomes. April 2012  
<http://www.wsipp.wa.gov>
- Lee, S., Drake, E., Pennucci, A., Bjornstad, G. & Edovald T. (2012), "Economic evaluation of early childhood education in a policy context", Journal of Children's Services 7 (1), 53 - 63
- Mantovani, S. (2007). Early Childhood Education in Italy. In R. S. New, and M. Cochran Early Childhood Education: An International Encyclopedia. Westport CT: Praeger Publishers, 1110 – 1115.
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2006). The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.
- Melhuish, E. (2010). Scottish Finance Committee inquiry into Preventative Spending: Submissions Received.
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. Encyclopedia on Early Childhood Development: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from: [www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf)
- Nelson C. (2000), The Neurobiological Bases of Early Intervention. In Shonkoff J. and Meisels S. (eds.). Handbook of Early Child Intervention. pp. 204-227.
- Nelson C. (2000), Human Brain Development figure 8.1 in Shonkoff J., Phillips D. (eds.) 2000. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families. Washington, DC, National Academy Press.
- NESSE. (2009). Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers. Retrieved from:  
[http://ec.europa.eu/education/news/news1697\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: O.E.C.D.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011a). Divided we stand. Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011b). How's life? Measuring well-being. Paris: O.E.C.D.

O.E.C.D. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). How do immigrant students fare in disadvantaged schools? Pisa in Focus, 22, 1-4.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care. Paris: O.E.C.D.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research, 52:6, 623-641.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2010). A turning point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. Early Years, 30 (3): 219-27.

Sammons, P., Taggart, B., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Elliot, K. (2003). The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSN) Project. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y. and Barreau, S. (2007). The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Spiess, C. K., Buchel, F., Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany. Does Kindergarten attendance matter? Bonn: IZA (Institute for the Study of Labour). Retrieved from:

[www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf)

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Unicef Innocenti Research Centre. (2008). Report Card 8. The child care transition. Florence: Unicef.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Brussels:

European Commission. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf)

Vandenbroeck, M. (2007). De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. In Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Van Lancker, W. (2013). Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27. CSB Working paper, 13(1).

Veen, A., Roeleveld, J. en Leseman, P. (2000). Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Veen, A., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2002). Een jaar later. Vervolgonderzoek evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). The spirit level: why more equal societies almost always do better. Toronto: Allen Lane.