

De aansluiting tussen voor- en
vroegschoolse educatie en tussen
vroegschoolse educatie en groep 3

ANNEMIEK VEEN
MERLIJN KARSEN
MAARTJE VAN DAALEN
JAAP ROELEVELD
BRIGIT TRIESSCHEIJN
DOROTHÉ ELSHOF

De aansluiting tussen voor- en
vroegschoolse educatie en tussen
vroegschoolse educatie en groep 3

ANNEMIEK VEEN

MERLIJN KARSEN

MAARTJE VAN DAALEN

JAAP ROELEVELD

BRIGIT TRIESSCHEIJN

DOROTHÉ ELSHOF

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Veen, A., Karssen, A.M., Daalen, M.M. van, Roeleveld, J., Triesscheijn, J., Elshof, D.
**De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse
educatie en groep 3**

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 892, projectnummer 20447)

ISBN 978-90-6813-957-0

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

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

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstamminstituut.uva.nl

Dataverwerking: Elion.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Managementsamenvatting	5
1 Achtergrond, onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Onderzoek naar doorgaande lijn	11
1.3 Onderzoeksvragen	12
1.4 Belangrijke ontwikkelingen en achtergronden voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen	13
1.5 Uitwerking van het onderzoek	18
1.6 Opzet van het rapport	27
2 Resultaten interviews: de overgang tussen de voorschoolse voorziening en de kleutergroepen	29
2.1 Inleiding	29
2.2 Achtergrondgegevens	30
2.3 Manieren om de aansluiting te realiseren	32
2.4 Ontwikkelingen in de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen	39
2.5 Samenvatting	40
2.6 Manieren van overdracht en de voorbereiding op groep 1	42
2.7 Context en beleid	46
2.8 Samenvatting	47
2.9 Belemmerende en bevorderende factoren voor de doorgaande lijn peuterspeelzaal - kleutergroepen	48

3	Resultaten interviews: overgang kleutergroepen – groep 3 en verder	53
3.1	Inleiding	53
3.2	Strategieën gericht op de aansluiting tussen de kleutergroepen en groep 3	54
3.3	Ontwikkelingen in de afstemming tussen de kleutergroepen en groep 3	58
3.4	Samenvatting	59
3.5	Procedures en aanpak bij de overgang van de kleutergroep naar groep 3	59
3.6	Maatregelen als kinderen de doelen niet halen	62
3.7	Samenvatting	64
3.8	Belemmerende en bevorderende factoren voor de doorgaande lijn van de kleutergroepen naar groep 3	65
4	Doorlopende lijn van voorschool naar groep 2	67
4.1	Inleiding	67
4.2	Methode	68
4.3	Analyse	77
5	Doorlopende lijn van kleuterbouw naar groep 3 en hoger	95
5.1	Inleiding	95
5.2	Methode	95
5.3	Analyses	100
5.4	Samenvatting en conclusies	106
6	Conclusies en discussie	109
6.1	Inleiding	109
6.2	Resultaten van het kwalitatieve onderzoek	109
6.3	Resultaten van het kwantitatieve onderzoek	113
6.4	Discussie	115
	Literatuur	121
	Bijlage	123
	Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	129

Voorwoord

Bestrijding van onderwijsachterstanden is al sinds decennia een belangrijk onderwerp in het onderwijsbeleid van de overheid. Het accent lag in het verleden vooral op het basisonderwijs, maar momenteel vormt de voor- en vroegschoolse educatie een belangrijk speerpunt in Onderwijsachterstandsbeleid. Naar dit beleid is al veel onderzoek gedaan, met name beleidsonderzoek. Een belangrijke bron voor dit onderzoek vormt het cohortonderzoek dat in de loop der jaren is uitgevoerd in het basis- en voortgezet onderwijs en dat ontwikkelingen zichtbaar maakt in de onderwijsloopbanen van kinderen en jongeren die tot de doelgroepen van het achterstandenbeleid behoren. Sinds 1994 (de start van het zogenaamde PRIMA-cohortonderzoek) is het mogelijk om prestaties te volgen van groep 2 tot en met groep 8 in het basisonderwijs, en voor een deel van deze leerlingen ook de loopbanen in het voortgezet onderwijs. In 2004 is PRIMA overgegaan in het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, waardoor de mogelijkheden om kinderen longitudinaal te volgen verder werden uitgebreid. Vanaf 2009 is daar een informatiebron bijgevoegd, namelijk het cohortonderzoek voor- en vroegschoolse periode (pre-COOL) voor kinderen van 2 tot 5 jaar. Hiermee wordt het mogelijk om effecten van (varianten in) voorschoolse opvang en educatie te onderzoeken, op korte en lange termijn. Voor het overheidsbeleid is dit van belang, omdat er veel wordt geïnvesteerd in programma's voor jonge kinderen. In eerste instantie vooral gezinsgerichte programma's, maar het afgelopen decennium meer in ontwikkelingsstimulerende programma's die worden uitgevoerd in peuterspeelzalen en kleutergroepen en recent ook in de kinderopvang. Deze programma's worden, op basis van internationaal onderzoek, beschouwd als potentieel belangrijke instrumenten om taal- en ontwikkelingsachterstanden van jonge kinderen te verminderen en zouden

moeten leiden tot vermindering van onderwijsachterstanden. Tot nu toe is het echter nog onvoldoende mogelijk geweest om dit voldoende sophisticated ook voor de Nederlandse situatie te onderzoeken. Met het pre-COOL-cohort is het mogelijk om onderzoeksvragen op het gebied van implementatie en effecten van verschillende programma's en opvangvarianten voor jonge kinderen te beantwoorden.

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO). De BOPO coördineert onderzoek rond beleidsprogramma's primair onderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en verricht haar werk vanuit de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Het onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoeksprogramma, met de titel *Effecten van beleidsontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid*. Dit programma wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen en het Langeveld Instituut van de Universiteit Utrecht. Het doel van dit programma is om een aantal aspecten van het onderwijsachterstandenbeleid in samenhang te onderzoeken. De centrale vraag is welke gevolgen recente wijzigingen in het beleid hebben voor de organisatie, inrichten en effecten van achterstandenbestrijding in het basisonderwijs en in de voorschoolse periode. Die wijzigingen betreffen de veranderingen in de gewichtenregeling, intensivering van het VVE-beleid (onder andere uitbreiding naar kinderopvanginstellingen) en veranderingen in de regie (grotere rol en zeggenschap voor de schoolbesturen, kleinere voor de gemeenten). In het programma worden zes onderzoeksprojecten uitgevoerd, die gaan over (1) de rol van gemeenten en schoolbesturen bij VVE, (2) vergelijking van voorschoolse opvang en educatie in peuterspeelzalen en kinderopvanginstellingen, (3) aansluiting tussen voorschoolse educatie, vroegschoolse educatie en verdere schoolloopbaan, (4) effecten van voor- en vroegschoolse educatie en opvang op latere ontwikkeling van kinderen, (5) effecten van wijzigingen in de gewichtenregeling en andere faciliteiten voor achterstandenbestrijding voor het achterstandenbeleid in basisscholen en (6) prestaties en loopbanen van doelgroepleerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Dit onderzoek betreft thema 3.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van data die verzameld werden in de cohortonderzoeken pre-COOL en COOL⁵⁻¹⁸, voor het meten van effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen. We willen via deze weg alle medewerkers van peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en basisscholen hartelijk danken voor hun medewerking aan en inspanningen ten behoeve van de cohortonderzoeken pre-COOL en COOL⁵⁻¹⁸. Speciaal willen we degenen bedanken die hiernaast hun medewerking verleenden aan de aanvullende interviews die nodig waren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Ten slotte willen we de reviewers hartelijk bedanken die op verzoek van de BOPO de concept-eindversie van dit rapport op constructieve wijze van commentaar hebben voorzien.

Namens de onderzoekers,

drs. Annemiek Veen

Managementsamenvatting

Het doel van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is jonge kinderen (peuters en kleuters) die dat nodig hebben een betere start te geven in het basisonderwijs. Voor- en vroegschoolse educatie is de verzamelnaam voor de methodische en systematische aanpak van de ontwikkeling van jonge kinderen, vaak met behulp van educatieve programma's. Deze zogenoemde VVE-programma's worden uitgevoerd in combinaties van peuterspeelzalen of kinderdagverblijven en basisscholen en hebben als doel om onderwijsachterstanden te voorkomen of te bestrijden bij jonge kinderen die de doelgroep vormen van het achterstandenbeleid. Idealiter volgen jonge kinderen een VVE-programma in een voorschoolse voorziening én in de kleutergroepen van hun basisschool, liefst hetzelfde programma, en is er sprake van een doorgaande lijn in aanpak. Om blijvende effecten van VVE-programma's te bereiken wordt bovendien het realiseren van een doorgaande ontwikkelingslijn ná de kleutergroepen noodzakelijk geacht.

In deze ontwikkelingslijnen zijn twee breekpunten te onderscheiden:

- De aansluiting tussen de voorschoolse educatie (op de peuterspeelzaal of in de kinderopvang) en de vroegschoolse educatie op de basisschool, en
- De overgang in de basisschool, van de kleutergroepen naar het 'echte leren' in groep 3 en verder.

In het onderhavige onderzoek zijn deze twee 'overgangen', die van belang zijn voor het realiseren van een doorlopende ontwikkelingslijn, onderzocht.

Via interviews zijn data verzameld bij 33 koppels van basisscholen en voorschoolse instellingen (meest peuterspeelzalen, een enkele keer een

kinderopvanginstelling). Deze waren geselecteerd op het feit dat er sprake is van samenwerking tussen beide en van gebruik van eenzelfde VVE-programma (twee belangrijke aspecten van een doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie). Vanwege deze kenmerken waren het overwegend scholen en instellingen met veel doelgroepkinderen van het onderwijsachterstandenbeleid. De interviews waren er op gericht zo nauwkeurig mogelijk in beeld te brengen in welke mate en hoe de doorlopende lijn wordt gerealiseerd. Verder is via secundaire analyses op de databestanden COOL⁵⁻¹⁸ en pre-COOL nagegaan of een sterkere mate van een doorgaande lijn (voor beide 'breuken') een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen.

Aansluiting tussen voor- en vroegschool

Uit de interviews, maar ook uit vragenlijsten die afgenomen zijn in pre-COOL komt een overwegend positief beeld naar voren van de mate waarin de aansluiting tussen voor- en vroegschool wordt gerealiseerd. Er is sprake van afstemming van programma's, onderling overleg, gezamenlijke scholing, verdere aanvulling en ontwikkeling van programma's, didactiek en volgsystemen, en de meeste doelgroepkinderen volgen inderdaad zowel in de voor- als in de vroegschool een VVE-programma. Er is interesse in de ontwikkeling in de richting van startgroepen (voorschoolgroepen onder de regie van de basisschool, waarin onder andere gewerkt wordt met een HBO-opgeleide pedagogisch medewerker en een aanbod van vijf dagdelen per week) en hier en daar is men daar ook lokaal al mee bezig. Er worden in de onderzochte locaties veel inspanningen geleverd die in lijn zijn met de verwachtingen daarover in het VVE-beleid. Dit geeft steun aan de verwachting dat het werken aan die doorgaande lijn zich zou moeten vertalen in betere prestaties van de doelgroepkinderen van het onderwijsachterstandenbeleid in groep 2. Die verwachting komt echter niet uit. Integendeel, er is zelfs sprake van een negatieve samenhang tussen doorgaande lijn in termen van gevolgd programma en zowel de cognitieve vaardigheden (taal en rekenen) als sociale competentie van kinderen in groep 2, ook na controle voor individuele achtergrondkenmerken. Het is uiteraard weinig waarschijnlijk dat meer doorgaande lijn op zichzelf zou leiden tot lagere prestaties, daar bestaan geen inhoudelijke gronden voor. De verklaring moet eerder gezocht worden in de mogelijkheid dat de beschikbare individuele controlevariabelen (nog) onvoldoende corrigeren voor de verschillen in sociale achtergrond van

leerlingen die wel of geen doorgaande lijn hebben gevolgd. Bij de meeste kinderen in het onderzoek (75%) is sprake van een doorgaande lijn qua programma. Dit zijn overwegend allochtone en autochtone doelgroepleerlingen (ouders maximaal LBO) én allochtone kinderen met MBO-opgeleide ouders. De kinderen die niet een doorgaand programma hebben gevolgd zijn over het algemeen autochtone kinderen die niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoren. Beide groepen verschillen aanzienlijk van elkaar in scores op taal- en rekentoetsen en (in mindere mate) in scores op probleemgedrag en sociale competentie. Er is in de analyses weliswaar voor achtergrondvariabelen gecontroleerd, maar mogelijk is er toch nog niet gemeten achtergrond die ook nog meeweegt in dit onderzoek. Het zou zo kunnen zijn dat juist de groep die bereikt wordt met een doorgaand programma een groep is die extra zwaar is wat betreft achterstand. Bovendien zijn in het onderzoek vrijwel geen doelgroepkinderen die helemaal geen programma hebben gevolgd, dus deze controlegroep ontbreekt feitelijk. Dit bemoeilijkt de controle op sociale achtergrond

Deze veronderstelling (onvoldoende correctie voor achtergrondvariabelen) kan ook helpen begrijpen waarom er negatieve effecten zijn gevonden van enkele kwaliteitsaspecten van de doorgaande lijn. Meer ervaring van leidsters en leerkrachten, meer contact tussen voor- en vroegschool en beter gebruik van het volgsysteem blijkt samen te gaan met *lagere* prestaties in groep 2. Dit wordt logisch als we bedenken dat op instellingen en scholen waar de zwaarste achterstandsgroep aanwezig is ook de meeste inspanningen worden gedaan om de doorgaande lijn te realiseren. Kennelijk is dat nog niet genoeg om de achterstand die deze groep heeft ten opzichte van meer kansrijke kinderen weg te werken.

Aansluiting tussen groep 2 en groep 3

De geïnterviewden in dit onderzoek vinden de aansluiting groep 2 - groep 3 overwegend verbeterd ten opzichte van vroeger, en wijzen daarbij vooral op het systematischer toetsen en de meer gerichte voorbereiding aan de hand van leerdoelen in de kleutergroepen. De SLO-leerlijnen die voor jonge kinderen zijn opgesteld spelen hier een belangrijke rol, ze worden in ieder geval veel gebruikt voor screening en vernieuwing van het eigen programma. Dat bevordert de doelgerichtheid en het leidt ook tot bijstellen van de doelen in de kleutergroepen naar boven (hogere eisen).

Toch vonden we, net zo als bij het onderzoek naar de effecten van een doorgaande lijn van voor- naar vroegschool, geen positieve effecten van meer of betere doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3; in een enkel geval (rekenprestaties) zelfs negatieve effecten. Ook hier kan een mogelijke verklaring zijn dat juist op scholen waar kinderen zitten met zwaardere achterstand er extra doelen worden gesteld met betrekking tot de overgang van groep 2 naar groep 3 en er sprake is van meer (taal)stimulering in groep 2. Dit heeft echter kennelijk nog niet als resultaat dat op de langere termijn (de effectmaten zijn de prestaties in groep 5) de achterstand voldoende wordt teruggedrongen.

1 Achtergrond, onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

1.1 Inleiding

Het doel van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is jonge kinderen (peuters en kleuters) die dat nodig hebben een betere start te geven in het basisonderwijs. Voor- en vroegschoolse educatie is de verzamelnaam voor de methodische en systematische aanpak van de ontwikkeling van jonge kinderen, vaak met behulp van educatieve programma's. Deze zogenoemde VVE-programma's worden uitgevoerd in samenwerkingsverbanden van peuterspeelzalen en basisscholen. VVE-programma's hebben als doel om onderwijsachterstanden te voorkomen of te bestrijden bij jonge kinderen die de doelgroep vormen van het achterstandenbeleid. De accenten kunnen per programma verschillen. Zo zijn er programma's voor de cognitieve ontwikkeling en programma's voor de taalontwikkeling. Ook zijn er programma's die zich richten op meerdere ontwikkelingsdomeinen, de zogenaamde integrale programma's. Voorbeelden hiervan zijn Piramide, Kaleidoscoop, Startblokken-Basisontwikkeling en Puk & Ko / Ik & Ko (tezamen het programma Ko-totaal). In het hier uitgevoerde onderzoek spelen deze programma's een centrale rol. Het gaat om zogenaamde 'centrumprogramma's', te onderscheiden van 'gezinsprogramma's', die zich primair op de ouders richten en via hen op de kinderen. Gezinsgerichte programma's zijn bedoeld om ouders vaardigheden aan te leren waarin ze hun kinderen in hun cognitieve, talige, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling kunnen stimuleren. Het zijn met name de centrumprogramma's die kunnen bijdragen aan een verbinding of doorgaande lijn tussen de voorschoolse voorziening en de basisschool, omdat het voorschoolse deel van deze programma's wordt uitgevoerd in de peuterspeelzalen (en soms

kinderdagverblijven) en het vroegschoolse deel in de kleutergroepen in het basisonderwijs.

VVE-programma's

In dit onderzoek spelen de genoemde vier VVE-programma's een rol, omdat deze voorkomen op de in het kwalitatieve deel van dit onderzoek onderzochte locaties. Een beknopte beschrijving per programma is opgenomen in de bijlage. Deze VVE-programma's voorzien elk in een doorgaande lijn van de voorschoolse voorziening naar de basisschool. In Piramide zit een doorgaande educatieve lijn vanaf de voorschool tot in groep 3. Kaleidoscoop maakt gebruik van 'sleutelervaringen' die een gedetailleerd beeld geven van de soorten kennis en ervaringen die jonge kinderen opdoen op alle belangrijke ontwikkelingsgebieden. Naast Kaleidoscoop voor peuterspeelzalen en groep 1 en 2 van de basisschool zijn er ook trainingen voor kinderdagverblijven, groep 3 en verder van de basisschool en voor de buitenschoolse opvang. 'Ko Totaal' bestaat uit 'Puk & Ko' voor peuters en 'Ik & Ko' voor kleuters. 'Puk & Ko' werkt aan de voorwaarden die nodig zijn om peuters te kunnen laten instromen in groep 1. 'Ik & Ko' bestrijkt de gebieden taal, rekenen en sociaal-communicatieve vaardigheden. Voor taal werkt het programma er gericht naar toe dat de kleuters aan het eind van groep 2 minimaal de kerndoelen taal (Beernink e.a. 1997) bereikt hebben. 'Ik en Ko Rekenen' werkt gericht aan het behalen van tussendoelen die voor de groepen 1 en 2 zijn geformuleerd in de zogeheten TAL-uitgaven over hele getallen (Treffers e.a. 1999) en meten en meetkunde (Van den Heuvel-Panhuizen en Buys 2004). Op sociaal-emotioneel gebied wordt onder andere gewerkt aan de ontwikkelingsdoelen samenwerking, opkomen voor jezelf en gevoelens delen. 'Startblokken', het peuterdeel van een ontwikkelingsgerichte aanpak, vindt voortzetting in 'Basisontwikkeling' voor 4- tot 8-jarigen in de basisschool. De gewenste ontwikkelings- en leerprocessen worden gestimuleerd langs een aantal doorgaande lijnen in het aanbod en in de pedagogisch-didactische aanpak. De VVE-programma's zijn dus 'breed' dat wil zeggen dat ze alle ontwikkelingsgebieden bestrijken en ze kennen een opbouw, de kinderlijke ontwikkeling volgend. Door deze opbouw en elementen als continuïteit in het dagritme, inrichting van de ruimte, rituelen en labels is sprake van een doorlopend programma.

1.2 Onderzoek naar doorgaande lijn

Het realiseren van een doorlopende ontwikkelingslijn tussen de voorschoolse aanpak in de peuterspeelzaal en de kinderopvang, de aanpak in het vroegschoolse deel en in de kleutergroepen en de aansluiting daarop in het vervolg van het basisonderwijs, wordt beschouwd als één van de noodzakelijke voorwaarden om blijvende effecten van VVE-programma's te bereiken (Doolaard en Leseman, 2008). Internationaal onderzoek laat zien dat een doorgaande lijn één van de succesfactoren is van programma's die vergelijkbaar zijn met VVE in Nederland (zie bijvoorbeeld Andrews & Slate, 2001; Camilli e.a., 2010; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005); omgekeerd: het ontbreken van een doorgaande lijn is een factor die afbreuk doet aan succes.

Bij een doorlopende ontwikkelingslijn zijn twee breekpunten te onderscheiden:

- de aansluiting tussen de voorschoolse educatie (op de peuterspeelzaal of in de kinderopvang) en de vroegschoolse educatie op de basisschool, en
- de overgang in de basisschool zelf, van de kleutergroepen naar het 'echte leren' in groep 3 en verder.

Naar de realisatie van een doorgaande lijn is in Nederland nog weinig onderzoek verricht. Praktisch kunnen er allerlei belemmeringen zijn voor het realiseren van een doorgaande lijn tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroepen, bijvoorbeeld als er in de kleutergroepen een ander programma wordt gebruikt dan in de peuterspeelzaal, zodat activiteiten die op de peuterspeelzaal in gang zijn gezet, in de kleutergroepen niet worden voortgezet; of als in de kleutergroepen niets gedaan wordt met informatie die door de peuterspeelzaal in het overdrachtdossier is aangereikt (Driessen, 2012). Vaste koppels van peuterspeelzalen en scholen bieden een goed vertrekpunt, maar geen garantie voor een doorgaande lijn. En in de praktijk waaieren kinderen vanuit peuterspeelzalen en kinderopvang vaak uit over verschillende basisscholen. Daarbij krijgt de basisschool lang niet altijd informatie over de 'voorschoolse' geschiedenis van de instromende vierjarigen. Beleidsmatig is de ontwikkeling van een doorgaande lijn de laatste jaren onder druk komen te staan door een belangrijke wijziging in het sturingsniveau van VVE in 2006. Voor die tijd waren gemeenten verantwoordelijk voor het hele VVE-beleid; sinds 2006 voeren gemeenten alleen nog de regie over de voorschoolse periode en zijn de schoolbesturen verantwoordelijk voor het vroegschoolse deel, de kleuterperiode. De zogenoemde "knip" in de aansturing

heeft de doorgaande lijn tussen voor- en vroegschool in ieder geval niet bevorderd (zie onder andere Veen & Van Daalen, 2009; Ledoux & Veen, 2009; Veen, Van Daalen & Heurter, 2010).

De overgang van groep 2 naar groep 3 is die van de vroegere kleuterschool naar de vroegere lagere school. Hoewel beide typen scholen al in 1985, in het kader van de Wet op het Basisonderwijs van dat jaar, zijn opgegaan in één basisschool is de integratie van beide soorten onderwijs tot op heden niet voltooid.

Een indicatie voor een nog gebrekkige doorlopende lijn van groep 2 naar groep 3 is een bevinding van Roeleveld en Van der Veen (2007). Zij vonden dat scholen relatief vaak (voor zo'n 10% van de zesjarigen in groep 2) het advies gaven een jaar extra te 'kleuteren'. Deze kleuterbouwverlenging bleek hooguit tijdelijk positieve effecten op te leveren. De onderzoekers pleitten er dan ook voor dat scholen meer terughoudend zouden zijn in het langer laten 'kleuteren', en zich meer zouden richten op preventieve en diagnostiserende maatregelen in de kleuterbouw en op het adaptiever maken van de aanpak in groep 3.

Twee jaar later noemt Van der Heijden (2009) de overgang tussen de kleutergroep en groep 3 nog een "harde knip" waarbij de kinderen "een cultuurschok" te verwerken krijgen vanwege het grote verschil in aanpak en aanbod tussen groep 2 en groep 3.

In 2010 concludeert de Onderwijsraad in het advies "Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool" (2010) het volgende voor de overgang van groep 2 naar groep 3: "Bijna 25 jaar na de invoering van de basisschool blijkt er nog steeds sprake van overgangsproblemen van groep 2 naar groep 3 en is de doorlopende ontwikkelingslijn nog steeds niet goed gerealiseerd. Bij de introductie van de basisschool was bedoeld dat groep 3 meer adaptief zou werken, zodat kleuters variabel konden instromen. Het is er echter in de loop der tijd meer op gaan lijken dat groep 1 en 2 primair als voorbereidend op groep 3 worden gezien." De Onderwijsraad pleitte er in dit verband voor om de functie en inrichting van de kleuterperiode in zijn geheel opnieuw te bezien.

1.3 Onderzoeksvragen

In het hier voorliggende onderzoek zijn de twee genoemde 'overgangen' onderzocht die van belang zijn voor het realiseren van een doorlopende

ontwikkelingslijn: de overgang tussen de voorschoolse educatie (op de peuterspeelzaal of in de kinderopvang) en de vroegschoolse educatie op de basisschool en de overgang in de basisschool zelf van de kleutergroepen naar 'het echte leren' in groep 3 en verder.

De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd.

Ten aanzien van de aansluiting tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroepen van het basisonderwijs:

- In hoeverre is er aansluiting tussen enerzijds VVE-programma's op de peuterspeelzaal en opvang en anderzijds de basisschool?
- Welke manieren van overdracht worden gehanteerd tussen de voorschoolse instellingen en de basisschool?
- Wat is het effect van varianten in de aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie op het functioneren van leerlingen in de kleuterbouw?

Ten aanzien van de aansluiting tussen de kleutergroepen en groep 3 en verder:

- Hoe is de aansluiting tussen het voorbereidend lezen en rekenen in groep 2 op de gehanteerde methoden in groep 3?
- Op welke manier regelen scholen de overdracht van kleuterbouw naar groep 3? Is er sprake van een vorm van referentieniveaus die de kleuters moeten behalen om naar groep 3 te mogen?
- Wat is het effect van varianten in de aansluiting tussen kleuterbouw en de hogere groepen op het functioneren van leerlingen in de hogere groepen?

1.4 Belangrijke ontwikkelingen en achtergronden voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de volgende beleids- en maatschappelijke ontwikkelingen en contextfactoren van belang.

Wet OKE

Vanaf augustus 2010 is de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (Wet OKE) van kracht geworden. Met deze wet wil de overheid kinderdagverblijven en peuterspeelzalen meer op één lijn brengen (harmoniseren) en voor beide soorten instellingen de financiering, de

kwaliteitsregelgeving, de inspectie en het aanbod van VVE-programma's op elkaar afstemmen en in één landelijk kader onderbrengen.

Doelgroepen van VVE

In de wet OKE wordt de doelgroep van VVE omschreven als 'kinderen met een risico op een taalachterstand in het Nederlands'. De financiële middelen voor VVE die gemeenten van het Rijk ontvangen zijn gebaseerd op de smalle definitie van het leerlinggewicht, dus op basis van het opleidingsniveau van de ouders. Maar gemeenten en schoolbesturen zijn vrij in het bepalen van de doelgroepen van het VVE-beleid. Als die bepaling tot extra doelgroepkinderen leidt, moet dat uit eigen middelen worden gefinancierd. Het gevolg daarvan is een grote variatie in de definiëring van de VVE-doelgroepen. Daarbij gaat het niet alleen om het aantal indicatoren dat wordt gehanteerd (de kwantiteit), maar ook om de inhoud en het perspectief (de kwaliteit). Driessen (2012) maakt onderscheid tussen indicatoren die betrekking hebben op het sociaal-economische milieu (het leerlinggewicht), taal-gerelateerde factoren (bij het kind, in het gezin, of in de omgeving), psychosociale problematiek van de ouders (waardoor de opvoedingscapaciteit te kort schiet) en medische factoren of stoornissen bij het kind zelf. De variatie in bepaling van de doelgroepen bemoeilijkt evaluaties van het VVE-beleid, omdat er immers geen sprake is van eenduidige doelgroepbepaling.

De PO-Raad

In overeenstemming met het doel van de wet OKE heeft de PO-Raad samen met zijn leden ambities geformuleerd voor het verhogen van de onderwijskwaliteit. Deze ambities zijn geformuleerd in het Manifest 'In tien jaar naar de top' en in januari 2012 vastgelegd in afspraken met de minister van OCW in de vorm van een Bestuursakkoord. In het manifest ligt de nadruk op talentontwikkeling door aanbod van een stimulerend voorschools programma, een naadloze aansluiting tussen voorschool en basisschool en het voorkomen van segregatie door deze programma's voor alle kinderen open te stellen. In het bestuursakkoord is afgesproken dat de PO-raad zijn leden stimuleert om vroegschoolse educatie aan te bieden met leraren die geschoold zijn in een VVE-programma, binnen het kader van opbrengstgericht werken met een doorlopende leerlijn van voorschoolse naar vroegschoolse educatie.

Opbrengricht werken

Verhoging van de onderwijskwaliteit is tevens het doel van een andere actuele ontwikkeling: die van het opbrengricht werken. Uit verschillende onderzoeken (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Visscher en Ehren, 2011) blijkt dat leerresultaten op het gebied van taal en rekenen verbeteren als scholen opbrengricht werken. De kern hiervan is een cyclus die bestaat uit het formuleren van doelen, het continu en systematisch verzamelen van gegevens over de leeropbrengrichten van de kinderen, het analyseren van die gegevens, en het op basis daarvan bijstellen van het onderwijs zodat kinderen op maat ondersteund worden (Ledoux e.a., 2009). Hierbij wordt ook wel een onderscheid gemaakt tussen het formatief en het summatief gebruik van toetsgegevens. Bij het summatief gebruik gaat het in de eerste plaats om het 'product', het beoordelen van de ontwikkeling of de leerprestaties. Bij formatief gebruik van gegevens gaat het vooral om het proces. Toets- of observatiegegevens worden dan gebruikt als aanwijzing voor het verdere handelen: om het kind inhoudelijke en taakgerichte feed-back te geven en zo bij te dragen aan betere leerresultaten. Wanneer de leidster of leerkracht toetsen en observatiegegevens leert gebruiken als formatieve momenten, om haar leerstofaanbod op af te stemmen, de juiste instructie te geven en tijdens het leerproces de kinderen te volgen door het geven van de juiste feed-back, kan de onderwijsaanpak weer worden aangepast. Opbrengricht werken is een taak van de instelling als geheel, waar de leiding de regie voert en sturing geeft. In de voorschoolse fase, maar ook in de kleutergroepen van het basisonderwijs is opbrengricht werken nog lang geen gemeengoed. Er bestaat in peuterspeelzalen en onder leerkrachten van groep 1 en 2 nog veel discussie over de vraag of gerichte sturing van de ontwikkeling van kinderen een juiste aanpak is. Ook is er zorg over een 'te schoolse' werkwijze met te weinig ruimte voor vrij spel. Opvattingen over gewenste pedagogiek en didactiek voor jonge kinderen kunnen de bereidheid om opbrengricht te werken in de weg staan.

SLO-leerlijnen

Vanwege de maatschappelijke roep om de kwaliteit van VVE te verhogen heeft de SLO een leerplan ontwikkeld voor het jonge kind. Dit plan is bedoeld om de aansluiting van voor- naar vroegschoolse educatie en vervolgens naar groep 3 te verbeteren. Centraal in het plan staan de 'beheersingsdoelen'. Voor taal en rekenen zijn deze doelen afgeleid van de referentieniveaus die sinds augustus

2010 van kracht zijn in het basisonderwijs (zie www.taalenrekenen.nl). De beheersingsdoelen kunnen peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en scholen helpen bij het implementeren van de referentieniveaus taal en rekenen. Ze geven aan pedagogisch medewerkers en leerkrachten hulp bij het maken van inhoudelijk verantwoorde keuzes in hun aanbod, zowel aan kinderen met een achterstand als aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Op verzoek van het ministerie van OCW zijn er voor drie ontwikkelingsgebieden doelen uitgewerkt, namelijk voor taal, voor rekenen en voor sociaal-emotionele ontwikkeling (zie:

<http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/doelen/>). De doelen brengen de ontwikkelingslijn van kinderen van 2 tot 7 jaar in beeld. Met name is in kaart gebracht wat kinderen aan het *begin van groep 1* (eind van de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf) en aan het *eind van groep 2* (voor de overgang naar groep 3) bereikt zouden moeten hebben.

Voor *taal* zijn er doelen geformuleerd op de domeinen mondelinge taalvaardigheid, ontlukende - en beginnende geletterdheid en taalbeschouwing. Een voorbeeld van een doel dat een kind aan het begin van groep 1 voor mondelinge taalvaardigheid (woordenschat en woordgebruik) bereikt zou moeten hebben is: "heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 4000 woorden".

Voor *rekenen* zijn er doelen geformuleerd voor de domeinen getalbegrip, meten en meetkunde. Een voorbeeld van een doel dat een kind aan het begin van groep 1 voor getalbegrip (omgaan met hoeveelheden) bereikt zou moeten hebben is: "herkennen van groepjes van 2 en 3 zonder tellen".

Voor de *sociaal-emotionele ontwikkeling* zijn doelen geformuleerd voor de domeinen zelfbeeld/ontwikkeling van identiteit, ontwikkeling van zelfstandigheid, sociaal gedrag/ontwikkeling van sociale vaardigheid en werkhouding en concentratie. Een voorbeeld van een doel dat een kind aan het eind van groep 2 voor werkhouding en concentratie bereikt zou moeten hebben is: "zet door wanneer iets niet direct lukt".

Om pedagogisch medewerkers en leerkrachten gericht te ondersteunen bij het kiezen van de juiste leermiddelen heeft de SLO een overzicht gemaakt van alle beschikbare methoden, materialen en screeningsinstrumenten voor de drie gebieden: taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Zie hiervoor: <http://www.slo.nl/downloads/2011/methoden-materialen-en-screeningsinstrumenten.pdf/>.

Rol van de Inspectie

De kwaliteit van VVE en basisonderwijs wordt periodiek beoordeeld door de Inspectie van het onderwijs.

Sinds de Wet OKE is de toezichthoudende taak van de Inspectie uitgebreid van het reguliere onderwijs naar de voorschoolse voorzieningen, zoals peuterspeelzalen en kinderdagverblijven (of kindercentra). De Inspectie is gestart met een zogenaamde VVE-bestandsopname van de kwaliteit van de voorschoolse educatie op alle peuterspeelzalen en kinderdagverblijven die VVE-subsidie krijgen. Ze doet dat aan de hand van een waarderingskader dat gericht is op vier domeinen:

- de VVE-beleidscontext (beleid en organisatie op gemeentelijk niveau);
- de VVE-condities (op basis van GGD-rapporten);
- de kwaliteit van de uitvoering van VVE (op de voor- en vroegscholen);
- de opbrengsten van VVE (het bereik; en de resultaten aan het eind van groep 2).

Het inspectieonderzoek beoordeelt de kwaliteit van de doorgaande lijn op de volgende aspecten: de VVE-coördinatie tussen de voor- en de vroegschool; de doorstroom van kinderen van de voor- naar de vroegschool; warme overdracht; de onderlinge afstemming van het aanbod; de afstemming van het pedagogisch klimaat/het educatief handelen en de afstemming in de omgang met ouders. In een tussenrapportage is verslag gedaan van de bevindingen in de grote gemeenten (G4 en de G27) (Inspectie, 2011). In de loop van 2012 komen de overige gemeenten aan de beurt. De bestandsopname zal in 2013 en 2015 herhaald worden.

Startgroepen of 0-groepen

Een initiatief dat een aantal knelpunten in de doorgaande lijn structureel wil oplossen is het bieden van "een pedagogisch hoogwaardig aanbod voor alle kinderen van drie tot zes jaar" (zie het advies van de Onderwijsraad "Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool", 2010). Mede ingegeven door dit advies is op initiatief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een landelijke proef (pilot) getart met zogenoemde "startgroepen" voor peuters van twee en drie jaar. Hiertoe werken met ingang van het schooljaar 2011-2012 30 koppels van een basisschool met een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal samen aan een geïntegreerd aanbod van voor- en vroegschoolse educatie. Een aantal verschillen ten opzichte van de gebruikelijke situatie van VVE zijn:

- Er worden per week meer uren voorschoolse educatie aangeboden; minimaal vijf dagdelen van 2,5 uur per week (of 12,5 uur per week), in plaats van vier dagdelen of 10 uur per week.
- Tijdens deze dagdelen wordt er gestructureerd en opbrengstgericht gewerkt.
- Naast een beroepskracht voorschoolse educatie (PW3-niveau) wordt er een begeleider voorschoolse educatie ingezet. Dit betreft een bevoegde leerkracht (Pabo-niveau) die scholing heeft gehad in het werken met 3-jarigen. Zo wordt de expertise van deze twee sectoren bij elkaar gebracht.
- Het aanbod voor de peuters wordt geïntegreerd met het aanbod van de basisschool tot één doorgaande ontwikkel- en leerlijn.
- De schoolleider voert de regie over het inhoudelijke aanbod van de startgroep tot en met groep 8.

1.5 Uitwerking van het onderzoek

Databestanden

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van de data van het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen (COOL⁵⁻¹⁸) en het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen het jonge kind/voor- en voerschoolse educatie (pre-COOL).

Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸

Het *COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek* is een grootschalig landelijk onderzoek, dat wat het basisonderwijs betreft wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut en ITS (Driessen e.a., 2009, 2012; www.COOL5-18.nl). De eerste COOL-meting vond plaats in schooljaar 2007/08, de tweede in schooljaar 2010/11. Bij elke meting zijn gegevens verzameld van circa 38.000 kinderen in de groepen 2, 5 en 8 van 550 scholen. Deze leerlingen worden zoveel mogelijk in de tijd gevolgd. COOL omvat een voor het basisonderwijs representatieve steekproef van 400 scholen en daarnaast een aanvullende steekproef van 150 scholen met veel doelgroeppeerlingen van het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB). In het onderhavige onderzoek maken we gebruik van de gegevens van de meest recente meting uit 2010/11.

Pre-COOL-cohortonderzoek

Het pre-COOL-cohortonderzoek sluit aan op het onderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Doel van het pre-COOL-onderzoek is om zicht te krijgen op de effecten van verschillende vormen van kinderopvang en van voor- en vroegschoolse educatie op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. In het pre-COOL-cohortonderzoek worden twee cohorten kinderen gevolgd in hun ontwikkeling en schoolloopbanen. Het eerste, het zogenoemde *vierjarigencohort*, is gestart in 2009. Deze kinderen worden gevolgd vanaf de overgang van een voorschoolse instelling naar het basisonderwijs, tot in ieder geval het einde van het basisonderwijs. De tweede groep, het *tweejarigencohort*, bestaat uit kinderen die in schooljaar 2010-2011 op tweejarige leeftijd voor het eerst zijn onderzocht (pre-COOL-consortium, 2012). De beginmeting op jonge leeftijd moet het mogelijk maken om gefundeerde uitspraken te doen over de effecten van voor- en vroegschoolse educatie. Het pre-COOL-onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW en NWO-PROO, door de Universiteit van Utrecht, het ITS en het Kohnstamm Instituut.

In dit onderzoek is voornamelijk gebruik gemaakt van de gegevens van het vierjarigencohort. De kinderen in dit cohort zijn in het schooljaar 2009-2010 ingestroomd in basisscholen die deelnemen aan het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek. De eerste meting, op vierjarige leeftijd, vond plaats in het schooljaar 2009-2010. In schooljaar 2010-2011 zijn deze kinderen in groep 2 zoveel mogelijk betrokken bij de meest recente meting van COOL⁵⁻¹⁸.

Onderzoeksopzet

Het onderzoek naar de doorgaande lijnen bestaat uit twee delen, een kwalitatief onderzoek en een kwantitatief onderzoek.

In het *kwalitatieve* onderzoek is met behulp van interviews nagegaan wat scholen en hun samenwerkingspartners (gekoppelde peuterspeelzaal of kinderopvanginstelling) doen om de overgang tussen de opvang cq. voorschoolse voorziening en tussen de kleutergroepen en vervolgens naar groep 3 soepeler te laten verlopen en of het lukt om betere aansluitingen tot stand te brengen.

Het *kwantitatieve* onderzoek, naar de effecten van de aansluiting is uitgevoerd met behulp van analyses op gegevens van het vierjarigencohort van het pre-COOL-onderzoek, aangevuld met gegevens uit de tweede meting van COOL⁵⁻¹⁸.

1.5.1 Het kwalitatieve onderzoek

Werving selectie van respondenten

Het doel van de interviews is inzicht opleveren in de rol van de overgang tussen voorschoolse voorzieningen en basisscholen en tussen de kleutergroepen en groep 3. Met het oog op de eerste overgang zijn koppels geselecteerd van VVE-voorzieningen en basisscholen die werken met hetzelfde VVE-programma. Voor deelname aan het onderzoek zijn VVE-instellingen en scholen benaderd die met hetzelfde VVE-programma werken. Dit gebeurde op basis van het vierjarigencohort en het tweejarigen cohort van pre-COOL. Een overzicht staat in tabel 1. De selectie vond als volgt plaats.

Uit bestanden van het vierjarigen cohort zijn instellingen geselecteerd die werken met een VVE-programma. Deze instellingen zijn vervolgens gecombineerd met scholen uit het COOL-bestand die in dezelfde gemeente gevestigd zijn en werken met hetzelfde VVE-programma. Dit resulteerde in 23 koppels van een VVE-instelling met een school: 14 koppels met het programma Piramide; 4 koppels met Kaleidoscoop; 3 koppels met Ko Totaal en 2 koppels met Startblokken-Basisontwikkeling. Voor een aanvulling op bovengenoemde selectie zijn de bestanden van het tweejarigen cohort uit pre-COOL gebruikt, en gekoppeld aan basisscholen in dezelfde plaats en werkend met hetzelfde VVE-programma. Het gaat om koppels waarvan de voorschoolse voorziening aanvankelijk voor het pre-COOL-onderzoek is geworven als zogenaamde 'good practice'. Dit zijn peuterspeelzalen die op verzoek van de onderzoekers voor pre-COOL werden aangedragen door de ontwikkelaars van VVE-programma's als voorbeeld van een kwalitatief goede uitvoering van het betreffende VVE-programma.

Deze selectie leverde 15 koppels op van een VVE-instelling met een school: 1 koppel Piramide; 6 koppels Kaleidoscoop; 2 koppels Ko Totaal en 6 koppels Startblokken.

Tabel 1.1 Overzicht van geselecteerde koppels VVE-instelling en basisschool

	Uit bestanden 4-jarigen	Uit bestanden 2-jarigen	Totaal
Piramide	14	1	15
Kaleidoscoop	4	6	10
Ko Totaal	3	2	5
Startblokken	2	6	8
Totaal	23	15	38

Interviewleidraad

Ten behoeve van de interviews zijn twee gespreksleidraden ontwikkeld voor het houden van semi-gestructureerde interviews. Eén leidraad was bedoeld voor een interview met de vertegenwoordiger van de voorschoolse voorziening die zicht heeft op de samenwerking met de basisschool en één voor een interview met het teamlid van de basisschool dat op de hoogte is van de samenwerking met de voorschoolse voorziening en de uitvoering van het VVE-programma in de kleutergroep. De laatste leidraad was iets uitgebreider, omdat deze zowel vragen bevatte voor de overgang van de voorschoolse voorziening naar de basisschool als voor de overgang van de kleutergroep naar groep 3. De leidraden werden voorafgaand aan het bezoek van de onderzoekers per email naar de respondenten verstuurd zodat de beoogde gesprekspartners zich op het gesprek konden voorbereiden.

In de gespreksleidraad zijn de volgende onderwerpen opgenomen:

1. De realisatie van de doorgaande lijn:

- Programmatisch: Wordt hetzelfde VVE-programma gebruikt voor de peuters en voor de kleuters in groep 1 en 2? (dit was weliswaar een selectie criterium, maar in de interviews is het nog een keer expliciet bevraagd, met het oog op zo actueel mogelijke informatie).
- Programmatisch: Is er sprake van voortzetting van VVE-elementen in groep 3 en verder? Als het VVE-programma materialen heeft voor groep 3, zoals Piramide en Kaleidoscoop, worden die dan ook daadwerkelijk gebruikt in groep 3?
- Pedagogisch-didactisch: Is er overeenkomst in aanbod, in educatief handelen, in aanpak, in nagestreefde doelen?
- Hoe verloopt de coördinatie en het contact tussen de betrokken leidsters en de leerkrachten van groep 1?
- Idem tussen de betrokken leerkrachten van groep 2 en groep 3?
- Doorstroming vanuit het perspectief van het kind: Volgt elk kind een traject zonder grote drempels? Is er sprake van warme overdracht?
- Overdracht van informatie: Wordt informatie over het kind bij elke overgang doorgegeven aan de betreffende 'nieuwe' leerkracht?
- Volgen van de ontwikkeling van het kind: Wordt bijgehouden waar het kind in zijn ontwikkeling is op de verschillende gebieden, en welk aanbod het moet krijgen?

- Is er afstemming in de omgang met ouders van de kinderen uit de betrokken groepen?
- Is er afstemming in interne begeleiding en zorg voor de kinderen uit de betrokken groepen?

2. Doelen en bereikte niveaus

- Is er sprake van doelen of referentieniveaus die de peuters behaald moeten hebben om in te stromen in groep 1 (op het gebied van voorbereidende taal- en reken-activiteiten, en sociaal-emotionele ontwikkeling)?
- Is er sprake van doelen of referentieniveaus die de kleuters behaald moeten hebben om door te stromen naar groep 3 (op het gebied van voorbereidende taal- en reken-activiteiten, en sociaal-emotionele ontwikkeling)?
- Is er aansluiting tussen het voorbereidend lezen in groep 2 en de gehanteerde leesmethode in groep 3?
- Is er aansluiting tussen het voorbereidend rekenen in groep 2 en de gehanteerde rekenmethode in groep 3?

3. De context van de samenwerking:

- De rol van het schoolbestuur
- De rol van de gemeente

4. Een aantal randvoorwaarden, zoals:

- Zijn de verschillende groepen in één gebouw gevestigd?
- Is er een gezamenlijke overlegstructuur?

Dataverzameling

De op basis van het COOL- en pre-COOL-bestand 38 geselecteerde koppels van voorschoolse voorzieningen en basisscholen zijn telefonisch benaderd voor deelname aan de interviews. Voor de interviews met de peuterspeelzalen werd gevraagd naar degene die het meest geïnformeerd was over de samenwerking met de basisschool. In sommige gevallen was dit een pedagogisch medewerker, in andere gevallen een werkbegeleider of wijkmanager van de welzijnskoepel. In één geval betrof het de coördinator van de voorschool en de vroegschool. Voor de interviews met de basisscholen werd gevraagd naar het teamlid dat het meest op de hoogte was van de samenwerking met voorschoolse voorzieningen

en de uitvoering van het VVE-programma in de kleutergroep. Dit bleek veelal de intern begeleider (IB-er), de voorschoolcoördinator of een lid van de directie. Eerst werd de voorschoolse voorziening benaderd en vervolgens de gekoppelde basisschool. Als beide partijen medewerking toezegden, werd een interviewafspraken gemaakt. Uiteindelijk hebben 37 voorschoolse voorzieningen (36 peuterspeelzalen en 1 kinderdagverblijf) en 34 basisscholen aan het onderzoek meegedaan; 33 van hen vormen een koppel of een vorm van samenwerking in het kader van voor- en vroegschoolse educatie. Drie interviews met een peuterspeelzaal konden uiteindelijk niet worden gekoppeld aan een basisschool, omdat de betreffende basisscholen op het laatste moment toch afvielen vanwege drukke werkzaamheden of ziekte van de respondent. De betreffende peuterspeelzaalinterviews zijn wel meegenomen in het onderzoek. Eén interview met een basisschool kon niet worden gekoppeld aan een peuterspeelzaal, omdat de betreffende peuterspeelzaalmedewerker afviel nadat het basisschoolinterview al had plaatsgevonden. Het interview met de basisschool is wel meegenomen in het onderzoek.

Analyse

De geselecteerde koppels zijn te beschouwen als cases en geanalyseerd volgens de richtlijnen van Miles en Huberman (1994) via een within- en cross-case analyse. Van de interviews met de peuterspeelzaal en de basisschool zijn samenvattingen gemaakt conform een format, gerelateerd aan de onderzoeksvragen. De gegevens over de cases zijn vervolgens op onderwerp geordend in een matrix. Zowel de informatie van de vertegenwoordiger van de peuterspeelzaal als die van de basisschool is in de matrix opgenomen, ook als deze tegenstrijdigheden bevatte (hetgeen vrijwel niet is voorgekomen overigens). Bij de analyse is zowel aandacht besteed aan de samenhang binnen de case als aan de overeenkomsten en verschillen tussen de cases. Antwoorden zijn waar mogelijk gekwantificeerd. Door de wijze van selectie (vrijwel allemaal langdurige samenwerkingsverbanden, werkend met hetzelfde VVE-programma) bleken de overeenkomsten tussen de cases groot, zodat het niet opportuun was om verschillendsoortige profielen te onderscheiden.

1.5.2 Het kwantitatieve onderzoek

Opzet van het pre-COOL 4-jarigenonderzoek

Het pre-COOL-onderzoek is gebaseerd op COOL⁵⁻¹⁸ (zie par. 1.5). COOL⁵⁻¹⁸ omvat een steekproef van scholen die representatief is voor alle basisscholen en een

aanvullende steekproef van scholen met veel achterstandsl leerlingen. Deze opzet zorgt voor een oververtegenwoordiging van 'achterstandsscholen' in het pre-COOL-onderzoek, hetgeen ook de bedoeling is, gezien de gerichtheid van het pre-COOL-onderzoek op de effecten van VVE. Voor pre-COOL is een steekproef gevormd van 124 basisscholen die ook deelnemen aan COOL⁵⁻¹⁸. In deze steekproef is het aandeel scholen met veel allochtone leerlingen en leerlingen met laag-opgeleide ouders wat hoger dan gemiddeld. Onder meer vanwege de oververtegenwoordiging van scholen met laag-opgeleide ouders bevat het onderzoek geen scholen uit heel kleine gemeenten. De deelnemende scholen staan in gemiddeld (wat) grotere gemeenten. Door toevalsfactoren is sprake van ondervertegenwoordiging in Noord Nederland (Friesland en Drente) en oververtegenwoordiging in Zuid Nederland (vooral Brabant). Voor een verantwoording van de steekproeftrekking en de werving verwijzen we naar het technisch rapport van pre-COOL over het vierjarigencohort (Veen e.a., 2012).

In de geselecteerde scholen is gevraagd naar kenmerken van instromers in groep 1. Bij deze leerlingen zijn verschillende gegevens verzameld waarover we kunnen beschikken voor de beantwoording van de onderzoeksvragen die betrekking hebben over het eerste deel van de schoolloopbaan, de overgang van de voorschoolse voorziening naar de kleutergroep en het functioneren van leerlingen in de kleuterbouw. Het gaat om gegevens uit het zogenoemde Leerlingprofiel, een leerkrachtoordeel over het cognitief en sociaal functioneren en uit het Instroomprofiel, waarin onder meer informatie is gevraagd over de voorgeschiedenis van een leerling (al dan geen deelname aan een voorschoolse voorziening en intensiteit en duur van deelname hieraan). Voorts hebben we van deze kinderen toetsgegevens in groep 2 uit de toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen uit het Cito-LOVS.

Het totaal aantal kinderen in het vierjarigencohort bedraagt 1285. Van een deel van deze kinderen (550) beschikken we over gegevens over de voorschoolse voorziening waar zij naartoe gingen. Bij deze voorschoolse voorzieningen is informatie verzameld over de kwaliteit van de aanpak en kenmerken van deze voorzieningen, met behulp van een vragenlijst onder pedagogisch medewerkers en een vragenlijst onder managers van deze instellingen.

Bij de scholen die meedoen aan het vierjarigencohort van pre-COOL en tevens aan de eerste en tweede meting van COOL⁵⁻¹⁸ kan worden nagegaan hoe leerlingen zich van groep 2 naar groep 5 hebben ontwikkeld¹ en of daar effecten gevonden worden van een betere of mindere doorlopende lijn van groep 3 (het tweede moment in de loopbaan). We beschikken voor deze analyses op het bestand van COOL⁵⁻¹⁸ over gegevens van 1350 leerlingen. Bij de kleutergroepen waarin deze leerlingen zitten is informatie verzameld over de kwaliteit van de aanpak, met behulp van een vragenlijst onder kleuterleerkrachten.

Instrumenten

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van variabelen uit de volgende instrumenten. De voor dit onderzoek geselecteerde variabelen worden nader toegelicht in de hoofdstukken 4 en 5.

Uit het pre-COOL-onderzoek, vierjarigencohort:

Oudervragenlijsten

Om gegevens te verkrijgen over de gezinsomstandigheden van de onderzoekskinderen is een oudervragenlijst ontwikkeld met vragen over *cultuurpedagogische kenmerken* (bv. gesproken thuistaal, aanbod aan taal en geletterdheid, de betrokkenheid van ouders bij de school), *affektieve gezinskenmerken* (bv. opvoedingsstijlen, risico- en protectiefactoren, deelname aan gezinsgerichte programma's, gebruikmaking van medische en maatschappelijke zorg), *sociaal-economische gezinskenmerken* (bv. het opleidingsniveau en de etnische herkomst van de ouders) en *algemene gezinskenmerken* (bv. het aantal kinderen in het gezin).

Vragenlijsten leerkrachten kleutergroepen

Om zicht te krijgen op de activiteiten en werkwijzen in de kleutergroepen waarin de onderzoekskinderen zitten, hebben leerkrachten in het vierjarigencohort een vragenlijst voorgelegd gekregen die vooral betrekking heeft op inhoudelijke aspecten van het werk, zoals de pedagogische aanpak, de visie en de wijze waarop er met de kinderen wordt omgegaan.

¹ COOL⁵⁻¹⁸ kent metingen in de groepen 2, 5 en 8.

Instroomprofiel

Ter bepaling van het niveau van ontwikkeling van de kinderen bij instroom in het basisonderwijs is aan de kleuterleerkrachten van de betreffende scholen gevraagd om zes weken na instroom in het basisonderwijs per kind een vragenlijstje in te vullen over het gedrag, de achtergrond en de ontwikkeling van het kind. Uit dit vragenlijstje is alleen informatie gebruikt over de voorschoolse voorziening waar het betreffende kind naartoe ging voordat hij of zij naar de basisschool ging.

Uit het pre-COOL-onderzoek, tweejarigencohort:

Vragenlijst pedagogisch medewerkers

Vergelijkbaar met de vragenlijst voor leerkrachten in de kleutergroepen in het vierjarigencohort kregen pedagogisch medewerkers in het tweejarigencohort een vragenlijst waarmee zicht werd verkregen op de activiteiten en werkwijzen in de groepen waarin de onderzoekskinderen zitten. De vragen hadden eveneens vooral betrekking op inhoudelijke aspecten van het werk, zoals de pedagogische aanpak, de visie en de wijze waarop er met de kinderen wordt omgegaan.

Vragenlijsten managers

Voor het in kaart brengen van de structurele kenmerken van de voorschoolse voorzieningen in het pre-COOL-onderzoek zijn vragenlijsten afgenomen bij de (locatie)managers/leidinggevendenden. Deze vragenlijst had betrekking op ondermeer de grootte van de instelling en van de opvanggroepen, de staf-kind ratio, de opleiding en specifieke training van de staf, de inrichting van de ruimte en de beschikbaarheid van spel- en ontwikkelingsmaterialen.

Uit het onderzoek COOL⁵⁻¹⁸ :

Leerlingprofiel groep 2

In het leerlingprofiel geven leerkrachten hun mening over elke leerling uit hun klas met betrekking tot:

- de leerlingprestaties;
- het gedrag;
- de relatie met de leerling;
- de achtergrond van de leerling;

- zorg en andere onderwijskundige bijzonderheden;
- het karakter van de leerling.

Toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen groep 2

Om de taal- en rekenvaardigheden van de leerlingen in groep 2 te meten zijn de toetsen Taal voor Kleuters (M2, versie 2010) en ordenen (M2, versie 1996) van het Cito-LOVS afgenomen (zie technisch rapport COOL⁵⁻¹⁸ ; Driessen e.a., 2012).

Sociaal-emotionele ontwikkeling groep 5

In groep 5 hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld met betrekking tot onder meer hun cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie. Voor cognitief zelfvertrouwen is de schaal 'self-efficacy' afkomstig van de 'Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)' (Midgley e.a., 2000) gebruikt. Taakmotivatie is gemeten door gebruik te maken van een schaal afkomstig van Seegers, Van Putten & De Brabander (2002).

Toetsen taal- en rekenvaardigheid groep 5

Bij de leerlingen in groep 5 is taalvaardigheid gemeten met de toets Woordenschat (LOVS) en rekenvaardigheid is gemeten met de toets Rekenen/Wiskunde (LOVS) (zie het technisch rapport basisonderwijs COOL⁵⁻¹⁸; Driessen e.a., 2012)

1.6 Opzet van het rapport

In de eerstvolgende twee hoofdstukken wordt verslag gedaan van de resultaten van het *kwalitatieve* deel van het onderzoek: de resultaten die horen bij de vragen over de aansluiting tussen de peuterspeelzaal en de basisschool (hoofdstuk 2) en de vragen over de overgang van de kleutergroepen naar groep 3 (hoofdstuk 3). Het *kwantitatieve* onderzoek naar de effecten van een doorgaande lijn bestaat uit twee deelonderzoeken. Deelonderzoek 1 (hoofdstuk 4) betreft de overgang van de peuterspeelzaal naar de kleutergroep. Dit hoofdstuk is verdeeld in twee delen: het effect van het volgen van een doorgaande lijn en het effect van de kwaliteit van een doorgaande lijn in groep 2. Hoofdstuk 5 bevat de resultaten uit deelonderzoek 2: het effect van varianten in de aansluiting tussen kleuterbouw en de hogere groepen op het functioneren van leerlingen in de hogere groepen. In hoofdstuk 6 integreren we

de resultaten uit de verschillende onderzoeken en geven we een slotbeschouwing.

2 Resultaten interviews: de overgang tussen de voorschoolse voorziening en de kleutergroepen

2.1 Inleiding

Zoals beschreven in hoofdstuk 1 wordt de doorgaande lijn beschouwd als belangrijke noodzakelijke voorwaarde om blijvende effecten van programma's bestemd voor en voerschoolse educatie (VVE-programma's) te realiseren. Er is echter nog weinig zicht op de realisatie van de doorgaande lijn in de praktijk. Bij een doorlopende ontwikkelingslijn zijn twee breekpunten te onderscheiden:

- de aansluiting tussen de voerschoolse educatie (op de peuterspeelzaal of in de kinderopvang) en de voerschoolse educatie op de basisschool; en
- de overgang in de basisschool zelf van de kleutergroepen naar 'het echte leren' in groep 3 en verder.

In dit kwalitatieve deel van het onderzoek is nagegaan wat scholen en hun samenwerkingspartners (gekoppelde peuterspeelzaal, kinderopvang) doen om de overgang tussen de opvang cq. voerschoolse voorziening en de basisschool en vervolgens tussen de kleutergroepen en groep 3 soepel te laten verlopen en of het lukt om een goede aansluiting tot stand te brengen. De interviews zijn gericht op het beantwoorden van de vraag: wat zijn succesfactoren en wat zijn belemmeringen of knelpunten in het realiseren van een doorgaande lijn?

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst de antwoorden op de eerste twee onderzoeksvragen die betrekking hebben op de aansluiting tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroepen van het basisonderwijs:

*In hoeverre is er aansluiting tussen enerzijds VVE-programma's op de peuterspeelzaal en de opvang en anderzijds de basisschool?
Welke manieren van overdracht worden gehanteerd tussen de voorschoolse instelling en de basisschool?*

Ter beantwoording van deze vragen is gebruik gemaakt van informatie van beide groepen respondenten, dus vertegenwoordigers van de voorschoolse voorzieningen en van de basisscholen.

2.2 Achtergrondgegevens

Om de informatie uit de interviews te kunnen plaatsen hebben we een aantal achtergrond- of basisgegevens gevraagd.

Aan basisscholen is gevraagd of men samenwerkt met één of meer peuterspeelzalen of kinderopvanginstellingen en aan de voorschoolse voorzieningen is gevraagd met welke basisschool of -scholen men samenwerkt. In bijna alle gevallen betreft het samenwerking tussen een basisschool en één, of soms meer, peuterspeelzalen. In één geval is er daarnaast ook een kinderdagverblijf bij de samenwerking betrokken. Voor veel van de beschreven samenwerkingsverbanden geldt dat gezamenlijk gestart is met de scholing in het betreffende VVE-programma. Het grootste deel van de scholen en instellingen werkt tussen de zeven en tien jaar samen. Een klein aantal (3 koppels) werkt minder dan vijf jaar samen en een ander deel (5 koppels) tussen de elf en zestien jaar. In een enkel geval bestond de samenwerking al vóór de invoering van het VVE-programma. Dat geldt voor twee koppels, die aangeven al rond de dertig jaar samen te werken. Ook is nog eens expliciet gevraagd in hoeverre men hetzelfde VVE-programma uitvoert. De geïnterviewde koppels zijn weliswaar geselecteerd op basis van het gegeven dat zij hetzelfde VVE-programma uitvoeren, echter bij nadere bevraging bleek dit in één geval niet (meer) te kloppen. Een peuterspeelzaal bleek, als gevolg van een beleidswijziging in de coördinerende welzijnsinstelling, van Kaleidoscoop te zijn overgegaan naar Puk en Ko. Verder bleken twee koppels recentelijk te zijn overgegaan van Startblokken naar Piramide. Voorts is nagegaan in hoeverre de locaties voldeden aan de structurele randvoorwaarden die voor de uitvoering van VVE belangrijk worden geacht, zoals het werken met een dubbele bezetting voor vier dagdelen per week en certificering van het personeel in het

betreffende VVE-programma. In de peuterspeelzalen moet sprake zijn van een aanbod van vier dagdelen aan kinderen die de doelgroep vormen van het achterstandbeleid en deze kinderen moeten vroeg starten, op de leeftijd van 2 á 2,5 jaar.

In de meeste *peutergroepen* van de geïnterviewde instellingen bleken 14 tot 16 kinderen te zitten die gestart zijn op een leeftijd tussen 2 en 2,5 jaar. Ze zijn vrijwel allemaal vier dagdelen per week aanwezig. In het overgrote deel van de peutergroepen zijn tijdens die dagdelen twee leidsters aanwezig, zodat aan de voorwaarde van dubbele bezetting werd voldaan.

Voor verreweg het grootste deel van de geïnterviewde instellingen geldt dat de leidsters gecertificeerd zijn in het gebruikte VVE-programma. Daar waar dat nog niet het geval is, heeft dat te maken met een wisseling van leidsters (met name het vertrek van gecertificeerde leidsters). Hercertificering is niet overal in orde. Dat komt dan vooral door praktische zaken (dure training en / of geen trainingsgroep in de omgeving beschikbaar).

De grootte van *de kleutergroepen* in de geïnterviewde scholen varieert enorm, van 6 tot 30 leerlingen. In 26 van de 35 gevallen wordt dubbele bezetting gerealiseerd door inzet van een leerkracht met een tweede leerkracht dan wel een tutor dan wel een onderwijsassistent.

Wat certificering betreft is het beeld voor de kleutergroepen minder gunstig dan voor de peuters: slechts in ongeveer de helft van de gevallen geldt dat de leerkrachten gecertificeerd zijn in het gebruikte VVE-programma; alleen voor Piramide is dat meer dan de helft (60 procent).

Van de 37 geïnterviewde peuterspeelzalen zitten er 32 samen met de basisschool in één gebouw. Vier ondervraagde koppels zijn (nog) niet in één gebouw gehuisvest; twee hiervan gaven uit eigen beweging aan dat de toekomstige huisvesting in één gebouw de doorgaande lijn verder zal versterken.

Samenvattend: het merendeel van de samenwerkende koppels voert hetzelfde VVE-programma uit. De structurele randvoorwaarden die belangrijk zijn voor een kwalitatief goede uitvoering van het VVE-programma, zijn in de onderzochte peuterspeelzalen beter gerealiseerd dan in de kleutergroepen.

2.3 Manieren om de aansluiting te realiseren

In de interviews is gevraagd wat men verstaat onder een doorgaande lijn cq. hoe men probeert om een aansluiting tussen de peuterspeelzaal en groep 1 te realiseren. Voorschoolse voorzieningen en scholen kunnen verschillende strategieën en aanpakken hanteren om een goede aansluiting tot stand te brengen. De respondenten brachten verschillende wijzen van aansluiting naar voren die we hieronder hebben geordend.

Thematische afstemming

Volgens veel respondenten wordt een goede aansluiting in de eerste plaats gerealiseerd door afstemming op het niveau van thema's binnen de gebruikte VVE-programma's.

In de programma's Piramide en Ko-totaal zijn de thema's vastgelegd in een thema-jaarplanning. Hierin zijn de thema's voor de peuter- en de kleutergroepen gelijktijdig geprogrammeerd. Ze zijn ontwikkeld met het oog op de vorming van een opbouw of leerlijn, dus ze verschillen in moeilijkheidsgraad.

Kaleidoscoop en Startblokken-Basisontwikkeling hebben geen voorgeschreven thema's maar bieden een raamwerk, dat gebruikers zelf moeten invullen. Uit de interviews leiden we af dat men in een aantal gevallen ook thematisch werkt en hierbij zoekt naar afstemming tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroepen. Vaak neemt de school hierbij het voortouw; daar lijkt het thematisch werken sterker ontwikkeld dan in de peuterspeelzalen. Eén van de geïnterviewden (Kaleidoscoop) schetst: *'eerst zijn we Kaleidoscoop gaan invoeren en na een aantal jaren zijn we thematisch gaan werken. We stemmen de thema's in de peuterspeelzaal en de kleutergroepen op elkaar af'*. En een ander: *'De thema's ontwikkelen we in samenhang, binnen de peuterspeelzaal en de kleutergroepen, zodat er een opbouw wordt gerealiseerd'*. De gelijktijdige themautvoering biedt ook praktische afstemmingsmogelijkheden op het punt van aankleding en materialen, gezamenlijke uitstapjes en een gezamenlijke start en afsluiting. Van die mogelijkheden die het programma biedt, wordt op veel plaatsen gebruik gemaakt: *'Geprobeerd wordt om thema's op elkaar af te stemmen. We hebben altijd een gezamenlijke thema-afsluiting'*. En: *'De thema's worden op elkaar afgestemd. Gezamenlijke activiteiten worden besproken, bijvoorbeeld nu de school en de peuterspeelzaal weer begonnen zijn, werken we allebei aan het thema 'welkom' met een gezamenlijke start'*. En: *'Er is altijd een gezamenlijke thema-afsluiting waarbij ook de ouders worden betrokken'*.

Samenvattend: een doorgaande lijn tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroep wordt in de eerste plaats gezocht in een gezamenlijke uitwerking en uitvoering van thema's. Door gelijktijdige en terugkerende uitvoering van dezelfde thema's in de peuter- en de kleutergroepen wordt de herkenbaarheid voor de kinderen vergroot en kan er op het niveau van de thema's gewerkt worden aan een doorlopende lijn wat betreft begrippen en woordenschat.

Van 'onderaf': de VVE-programma's in- en aanvullen

Om kinderen beter voor te bereiden op de overgang naar groep 1 worden op veel plaatsen de gebruikte VVE-programma's aangepast en aangevuld. Voor de programma's Kaleidoscoop en Startblokken – Basisontwikkeling ligt het gebruik van bronnenboeken, lessuggesties en -materialen voor de hand, omdat deze programma's het raamwerk bieden, waarin gebruikers zelf een aanpak ontwikkelen:

'We werken thematisch. Via de thematische aanpak wordt gewerkt aan verschillende ontwikkelingsgebieden, bijvoorbeeld de taalontwikkeling en daarbinnen vooral de woordenschat. Elk thema heeft een lijst met doelwoorden, begrippen die de kinderen aan het eind van een thema moeten kennen. Die stellen we zelf op'.

En: *'Onze leerling-populatie in de kleutergroep bestaat voor 100% uit doelgroepkinderen. Taalontwikkeling staat bij ons altijd al hoog in het vaandel. We werken met Kaleidoscoop, thematisch. Bij het samenstellen van de thema's gebruiken we allerlei bronnen, Ik&Ko en Schatkist en we werken met Met woorden in de weer'². En: 'In Kaleidoscoop zijn we een taalleerlijn gaan invoegen. Belangrijke elementen daarin: werken aan woordenschatontwikkeling, met als basis een woordenlijst met bijbehorende taalactiviteiten en prentenboeken'. En: 'Een belangrijk kenmerk van onze aanpak met jonge kinderen is de woordenschatuitbreiding. Elke zes weken is er een nieuw thema en per dag staan er vijf nieuwe woorden centraal'. En: 'Kaleidoscoop, met extra ondersteuning op 'taal'. We gebruiken hierbij onder ander elementen uit Puk & Ko en de aanpak 'Met woorden in de weer'. En: 'Binnen het programma wordt thematisch gewerkt. Richtinggevend bij de invulling van de thema's zijn activiteiten uit de Taallijn VV, waarbij de Taallijnactiviteiten gekoppeld worden aan de thema's.*

² Een aanpak ter verbetering voor de woordenschat voor leerkrachten in het basisonderwijs, (Verhallen & Van der Nulft, 2009).

Maar ook ten aanzien van Piramide Ko-totaal, programma's met kant en klare werkboeken geldt dat er materiaal wordt toegevoegd. In de beschreven voorbeelden ging het vooral om aanpassingen met het oog op de overgang naar groep 1. Aanpassingen aan en invullingen op de programma's worden ook gedaan om beter te kunnen inspelen op het beginniveau van de kinderen. Een respondent formuleert: *'Voor onze doelgroep zijn de Piramidethema's behoorlijk moeilijk. We passen het programma aan, we doen minder activiteiten en soms nemen we meer tijd voor een thema, om de begrippen er goed in te krijgen'*. Een andere respondent geeft aan: *'Een nieuw kind begint niet direct met het programma. In eerste instantie wordt gewerkt aan de veiligheid en het welbevinden; het kind moet zich vertrouwd voelen in de groep. Vanaf het 3^e jaar wordt met het kind 2 keer per week gewerkt aan de taalontwikkeling, met name de woordenschat. Eerst apart, daarna in de kring waarbij de leidster het kind ondersteunt. Er wordt dus met alle kinderen zoveel mogelijk individueel gestart met activiteiten. Vervolgens gaat het kind volledig meedoen met het programma'*.

Samenvattend: de VVE-programma's in het voorschoolse deel worden aangepast met het oog op de aansluiting met de kleutergroep. Sommige uitvoerders van de 'kant- en klare' programma's, met name Piramide, geven dat het beginniveau niet altijd goed aansluit op het beginniveau van de instromende kinderen.

Sturing op basis van de SLO-leerlijnen

Uit de interviews met de scholen komt een ontwikkeling naar een meer doelgerichte aanpak naar voren, waarbij ook de peuterspeelzaal wordt betrokken. Verschillende geïnterviewden wijzen naar de SLO-leerlijnen die gehanteerd worden als richtlijn voor het formuleren van doelen. De SLO heeft een leerplan ontwikkeld voor het jonge kind, dat bedoeld is om de aansluiting van voor- naar vroegschoolse educatie en vervolgens naar groep 3 te verbeteren. Centraal in het plan staan de 'beheersingsdoelen', die peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en scholen kunnen helpen bij het implementeren van de referentieniveaus taal en rekenen. De bedoeling is pedagogisch medewerkers en leerkrachten hulp te bieden bij het maken van inhoudelijk verantwoorde keuzes in hun aanbod, onder andere aan kinderen met een achterstand. In verband met de nieuwe tussendoelen uit de SLO-leerlijnen is Piramide vernieuwd. Er zijn nieuwe lijsten met doelstellingen gemaakt voor alle ontwikkelingsgebieden. Het gaat om een combinatie van

oude Piramide-doelen en nieuwe tussendoelen. De ontwikkelaar van Piramide, het Cito, zorgt ervoor dat alle doelen voldoende aan bod komen, goed verdeeld over het jaar. Extra aandacht is er voor beginnende geletterdheid en gecijferdheid. Zo wordt in de het nieuwe programma gebruik gemaakt van een letter- en een getallenboekje³.

In een deel van de geïnterviewde scholen wordt systematisch gewerkt aan de invoering van doelen en wordt ook de peuterspeelzaal in dit proces betrokken. We geven een aantal citaten uit de interviews, om te illustreren hoe dit proces verloopt: *'Er wordt gewerkt met hetzelfde programma, Ko-totaal. Maar we twijfelen over de waarde van louter thematische aansluiting. De aansluiting moet hem in meer zitten: de doelen en de hiermee verbonden pedagogisch-didactische aanpak; dit gaan we uitbouwen'*. En: *'We voerden al gezamenlijk een VVE-programma (Piramide) uit, maar nu is in de speelzaal opbrengstgericht werken geïntroduceerd. Dat betekent dat we werken met ontwikkelingslijnen, waaruit doelen en tussendoelen zijn afgeleid. We werken met clusters van thema's en doelwoorden en woordenschattoetsen per cluster'*. En: *'Kenmerkend voor onze aanpak in de kleutergroepen is doelgericht werken. Voor alle speerpunten, taal/woordenschat, interactief voorlezen, rekenen en zelfstandig werken, zijn doelen en tussendoelen opgesteld op basis van de SLO-doelen. Er wordt systematisch bijgehouden of kinderen deze doelen bereiken. Dat wordt gemeten (met Cito-toetsen) en geobserveerd. Gaandeweg wordt hierbij ook de peuterspeelzaal betrokken'*. En: *'We begonnen de uitvoering van het Kaleidoscoopprogramma met een thematische invulling, met doelwoorden. Daarbij werden themagebonden toetsjes ontwikkeld. De volgende stap is nu om, met de SLO-leerlijnen als richtlijn, een aanpak te ontwikkelen in de peutergroepen die aansluit op de kleutergroepen. Die doorlopende leerlijn met tussendoelen geldt voor alle ontwikkelingsgebieden. Hierbij zoeken we naar houvast. Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het gedrag wordt gewerkt met het sova- (sociale vaardigheden)stelsel. Op dit moment werken we de rekenlijn uit, dat betekent dat we doelen en tussendoelen stellen op het terrein van rekenen. Hieromheen gaan we dan de thema's opzetten, waarin de doelen zijn verwerkt. Het doelgericht werken aan de verschillende ontwikkelingslijnen moet nog verder worden uitgebouwd'*. En: *'Sinds enige tijd is*

³ Met het oog op het stimuleren van de woordenschat, het interactieve taalgebruik en de ontluikende geletterdheid is ook het interactief voorlezen is verwerkt in het nieuwe Piramideprogramma.

het doelgericht werken ingevoerd, dat moet leiden tot een meer planmatige aanpak in zowel de peuter- als de kleutergroepen. Begonnen is met een zogenaamde 'leerlijn taal', met doelen voor de taalontwikkeling. Hieruit leiden we een aanpak af, die we vertalen in themagebonden activiteiten. Zo ontstaat een thematische opbouw. Hetzelfde geldt voor de sociaal-emotionele ontwikkeling; de doelen zijn verwerkt in themagebonden activiteiten. Als volgende stap is de rekenlijn aan de orde'. En: 'In de peuterspeelzaal wordt nu expliciet naar doelen toegewerkt, bijvoorbeeld op sociaal-emotioneel gebied, zelfstandigheid, kleuren, vormen, tellen tot 12, motorische vaardigheden, knippen, plakken'.

De introductie van het doelgericht werken heeft gevolgen voor de aanpak in de peuterspeelzaal: *'Er is meer ruimte voor actief taalgebruik; het ontlocken van taal. In dit kader is de ik-tafel geïntroduceerd, waaraan kinderen worden uitgenodigd om ervaringen te vertellen. De bedoeling hiervan is om beter te kunnen aansluiten bij de leefwereld van de kinderen en zo ook de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen'. Ook wordt een voorbeeld genoemd van een leidraad, ontwikkeld door een schoolbestuur, waarin de ontwikkelingslijnen zijn beschreven: 'Er is vanuit het bestuur een boekje samengesteld waarin de doorgaande lijnen beschreven staan. Het boekje wordt Kapstok genoemd. De ontwikkelingslijnen op diverse terreinen staan erin beschreven. Het is een soort handleiding die gebruikt kan worden bij evaluaties. De ontwikkelingslijnen van bijvoorbeeld lezen en schrijven, rekenen, denkrelaties, motoriek fijn en grof, lichamelijke verkenning, tijd en ruimte staan er in beschreven, het heeft betrekking op de kinderen van 3 tot 6 ½ jaar. De peuterspeelzaal heeft dit boekje ook en voor allen is dus bekend op welke leeftijd een kind waar aan moet voldoen of wat het dan moet beheersen'.*

Een handleiding is echter niet voldoende om de leerlijnen in te voeren. Veel geïnterviewden merken op dat het invoeren van de leerlijnen in de peuterspeelzaal veel vraagt en sommigen plaatsen kanttekeningen vanwege de druk die het doelgericht werken op leidsters met zich meebrengt: *'Peuterleidsters denken meer vanuit activiteiten en minder vanuit doelen, dat wil zeggen, het planmatig werken vinden zij lastig'. En: 'Sommige leidsters kunnen dat niet aan; ze moeten steeds meer 'leerkracht' zijn, maar dat zijn ze niet'.* Voor leidsters is het doelgericht werken vaak lastiger dan voor leerkrachten want: *'er is geen vaste groep; gedurende het hele jaar stromen kinderen in. Van een leidster wordt op het punt van gedifferentieerd werken haast nog meer gevraagd dan van een leerkracht'.*

De invoering van de leerlijnen vraagt bovendien om een gedegen en adequate begeleiding: *'Het vraagt om heel goede begeleiding op maat van de leidsters, via de werkbegeleiders van de welzijnsinstelling'*.

Samenvattend: de SLO-leerlijnen geven een impuls aan het versterken van de doorgaande lijn. De invoering van de leerlijnen gebeurt vaak 'van bovenaf' en gefaseerd, per ontwikkelingsdomein. Verschillende locaties zijn al zo ver dat ook de peuterspeelzaal hierbij is betrokken. Dat leidt tot veranderingen in het aanbod en de aanpak in de peuterspeelzaal; soms zijn aanvullingen op het gebruikte VVE-programma nodig. Er is een nieuwe, aan de SLO-doelen aangepaste versie van het Piramideprogramma. Sommige locaties zijn hier al in geschoold. De invoering van de doelen in de peuterspeelzaal vraagt om goede begeleiding vanuit de werkomgeving.

Gezamenlijk overleg coördinatie en sturing

In vrijwel alle onderzochte koppels is sprake van gestructureerd systematisch overleg tussen peuterspeelzalen en basisscholen, variërend naar vorm, frequentie en structuur. Het komt veel voor dat leidsters van de peuterspeelzalen en leerkrachten van de kleutergroepen gezamenlijk overleg voeren over de thema-uitvoering en dergelijke.

Verder is over het algemeen sprake van coördinatie van de samenwerking, zowel vanuit de school als vanuit het management van de welzijnsinstelling waar de voorschoolse voorziening onder valt. Voor de verbindende lijn met de school is vooral de Intern Begeleider (IB-er) of VVE-coördinator van de school van belang. In tien gevallen ligt de coördinatie (voornamelijk) bij de school. In één geval valt de peuterspeelzaal onder de regie van de school, waardoor de coördinatie van de peuterspeelzaal geheel bij de school is komen te liggen. Verder is in veel gevallen sprake van overleg op managementniveau: tussen de directie van de school en de welzijnsinstelling.

Samenvattend: op veel locaties is sprake van gemeenschappelijke coördinatie van de uitvoering van het VVE-programma, door de welzijnsmanager en de IB-er of VVE-coördinator van de school. Soms ligt de coördinatie geheel bij de school. Ook is op veel plaatsen gestructureerd, systematisch overleg op uitvoerend niveau, tussen de leidsters en de kleuterleerkrachten.

Gezamenlijke scholing

De gezamenlijke scholing in het VVE-programma vormt in veel gevallen de basis voor samenwerking tussen de voorschoolse instellingen en de scholen.

Op de meeste plaatsen doorliepen de peuterspeelzaalleidsters en de leerkrachten gezamenlijk het aanvankelijke scholingstraject. Dit leidt volgens sommigen echter niet vanzelfsprekend tot dezelfde visie of aanpak. Om die reden wordt extra scholing en professionalisering gericht ingezet om de aansluiting te versterken. Vormen van scholing die hierbij werden genoemd zijn: bij elkaar kijken in de groep, om van elkaar te leren; scholing en coaching van de peuterspeelzaalleidster door de leidinggevende, of relatief vaak ook door de IB-er van de school; gezamenlijke scholing van peuterleidsters en kleuterleerkrachten: *'Alle leidsters en leerkrachten hebben een training op woordenschat gevolgd, zodat zij hierbij allemaal dezelfde aanpak volgen'*. Samenvattend: veel locaties hebben een gezamenlijke basis door de aanvankelijke scholing in het VVE-programma maar die is vaak al weer lang geleden. Op sommige plaatsen ziet men gezamenlijke scholing (bijvoorbeeld hercertificering, maar ook gezamenlijke trainingen) als mogelijkheid om de gezamenlijke basis verder uit te bouwen. De IB-er blijkt vaak een belangrijke begeleidende rol te hebben bij de professionalisering van de peuterleidsters.

Zorg

In sommige koppels is er een doorgaande lijn op leerlingzorg, waarbij de peuterspeelzaal en de school gezamenlijk zijn betrokken. Ook hierin speelt de IB-er van de school vaak een belangrijke rol, ook ten aanzien van de peuters, bijvoorbeeld bij het verzamelen van ontwikkelingsgegevens en het opstellen van handelingsplannen voor kinderen die uitvallen of extra zorg behoeven.

Ouders

Ouders kunnen een belangrijke rol spelen in het bevorderen van een doorgaande lijn in de voor- en vroegschoolse periode voor hun kinderen. Zij zijn het immers die de constante factor vormen in de stappen die hun kinderen maken: voor de eerste keer naar de speelzaal, voor de eerste keer naar groep 1 van de basisschool, en voor het eerst naar groep 3 waar het 'echte' leren begint. Zij brengen hun kinderen en halen ze weer op. Zij horen en zien hoe hun kinderen het maken, welke ervaringen ze opdoen, wat ze moeilijk vinden, op welke leidsters, leerkrachten en kinderen ze gesteld zijn. Het bijdragen aan continuïteit is gemakkelijker voor ouders als aan een aantal randvoorwaarden is voldaan: als speelzaal en school bijvoorbeeld in hetzelfde gebouw zitten en hetzelfde programma gebruiken. Het wordt nog

gemakkelijker als het programma een doorgaande oudercomponent heeft om ouders te betrekken bij de gang van zaken in de speelzaal en later op school. De 33 onderzochte koppels van peuterspeelzalen en basisscholen waarvan we op dit punt informatie hebben gekregen, ondernemen veel om ouders bij de speelzaal en de school te betrekken. Zo zijn er vijf koppels die blijk geven van een duidelijke visie op de betrokkenheid van ouders, en die visie vorm geven in regelmatig georganiseerde activiteiten. Dat betreft thema-bijeenkomsten in het kader van VVE, informatie-bijeenkomsten over wat ouders kunnen doen om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren, en initiatieven vanuit speelzaal en school om ouders te ondersteunen bij de opvoeding. Ook gaat het heel concreet om gezamenlijke uitstapjes die met peuters en kleuters en hun ouders worden ondernomen. Dertien van de bevroegde koppels organiseren, zonder uitgesproken visie, in ieder geval regelmatig activiteiten voor ouders. Vijftien koppels noemen alleen incidentele activiteiten voor ouders, terwijl in twee gevallen eigenlijk niets gebeurt op het punt van een doorgaande lijn in het betrekken van ouders.

Samenvattend zien we dat er in bijna de helft van de koppels op min of meer systematische wijze wordt gewerkt aan het realiseren van een doorgaande lijn door het betrekken van peuterouders en kleuterouders.

2.4 Ontwikkelingen in de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen

In de interviews is aan de betrokkenen gevraagd hoe zij zelf de afstemming tussen de peuterspeelzaal en de basisschool beoordelen: is deze in vergelijking met vijf jaar geleden groter geworden, gelijk gebleven of kleiner geworden? Een groot deel van de geïnterviewden is van mening dat de afstemming groter is dan vijf jaar geleden. Enkele respondenten vinden dat de afstemming hetzelfde is gebleven. Geen van de ondervraagden vindt dat de afstemming kleiner is geworden. Voor de toekomst verwachten de meeste geïnterviewden een nog grotere afstemming tussen de peuterspeelzaal en de basisschool: van de geïnterviewde peuterspeelzaalrespondenten verwachten 23 dat de samenwerking zal worden uitgebreid en geïntensiveerd. Vijftien basisscholen verwachten hetzelfde. Negen basisscholen geven aan dat de samenwerking naar verwachting op hetzelfde niveau zal blijven. Vijf respondenten van peuterspeelzalen en vijf van basisscholen geven aan dat de toekomst (om financiële redenen) onzeker is. Zij hopen echter op intensivering en uitbreiding. De antwoorden worden als volgt toegelicht. Een aantal geïnterviewden geeft

aan dat er een tendens is om de peuterspeelzaal meer bij de school te betrekken. Dat wordt ook gestimuleerd door het initiatief van de in paragraaf 1.4 beschreven 0- of startgroepen. Maar aan de andere kant is volgens één van de geïnterviewden ‘VVE al jaren aan het afkalven’. Verschillende geïnterviewden wijzen op dit probleem met name voor VVE in de kleutergroepen: belangrijke randvoorwaarden, zoals de dubbele bezetting worden onvoldoende gerealiseerd en moeten op sommige scholen elk jaar opnieuw bevochten worden. Daar komt bij dat sommige VVE-programma’s lastig op peil te houden zijn, door verloop van personeel en onvoldoende scholingsaanbod.

Vijf van de in dit onderzoek betrokken koppels zijn bezig de onderlinge afstemming te verbeteren naar het model van de 0- of startgroepen, zoals dat in het landelijke experiment wordt toegepast (een HBO-opgeleide leidster of pedagogisch medewerker in de peuterspeelzaal, peuters komen 5 dagdelen, een meer planmatige en doelgerichte werkwijze, zie paragraaf 1.4). De hiervoor benodigde financiering is afkomstig van de betreffende gemeenten. De koppels verwachten hiervan een kwaliteitsimpuls voor de peuterspeelzaal. De verwachting van de betrokkenen is dat de HBO-er op de groep zal leiden tot een meer doelgerichte en planmatige aanpak. Maar de kans dat het aanstellen van HBO-ers in de peutergroep breed beleid wordt, achten de meeste geïnterviewden klein.

2.5 Samenvatting

In de onderzochte locaties is men vrijwel zonder uitzondering gericht op het versterken van de doorgaande lijn tussen de peuterspeelzaal en de basisschool. Hiertoe worden allerlei inspanningen ondernomen, vaak op verschillende fronten tegelijkertijd. In de eerste plaats voert het merendeel van de koppels hetzelfde VVE-programma uit. De structurele randvoorwaarden die belangrijk zijn voor een kwalitatief goede uitvoering hiervan zijn in de onderzochte peuterspeelzalen beter gerealiseerd dan in de kleutergroepen. Uitvoering van hetzelfde VVE-programma draagt bij aan afstemming op het gebied van dagritme, materialen en werkwijzen en geeft kinderen houvast. Een doorgaande lijn tussen de peuterspeelzaal en de kleutergroep wordt in de tweede plaats gerealiseerd door een gezamenlijke uitwerking en uitvoering van thema’s. Verder wordt geprobeerd om aansluiting te zoeken in de pedagogisch-

didactische aanpak. In dat kader zijn vaak aanvullingen op de VVE-programma's nodig, zoals het (aanvullend) werken met een woordenschatprogramma. Verschillende locaties zijn bezig met de invoering van de SLO-leerlijnen, die een handvat bieden voor het versterken van de doorgaande lijn. De invoering van de leerlijnen gebeurt vaak 'van bovenaf' en gefaseerd, per ontwikkelingsdomein. Op een aantal locaties wordt hier ook de peuterspeelzaal bij betrokken. De invoering van de doelen leidt tot veranderingen in het aanbod en de aanpak in de peuterspeelzaal. Op veel plaatsen is sprake van gestructureerd, systematisch overleg op uitvoerend niveau, de leidsters en de kleuterleerkrachten en van een gemeenschappelijke coördinatie van de samenwerking, door de welzijnsmanager en de IB-er of VVE-coördinator van de school. Veel locaties hebben een gezamenlijke basis door de aanvankelijke scholing in het VVE-programma maar die is vaak al weer lang geleden. Op sommige plaatsen ziet men gezamenlijke scholing (bijvoorbeeld hercertificering, maar ook gezamenlijke trainingen) als mogelijkheid om de gezamenlijke basis verder uit te bouwen. De IB-er blijkt vaak een belangrijke begeleidende rol te hebben bij de professionalisering van de peuterleidsters. In sommige samenwerkingsverbanden is er een doorgaande lijn op leerlingzorg, waarbij ook de peuterspeelzaal is betrokken. Ook hierin speelt de IB-er van de school vaak een belangrijke rol, bijvoorbeeld bij het verzamelen van ontwikkelingsgegevens en het opstellen van handelingsplannen voor kinderen die uitvallen of extra zorg behoeven.

Op veel locaties wordt op min of meer systematische wijze gewerkt aan het realiseren van een doorgaande lijn in het betrekken van ouders van peuters en van kleuters.

Het overwegende beeld is dat de samenwerking tussen de peuterspeelzaal en de basisschool de afgelopen vijf jaar sterker is geworden. En er zijn ontwikkelingen om de peuterspeelzaal nog nauwer bij de school te betrekken, onder invloed van het doelgericht werken. Het aanstellen van een HBO-er op de groep zou dit verder kunnen versterken, waarmee de afstemming van de pedagogisch-didactische aanpak in de peuterspeelzaal en de kleutergroep kan worden vergroot. Maar de kans dat het aanstellen van HBO-ers in de peutergroep breed beleid wordt, achten de meeste geïnterviewden klein.

2.6 Manieren van overdracht en de voorbereiding op groep 1

De tweede onderzoeksvraag gaat over de manier van overdracht en de wijze waarop kinderen in de peuterspeelzaal worden voorbereid op de overgang naar groep 1. In deze paragraaf beschrijven we hoe de peuterspeelzalen en de scholen hierbij te werk gaan.

Schriftelijke overdracht op basis van het ontwikkelingsvolgsysteem

Uit de interviews komt naar voren dat veel peuterspeelzalen het bij het VVE-programma behorende volgsysteem gebruiken om gegevens over de ontwikkeling van kinderen te registreren. Bij Kaleidoscoop wordt bijvoorbeeld vaak gebruik gemaakt van het (door de ontwikkelaars geboden) alternatief voor de KOR⁴: het Ontwikkelings Volg Model (Memelink & Bonthond-Oosterhaven; 2003). Hiervoor wordt vaak gekozen omdat de KOR, het eigen systeem, als te tijdrovend en belastend wordt ervaren. Voor het volgsysteem geldt hetzelfde als voor het programma als geheel: er wordt veel aangevuld met andere toetsen en observatiesystemen, soms zelf ontwikkeld (bijvoorbeeld checklists voor het meten van de woordenschat), soms bestaand. Aanvullingen betreffen vooral de toetsen taal en rekenen van het Cito-LOVS voor het meten van de taal- en rekenontwikkeling.

Vrijwel overal wordt informatie verzameld over de ontwikkeling van alle kinderen, met behulp van toetsen, observaties of via portfolio's, checklists. Het toetsen en observeren blijft over het algemeen niet beperkt tot kinderen met een problematisch verlopende ontwikkeling, of een achterstand. Dit heeft te maken met het hoge aandeel doelgroepkinderen op de meeste locaties. Naast het 'standaardinstrumentarium' dat voor alle kinderen wordt ingezet wordt veel gebruik gemaakt van diagnostische toetsen voor het opsporen en remediëren van specifieke problemen of zorgbehoeften. Met het oog op de doorgaande lijn is van belang dat het volgsysteem aansluiting biedt tussen de peuterspeelzaal en de basisschool. Dit geldt voor de aan de VVE-programma's gekoppelde systemen. Maar het komt ook voor dat de peuterspeelzaal een ander volgsysteem gebruikt dan de basisschool, bijvoorbeeld omdat een welzijnskoepel ervoor kiest om alle peuterspeelzalen, ongeacht het VVE-programma, met hetzelfde volgsysteem te laten werken.

⁴ KOR: Kind Observatie en Registratiesysteem; het bij het Kaleidoscoopprogramma behorende kindvolgsysteem.

De verzamelde gegevens spelen bij alle koppels een belangrijke rol bij de overdracht van de kinderen van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen. Op veel plaatsen wordt gebruik gemaakt van een standaardformulier of overdrachtsdocument; een verzamelsysteem met informatie over de ontwikkeling van een kind. De gegevensoverdracht is op veel plaatsen centraal (dat wil zeggen: op het niveau van de gemeente) vastgelegd en geprotocolleerd in een VVE-handboek of -kwaliteitskader.

Samenvattend: op alle geïnterviewde locaties wordt de ontwikkeling van de kinderen op systematische wijze gevolgd met behulp van een volsysteem; vaak het bij het VVE-programma behorende volgsysteem. De gegevens uit het ontwikkelingsvolgsysteem spelen bij alle koppels een belangrijke rol bij de overdracht van de kinderen van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen. Op veel plaatsen wordt gewerkt met een overdrachtdossier, dat ervoor zorgt dat kinderen gekend blijven als ze overgaan van de peuterspeelzaal naar de kleutergroep.

Mondelinge overdracht

Om de overgang van de peuterspeelzaal naar de kleutergroep op een goede manier te laten verlopen moet de ontvangende kleuterleerkracht goed voorbereid zijn op de komst van het kind. Dat is althans de gedachte achter de gegevensoverdracht. Daarbij wordt door veel geïnterviewden een gesprek tussen de peuterspeelzaalleidster en de kleuterleerkracht over de specifieke kenmerken en leerbehoeften van een bepaald kind onontbeerlijk geacht. In het gesprek komt onder meer aan bod hoe de peuterspeelzaal is omgegaan met een eventuele achterstand of zorgvraag. De opgedane ervaringen in de speelzaal kunnen ook in de kleutergroep van pas komen. In de onderzochte peuterspeelzalen is zonder uitzondering sprake van zo'n zogenaamde 'warme' overdracht; het mondeling doorgeven en bespreken van informatie over een kind, met het oog op het zo goed mogelijk verder ondersteunen van de ontwikkeling. Naast de peuterspeelzaalleidster en de kleuterleerkracht zijn vaak de IB-er, de VVE-zorg- of kleuterbouwcoördinator van de school en in bijzondere gevallen een vertegenwoordiger van jeugdzorg of maatschappelijk werk bij het gesprek aanwezig. Ook de ouders zijn belangrijke partners in dit proces. Informatie over het kind kan alleen in overleg met de ouders worden doorgegeven, want voor de overdracht van ontwikkelingsgegevens is de ouderlijke toestemming vereist. Op veel plaatsen vindt een apart overdrachtsgesprek met de ouders plaats.

Samenvattend: in de onderzochte peuterspeelzalen wordt de schriftelijke overdracht van kinderen aangevuld met een mondelinge ('warme') overdracht, waarbij in veel gevallen naast de peuterspeelzaalleidster en de kleuterleerkracht ook de IB-er, of de VVE-zorg- of kleuterbouwcoördinator van de school betrokken zijn.

Terugkoppeling vanuit de kleutergroep naar de voorschoolse voorziening

Op dit moment worden gegevens uit de peuterspeelzaal vooral gebruikt met het oog op een betere begeleiding van het individuele kind in de kleutergroep. Hoe het vervolgens met de betreffende kinderen gaat als zij zijn doorgestroomd naar de kleutergroep horen de meeste peuterleidsters soms terloops 'in de wandelgangen' terug. Het feit dat men in één gebouw bij elkaar zit bevordert dit soort contacten en informatie-uitwisseling: *'we zien elkaar op het schoolplein en dan komen de kinderen ter sprake'*. Op sommige locaties is sprake van een meer systematische vorm van feed-back, in een bijeenkomst tussen peuterleidster en leerkracht, enige tijd na binnenkomst in de kleutergroep. Dan wordt doorgenomen hoe het met het betreffende kind gaat en wordt eventueel aanvullende informatie door de leidster gegeven. Samenvattend geldt dat er slechts op weinig locaties informatie over kinderen 'terugkomt' naar de peuterspeelzaal, als de kinderen eenmaal zijn ingestroomd in de kleutergroep. Uitwisseling over kinderen gebeurt wel terloops, op momenten dat peuterleidster en kleuterleerkrachten elkaar ontmoeten. Het feit dat men in één gebouw zit bevordert dit soort contacten en informatie-uitwisseling.

De kinderen voorbereiden

Een gedeelte van de geïnterviewde peuterspeelzalen werkt naar de overgang naar de basisschool toe op basis van einddoelen. Genoemde doelen bestrijken zowel de persoonlijke en sociale ontwikkeling (vooral 'zindelijkheid', 'zelfstandigheid' en 'samen spelen' worden genoemd) als de motorische, de cognitieve en de taalontwikkeling. Toetsen, observatieinstrumenten en checklists worden gebruikt als richtsnoer en om na te gaan of doelen worden bereikt. Een geïnterviewde formuleert: *'In de peuterperiode nemen we per kind 3 maal de Cito-peutertoetsen af, om de voortgang te bepalen'*. Een ander: *'Er wordt naartoe gewerkt dat alle peuters minimaal D-niveau scoren bij de overgang'*. Een ander formuleert: *'We hanteren geen peutertoetsen en doelen, maar zorgen voor een leeftijdsadequate uitwerking van de thema's'*.

Ook worden allerlei voorbereidende activiteiten genoemd, soms in de vorm van een overgangsprogramma aan het eind van de peuterperiode, met oefeningen zoals leren stilzitten, samen- of in kleine groepjes werken, taakjes en opdrachtjes uitvoeren. Overal is sprake van 'wenactiviteiten', zoals: met een groepje oudste peuters op bezoek gaan in de kleutergroep, een of meer dagdelen meedraaien in de kleutergroep of een kennismakingsgesprek waarbij ook de ouders aanwezig zijn.

Samenvattend: in veel peuterspeelzalen wordt doelgericht toegewerkt naar de overgang naar de kleutergroepen. Overal is sprake van concrete wenactiviteiten.

Doorstroming van peuterspeelzaal naar basisschool bevorderen

Vanuit de kinderen gezien is de doorstroming binnen hetzelfde VVE-programma van belang. Op sommige plaatsen is sprake van beleid (soms gemeentelijk) om de doorstroom te bevorderen, bijvoorbeeld door het laten ondertekenen van een contract dat ouders verplicht hun kind in te schrijven voor de aan de betreffende peuterspeelzaal gekoppelde basisschool. In de interviews is gevraagd naar het aandeel kinderen dat jaarlijks vanuit de peuterspeelzaal doorstroomt naar de gekoppelde basisschool. De voorgegeven antwoordmogelijkheden waren: van 0-25%, van 25-50% van 50-75%, meer dan 75%. Van de 33 koppels geven er 24 aan dat minimaal 75% van de kinderen uit de peuterspeelzaal doorstroomt naar de gekoppelde basisschool. Vijf geven aan dat de doorstroming tussen 50-75 procent ligt. Dat betekent dus dat, op deze informatie afgaand, een groot deel van de kinderen doorstroomt binnen het VVE-programma cq. het samenwerkingsverband.

De respondenten is gevraagd of het aan kinderen merkbaar is of zij een voorschoolse voorziening bezochten voorafgaand aan de kleutergroep. Het merendeel van de scholen geeft aan dat er nauwelijks doelgroepkinderen instromen zonder enige voorschoolervaring. Als dit wel het geval is, dan is het merkbaar aan de ontwikkeling van het kind: in vergelijking met deze kinderen zijn kinderen die wel naar een voorschoolse voorziening gingen zelfstandiger, vertrouwd met het dagritme, bekend met de schoolregels en zij beschikken over meer schoolse vaardigheden, zoals stilzitten, een boekje bekijken, werken met materialen etc. Enkele respondenten geven aan dat kinderen zonder voorschoolervaring lagere toetsresultaten laten zien, bijvoorbeeld op woordenschattoetsen.

Ten slotte is de respondenten gevraagd hoe men, vanuit het kind gezien de overgang van de peuterspeelzaal naar groep 1 zou typeren. Is die overgang groot, geleidelijk of klein? Verreweg de meesten respondenten (43 van de 47 die deze vraag beantwoordden) typeren de overgang als geleidelijk tot klein. Vier respondenten typeren de overgang als 'groot'. Eén respondent van een basisschool stelt dat het inhoudelijk geen grote overgang is, maar omdat de peuterspeelzaal en de basisschool niet in hetzelfde gebouw zitten is de overgang naar de 'grote' school toch groot te noemen. Volgens twee geïnterviewden verschilt het sterk per kind hoe de overgang wordt ervaren. Samenvattend is een groot deel van de geïnterviewden van mening dat de overgang vanuit de kinderen gezien geleidelijk tot klein is.

2.7 Context en beleid

Aan de geïnterviewden is gevraagd welke partijen betrokken zijn bij het VVE-beleid en de overgang van de peuterspeelzaal naar de basisschool en welke rol deze partijen vervullen bij het bevorderen van de doorgaande lijn. Uit de antwoorden blijkt dat de wijze waarop de samenwerking tussen de voorschoolse voorziening en de basisschool is georganiseerd, nogal verschilt. Op gemeentelijk niveau is er vaak sprake van een werkgroep of stuurgroep VVE, waaraan de gemeente, schoolbesturen en peuterspeelzaal-organisaties deelnemen, naast andere partners zoals consultatiebureaus en maatschappelijk werk. Als het gaat om VVE zijn binnen de meeste gemeenten door deze partijen allerlei (beleids)plannen opgesteld, zijn er procedures en protocollen ontworpen en zijn er instrumenten voor bijvoorbeeld monitoring, toeleiding en voor de overdracht van informatie over de ontwikkeling van de kinderen van peuterspeelzaal naar basisschool. Verschillende geïnterviewden in ons onderzoek wijzen op het belang van een dergelijk VVE-overleg op lokaal niveau voor de vormgeving van VVE in het algemeen en het verder ontwikkelen van de doorgaande lijn.

Voor de directe uitvoering is vooral van belang dat er een goede samenwerking is tussen het management van de peuterspeelzaal en de directie van de basisschool. Op ruim de helft van de onderzochte locaties is systematisch periodiek overleg tussen de schooldirectie en het management van de organisatie waaronder de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf valt. Soms is dit bilateraal overleg, soms maakt dit overleg onderdeel uit van en breder

verband. Hoe dan ook georganiseerd, veel geïnterviewden wijzen op het belang van goed overleg op managementniveau, een gedeelde visie op en gezamenlijk beleid ten aanzien van VVE.

2.8 Samenvatting

Uit het voorgaande komt naar voren dat er verschillende manieren van overdracht worden gehanteerd bij de overgang van kinderen van de peuterspeelzaal naar de kleutergroep. Zonder uitzondering is op alle locaties sprake van het systematisch volgen van de ontwikkeling van de kinderen, vaak met behulp van het bij het programma behorende volgsysteem, doorgaans aangevuld met een variatie aan bestaande en zelfontwikkelde toetsen en observaties. Op veel plaatsen worden de gegevens verzameld in een overdrachtssysteem, dat ervoor zorgt dat de kinderen gekend blijven na de overgang. De schriftelijke overdracht wordt overal aangevuld met een mondelinge ('warme') overdracht, waarbij in veel gevallen naast de peuterspeelzaalleidster en de kleuterleerkracht ook de IB-er of de VVE-, de zorg- of de kleuterbouwcoördinator van de school betrokken zijn. De 'warme overdracht' past in de ontwikkeling om informatie over het ontwikkelingsniveau van de kinderen te gebruiken om hun leerproces beter te kunnen begeleiden.

Het toenemend gebruik van volgsystemen creëert de voorwaarden voor taakgerichte feed-back, maar of dat ook al daadwerkelijk plaatsvindt in de instellingen en de kleutergroepen, is niet systematisch onderzocht. Wel is er sprake van een meer informele, terloopse terugkoppeling, 'in de wandelgangen', over individuele kinderen die zijn ingestroomd in de kleutergroepen. Het feit dat men in één gebouw zit bevordert dit soort contacten en informatie-uitwisseling. Dat neemt niet weg dat in veel peuterspeelzalen einddoelen zijn geformuleerd voor de overgang naar de kleutergroepen en dat in de peuterspeelzaal zelf gevolgd wordt in hoeverre kinderen zich ontwikkelen richting de gestelde doelen.

Vanuit de kinderen gezien spreken de meeste geïnterviewden over een 'kleine' of 'geleidelijke' overgang, die bevordert wordt doordat men in hetzelfde gebouw zit en door concrete wenactiviteiten. Een groot deel van de kinderen stroomt door van de peuterspeelzaal naar de basisschool waarmee wordt samengewerkt, vaak op basis van hetzelfde VVE-programma.

2.9 Belemmerende en bevorderende factoren voor de doorgaande lijn peuterspeelzaal – kleutergroepen

In het voorgaande zijn verschillende factoren of omstandigheden naar voren gekomen die de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de basisschool bevorderen of belemmeren. In de interviews is hierover ook een aparte vraag gesteld. Hieronder rubriceren we alle factoren en omstandigheden die volgens de geïnterviewden de doorgaande lijn belemmeren.

Bevorderende factoren

Uit de interviews komen de volgende factoren of omstandigheden naar voren die de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen bevorderen:

Structureel/financieel

- Huisvesting in één gebouw vergemakkelijkt de overgang voor de kinderen en hun ouders en bevordert het contact en de samenwerking tussen de teams. Gezamenlijke huisvesting werkt niet alleen bevorderend voor de ‘formele’ samenwerking en het overleg tussen de teams, maar draagt ook bij aan informele ontmoetingen en terloopse informatie-uitwisseling.
- Stabiele teams, met weinig verloop van personeel;
- Introductie van een zogenaamde 0- of startgroep stimuleert het doelgericht werken in de peuterspeelzaal en bevordert het beter in kaart brengen van het ontwikkelingsverloop en de zorgbehoefte van de kinderen;
- Goede doorstroom van kinderen vanuit de peuterspeelzaal naar groep 1, zodat op het in de peuterspeelzaal geleerde kan worden voortgebouwd;
- Voor leidsters: naast (na)scholing blijvend voldoende begeleiding en ondersteuning om draagkracht te intensiveren en vernieuwing te borgen;

Organisatorisch

- Gezamenlijk overleg op managementniveau (peuterspeelzaal en basisschool);
- Samenwerking tussen besturen (welzijn en school) en directies;
- Coördinerende rol van de IB-er, een VVE-coördinator of van een werkgroep voor de coördinatie van voor- en vroegschool;
- Systematisch, gestructureerd overleg tussen leidsters en leerkrachten;

- Goede contacten tussen leidsters van de peuterspeelzaal en kleuterleerkrachten, die bijvoorbeeld bij elkaar gaan kijken in de groep;
- Gezamenlijke scholing van personeel van de peuterspeelzaal en de basisschool;
- Gezamenlijke activiteiten, zoals gezamenlijke personeelsuitjes;
- Eén team van medewerkers peuterspeelzaal en basisschool;

Inhoudelijk (pedagogisch–didactisch)

- Doorlopend VVE-programma;
- Gezamenlijke thema-uitvoering in peuterspeelzaal en kleutergroepen;
- Hetzelfde toets- en/of observatiesysteem;
- Gezamenlijke kinddossiers (met oudertoestemming);
- Goede scholing en nascholing, bijvoorbeeld in ‘doelgericht werken’;
- Samen met peuterspeelzaal en basisschool resultaten analyseren, overdrachtsgesprekken voeren;
- Overdrachtsprotocol waarin de verschillende verantwoordelijkheden en procedures zijn vastgelegd;
- Goed op de hoogte zijn van elkaars aanpak, bijvoorbeeld door periodiek bij elkaar te kijken of met behulp van video-beelden;

Attitude

- Waardering van directie en leerkrachten voor het werk van de peuterspeelzaalmedewerkers;
- Een open houding van ‘beide kanten’.

Context

- Een samenhangende visie van de gemeente en stimulerend gemeentelijk beleid.

Belemmerende factoren

De volgende factoren of omstandigheden belemmeren de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen.

Structureel/financieel

- Verschillende besturen (school, welzijnskoepel, particuliere organisatie voor kinderopvang) die elk hun eigen beslissingen nemen;
- Door de "knip"⁵ minder stimulans vanuit de gemeente voor de doorgaande lijn;
- Moeilijke samenwerking tussen verschillende organisaties met een eigen cultuur;
- Door de bezuinigingen is er op sommige plaatsen onvoldoende financiering voor inzet van IB-er en logopedist in de peuterspeelzaal;

Organisatie

- Peuterspeelzaalmedewerkers hebben andere werktijdfactoren (minder taak- en overleguren) en vaak onvoldoende tijd voor scholing, begeleidingsgesprekken, observeren/registreren, etc. Leerkrachten hebben naar verhouding meer tijd voor dit soort taken;
- Op sommige plaatsen is sprake van veel wisseling van leidsters, omdat deze steeds elders geplaatst worden;
- Verschillen tussen 'welzijn' en 'onderwijs' in regelgeving, bijvoorbeeld bij uitstapjes met kinderen, gebruik van ruimten, materialen ed.;
- Verschillen in 'lestijden' belemmeren mogelijkheden voor overleg tussen peuterspeelzaalmedewerkers en leerkrachten;

Inhoudelijk (pedagogisch–didactisch)

- Personeel (peuterspeelzaalmedewerkers en kleuterleerkrachten) dat niet 'dezelfde taal spreekt', niet op dezelfde manier naar de ontwikkeling van kinderen kijkt;
- Soms willen ouders niet dat informatie over hun peuter 'meegaat' naar de basisschool, omdat ze willen dat hun kind 'zonder ballast' in groep 1 begint;
- Introductie van de leerlijnen brengt allerlei noodzakelijke vernieuwingen in de aanpak, het programma en kindvolgsysteem met zich mee, die niet zonder meer gerealiseerd zijn;

⁵ Met de 'knip' in de financiering van VVE (ingevoerd in 2006) werd de gemeente verantwoordelijk voor het voorschoolse deel en het schoolbestuur voor het vroegschoolse deel.

Attitude

- Statusverschillen, waardoor peuterspeelzaalmedewerkers soms door leerkrachten niet voor vol worden aangezien.

Context

- Eventueel verschil in beleid vanuit het management van de school en het management van de welzijnsinstelling. Soms vaart de welzijnsstichting teveel een eigen koers, bijvoorbeeld in de keuze voor een observatiesysteem dat niet past bij de door de school nagestreefde doelen en werkwijze.
- De instroomleeftijd van kinderen is weliswaar 2 á 2,5 jaar maar dat betekent niet dat kinderen ook op die leeftijd naar de peuterspeelzaal komen. Veel kinderen stromen in vlak voordat ze vier jaar worden en kinderen komen ook niet altijd regelmatig. Dat belemmert het behalen van resultaten.

3 Resultaten interviews: overgang kleutergroepen – groep 3 en verder

3.1 Inleiding

Het tweede breekpunt dat bij een doorlopende ontwikkelingslijn kan worden onderscheiden is de overgang in de basisschool, van de kleutergroepen naar 'het echte leren' in groep 3 en verder. De vierde en de vijfde onderzoeksvraag hebben betrekking op deze overgang:

Hoe is de aansluiting tussen het voorbereidend lezen en rekenen in groep 2 op de gehanteerde methoden in groep 3?

Op welke manier regelen scholen de overdracht van kleuterbouw naar groep 3? Is er sprake van een vorm van referentieniveaus die de kleuters moeten behalen om naar groep 3 te mogen?

Voor de beantwoording van deze vragen gebruiken we de interviews met vertegenwoordigers van de basisscholen.

Inspanningen om de kloof tussen de kleutergroepen en groep 3 te overbruggen en de overgang van groep 2 naar groep 3 zo soepel mogelijk te laten verlopen richten zich op een aantal terreinen. In de volgende paragraaf onderscheiden we de manieren om de aansluiting te verbeteren.

3.2 Strategieën gericht op de aansluiting tussen de kleutergroepen en groep 3

VVE-programma's of elementen daaruit doortrekken naar groep 3

Een mogelijkheid die bepleit wordt om een goede aansluiting te realiseren is het doortrekken van het VVE-programma, of elementen hieruit, naar groep 3 en eventueel hogere leerjaren. Eerder is al aangegeven dat de VVE-programma's een opbouw of leerlijn bieden, die in het geval van Piramide doorloopt tot en met groep 3 en in het geval van Kaleidscoop nog verder. Startblokken-Basisontwikkeling is opgezet volgens de principes van het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) en loopt hiermee door naar de hogere leerjaren en biedt dus in principe ook een doorgaande lijn.

Aan de hand van een aantal voorbeelden illustreren we de gehanteerde werkwijze. Elementen uit het programma komen volgens een respondent terug in groep 3: *'Leerkrachten in groep 3 hebben de Kaleidscooptraining ook gevolgd. Kenmerkende aspecten van het programma, zoals het werken in kleine groepen, de cyclus vooruitwerken, spelwerken (vooruitkijken- terugkijken) en het aanbieden van keuze-activiteiten worden ook in groep 3 uitgevoerd'*. Ook een locatie waar gewerkt wordt met het programma Startblokken en Basisontwikkeling zet het programma voort tot in groep 3: *'in groep 3 wordt thematisch gewerkt op de OGO-manier'*. Een ander element uit de VVE-programma's dat hier en daar is overgenomen is de inzet van het werken een aantal uren per week dubbele bezetting, die het mogelijk maakt om ook in groep 3 in kleine groepen te kunnen werken, of van een tutor met het oog op de pre-teaching.

Op een aantal plaatsen zijn in het verleden wel pogingen ondernomen om elementen uit het VVE-programma door te voeren in de hogere leerjaren, maar wordt nu niet meer gecontinueerd. Dat dit niet is gelukt heeft deels te maken met het niet kunnen realiseren van de benodigde randvoorwaarden, met name de dubbele bezetting. Maar het hangt ook samen met inhoudelijke keuzes: men acht het VVE-programma, waarin spelen en spelend leren de kern vormt, niet geschikt voor groep 3, waar het leren, en vooral het leren lezen centraal staat. Eén van de geïnterviewden verwoordt deze keuze als volgt: *'We hebben de tijd in groep 3 meer dan nodig. Er is geen plaats meer voor spelen of spelwerken'*. En een ander: *'We hebben in het verleden wel geprobeerd om Kaleidoscoop in groep 3 in te voeren, onder andere het plannen en terugkijken en het*

speelwerken. Maar we zagen kinderen in kostbare leertijd spelen met blokken of in de huishoek. We vroegen ons af: moet dat wel, kan de tijd niet beter worden benut? Nu wordt de tijd gebruikt voor het leren lezen'.

Verschillende geïnterviewden geven als reden om het VVE-programma niet door te trekken aan dat de meer methodische aanpak in groep 3 niet of lastig te combineren valt met de thematische opzet van de VVE-programma's, bijvoorbeeld: *'We hebben geprobeerd om de thema-uitvoering van Piramide door te trekken naar groep 3. Maar het bleek teveel. De methode 'Veilig leren lezen' in groep 3 werkt ook thematisch. Dat zit elkaar in de weg'.*

Omgekeerd komt het voor dat het VVE-programma in de kleutergroepen elementen bevat uit de onderwijsaanpak in hogere leerjaren. Dit is bijvoorbeeld het geval op twee geïnterviewde basisscholen, waar het programma Ik & Ko respectievelijk Kaleidoscoop gecombineerd wordt met de Daltonwerkwijze. In de kleutergroepen op beide scholen is veel aandacht voor zelfstandigheid op basis van (dag-/week)taken, ter bevordering van het zelfstandig werken, zoals dat ook in groep 3 gebeurt.

Samenvattend is beperkt sprake van het doortrekken van elementen uit de VVE-programma's naar groep 3.

'Van onderaf': de VVE-programma's in- en aanvullen

Om een goede aansluiting te realiseren wordt, evenals in de peuterspeelzaal het VVE-programma 'van onderaf' aangevuld. Een deel van de geïnterviewden geeft aan dat het VVE-programma in de kleutergroepen in principe voldoende voorbereiding biedt op de overgang naar groep 3. Zij vinden dat hun programma voldoende handreikingen geeft om te werken aan de lees- en rekenvoorwaarden en voldoende basis vormt ter voorbereiding op het lezen en rekenen. Anderen vinden dat de programma's onvoldoende bieden. Evenals bij het voorschoolse deel voegen zij elementen aan het programma toe. De motivatie om dit te doen is programma-afhankelijk. Kaleidoscoop en Startblokken - Basisontwikkeling vragen veel eigen invulling en er worden evenals in het voorschoolse deel bronnenboeken en lessuggesties gebruikt voor de uitwerking en vormgeving van het programma en als men thematisch werkt, bij de thema-ontwikkeling. Maar ook Piramide en Ik en Ko, die een compleet en uitgewerkt programma bieden, worden aangevuld. Aan de hand van een aantal voorbeelden bespreken we de aanpak hierbij het op het terrein van taal en voorbereidend lezen en op voorbereidend rekenen.

-Voorbereidend lezen

Uit de interviews blijkt dat er in de kleutergroepen zonder uitzondering veel aandacht uitgaat naar taalstimulering. De populatie in de meeste van de onderzochte kleutergroepen, vaak zwak taalvaardige leerlingen, vraagt in de eerste plaats veel stimulering van woordenschatontwikkeling. De VVE-programma's bieden op dit punt al veel, niet alleen in de vorm van lessuggesties en activiteiten, maar ook op het punt van materialen en leeromgeving, de aanwezigheid van een lettermuur, boekenhoek, schrijfhoek, verteltafel ed. Op het domein 'taal' wordt daarnaast ook veel gebruik gemaakt van andere materialen en programma's, zoals 'Met woorden in de weer', 'Schatkist' (als voorbereiding op de in groep 3 veelgebruikte methode 'Veilig leren lezen') en suggesties voor het stimuleren van specifieke taalvaardigheden, zoals de werkmap 'fonemisch bewustzijn' van het CPS, oefenmateriaal voor het stimuleren van auditieve onderdelen van beginnende geletterdheid, zoals de werkmap 'Wat zeg je' en ter voorbereiding op het leren lezen: de programma's 'Kijk mijn letter' en de 'Leessleutel'. Verder worden computerprogramma's ingezet waarmee leerlingen individueel kunnen werken en oefenen met woorden, klanken, letters etc.

We geven een citaat van de manier waarop een school zegt te werken aan het voorbereidend lezen: *'In groep 1 zijn er al voorbereidende leesactiviteiten, zoals het stimuleren van fonemisch bewustzijn. Daarvoor gebruiken we de map 'beginnende geletterdheid'. Ook in groep 2 is er een uitgebreid arsenaal aan taalactiviteiten: rijmen, versjes, moeilijke woorden, principe van hakken en plakken, beginklanken, letters. We hebben bijvoorbeeld de letter van de week, die overal op speelse wijze in terugkomt. Verder wordt actief taalgebruik gestimuleerd door bepaalde werkvormen, zoals kringgesprekken waarin interacties tussen kinderen worden gestimuleerd. Leerkrachten zijn getraind in het stellen van open vragen en het dóórvragen op taaluitingen van kinderen'.*

Samenvattend wordt in combinatie met het VVE-programma op veel plaatsen materialen, werkwijzen en methodieken aan het VVE-programma toegevoegd, of in het VVE-programma verwerkt, om de taalontwikkeling te stimuleren.

-Voorbereidend rekenen

De VVE-programma's hebben ook een opbouw of leerlijn op het gebied van 'rekenen' en bevatten allerlei materialen en suggesties voor de rekenaanpak in de kleutergroepen. Eén van de geïnterviewden formuleert: *'In Piramide komen de rekenbegrippen, die nodig zijn als voorbereiding op groep 3 voldoende aan de orde'*. Het vernieuwde Piramide-programma biedt bovendien meer mogelijkheden tot differentiatie, volgens sommigen. Uitvoerders van Kaleidoscoop en Startblokken - Basisontwikkeling geven aan rekenbegrippen te verweven in thema's. Verschillende geïnterviewden verwijzen naar het rekenmateriaal (tellen, seriëren, classificeren, hoeveelheid) dat volgens de richtlijnen van alle VVE-programma's op de groepen aanwezig is en dat veel mogelijkheden biedt om mee te oefenen, individueel of in kleine groepjes. Een bronnenboek dat op het terrein van rekenen aanvullend wordt gebruikt is de werkmap 'gecijferd bewustzijn' van het CPS. Er zijn veel computerprogramma's beschikbaar en in gebruik. Verder worden ook op rekenen voorlopers ingezet op de methode in groep 3, zoals 'Schatkist rekenen'. In verschillende interviews komt naar voren dat men op veel plaatsen bezig is om de rekenaanpak in de kleutergroepen te vernieuwen op basis van de invoering van de SLO-leerlijnen. Er wordt gekozen voor een gefaseerde invoering, de meeste locaties starten met de invoering van deze vernieuwing op 'taal'. Men is dus nog minder ver met het invoeren van 'rekenen'. Volgens sommigen zou bij de invoering van de doelen kunnen blijken dat het door de programma's geboden rekenmateriaal tekort schiet. Samenvattend geldt dat ook voor de rekenontwikkeling veel aanvullende materialen worden ingezet in combinatie met de VVE-programma's, maar in mindere mate dan op de taalontwikkeling. Op veel scholen is de invoering van de 'rekenlijn' nog niet voltooid.

Aansluiting op methoden en op toetsen in groep 3

Sommige scholen werken in de kleutergroepen gericht toe naar het startniveau van de methoden in groep 3 door de inzet van voorlopers, zoals 'Schatkist Lezen', ter voorbereiding op de door de onderzochte scholen veelgebruikte leesmethode 'Veilig Leren Lezen'. Voor rekenen wordt in de kleutergroepen vaak 'Schatkist Rekenen' ingezet, ter voorbereiding op de (door de onderzochte

scholen veel gebruikte) rekenmethoden ‘Wereld In Getallen’, ‘Alles telt’ of ‘Met sprongen vooruit’.

Sturing op basis van de SLO-leerlijnen

In het voorgaande is al naar voren gekomen dat veel scholen zich middenin het proces bevinden van invoering van de SLO-leerlijnen. Vaak wordt het eerste de ‘taallijn’ ingevoerd: *‘Leerlijnen en doelen zijn in ontwikkeling. We zijn hiermee bezig, samen met onze orthopedagoog. We starten met taal’.*

Onder invloed van de SLO-leerlijnen worden nieuwe doelen ingevoerd: *‘We hebben checklists opgesteld op basis van de SLO-doelen. Hierin ligt vast wat kinderen moeten kunnen. Een voorbeeld op het gebied van interactief voorlezen is: het kunnen navertellen van een verhaal met een kern’.* En: *‘Richtlijn bij de thema-ontwikkeling zijn voor ons de SLO-doelen. De begindoelen van groep 3 zijn richtsnoer voor de einddoelen van groep 2’.*

De invoering leidt tot een herziening van de aanpak of werkwijze: *‘We werken met de SLO-taaldoelen en een hierop afgestemde werkwijze. Kaleidoscoop stelt ons in staat om zelf een aanpak te ontwikkelen, die toewerkt naar de doelen’.* En een ander (eveneens Kaleidoscoop): *‘We hebben een aanpak ontwikkeld waarin alle SLO-doelen aan bod komen’.*

Het Cito heeft, met het oog op de referentieniveaus en de SLO-leerlijnen de toetsen uit het Cito-LOVS vernieuwd. Volgens verschillende geïnterviewden is het niveau van de nieuwe toetsen hoger in vergelijking met dat van de oude toetsen. Een voorbeeld: *‘de Cito-toets is net vernieuwd en te moeilijk. De Cito-toets bij rekenen gaat tot het getal 20 en Piramide gaat in de kleutergroepen maar tot 10. We hebben Piramide voor groep 2 aangepast en gaan nu tot 20. Dat moet je wel doen, want anders hebben kinderen een probleem bij de toetsen, dan kunnen ze de opgaven niet maken’.*

Samenvattend geldt dat de invoering van de SLO-leerlijnen veel invloed heeft op de aanpak in de kleutergroepen en daarmee op aanpassingen in en aanvullingen op het VVE-programma.

3.3 Ontwikkelingen in de afstemming tussen de kleutergroepen en groep 3

Aan de betrokkenen is gevraagd of de afstemming tussen de kleutergroepen en groep 3 groter of kleiner is dan vijf jaar geleden. Het merendeel van de ondervraagden (24 van de 34 geïnterviewden) geeft aan dat de overgang hetzelfde is gebleven of kleiner is geworden. Redenen die genoemd worden

zijn: groep 3-leerkrachten hebben meer informatie over de kinderen want er wordt meer teruggekoppeld; men is meer op de hoogte van elkaars programma, hetgeen onder meer leidt tot afstemming in voorbereidend lezen en rekenen in groep 2. Twee geïnterviewden waren van mening dat de overgang groter is geworden, vanwege de grotere nadruk op 'leren' in groep 3.

3.4 Samenvatting

Hoewel met het oog op een ononderbroken ontwikkelingslijn vanuit de VVE-programma's pogingen zijn ondernomen om te voorzien in doorgaande lijnen naar groep 3 en eventueel hogere leerjaren, blijkt hiervan in de praktijk weinig gebruik te worden gemaakt. Strategieën bij het laten aansluiten bij groep 3 zijn: gewoon het VVE-programma volgen omdat dit voldoende biedt, of het aanvullen van de VVE-programma's op basis van zelfgemaakte of van buitenaf aangeboden materialen, lessuggesties en methodieken. Hierbij wordt een belangrijke impuls gegeven vanuit de invoering van de SLO-leerlijnen. Deze leerlijnen geven aanleiding tot een herformulering van doelen en een herziening van de aanpak. In het algemeen is men verder met het invoeren van de taal- dan van de rekenlijn.

3.5 Procedures en aanpak bij de overgang van de kleutergroep naar groep 3

De tweede onderzoeksvraag die we in dit hoofdstuk behandelen gaat over de manier waarop scholen de overdracht regelen van de kleuters naar groep 3 en naar de rol van doelen hierbij. De volgende strategieën worden door de respondenten genoemd.

Het stellen van doelen en het gebruik van het volgsysteem en toetsen

Het volgen van de ontwikkeling van de kleuters gaat vaak op een gedegen manier. Er worden toetsgegevens gebruikt en gegevens uit instrumenten en volgsystemen als HOREB, OVM, PRAVOO (voor "schoolrijpheid"). Met meer nadruk dan in de voorschoolse periode wordt het volgsysteem in de kleutergroepen aangevuld met andere instrumenten, met name de toetsen Taal en Rekenen van het Cito-LOVS. Veel van de onderzochte kleutergroepen gebruiken deze toetsen. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van schoolspecifieke instrumenten, zoals een zelf ontwikkeld observatiesysteem

voor het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling of voor de motorische ontwikkeling, of themagebonden taaltoetsjes.

Aanvullend worden diagnostische toetsen ingezet, bijvoorbeeld voor het diagnosticeren van dyslexie. Hierbij gebruikt men het protocol dyslexie, dat in opdracht van het ministerie van OCW is ontwikkeld om de signalering van leesproblemen en dyslexie van het basisonderwijs tot en met het hoger onderwijs te systematiseren. Leerkrachten, remedial teachers en logopedisten krijgen hierin handvatten voor signalering, diagnose, begeleiding en behandeling van dyslexie. De verschillende onderdelen van het protocol zijn op elkaar afgestemd en vormen een doorgaande lijn. Daardoor wordt de overgang van leerlingen met dyslexie van bijvoorbeeld de kleutergroep naar groep 3 zo goed mogelijk overbrugd. Het protocol sluit aan bij de tussendoelen beginnende geletterdheid. Veel van de geïnterviewde scholen zeggen dit protocol te volgen.

Het werken met (uit de SLO-leerlijnen afgeleide) doelen maakt leemten zichtbaar in de gehanteerde volgsystemen. Daarom zijn veel scholen op zoek naar toetsen en observatiesystemen die de doelen dekken.

Samenvattend: alle scholen werken in de kleutergroepen met observaties en toetsen en volgen systematisch de ontwikkeling van alle kinderen. Hiertoe wordt het aan het VVE-programma gekoppelde systeem gebruikt, of alternatieven. Op veel scholen gebruikt men de toetsen uit het Cito-LOVS om de taal- en rekenontwikkeling te meten. Daarnaast wordt veel gebruik gemaakt van diagnostische toetsen, bijvoorbeeld voor het opsporen van dyslexie.

Warme overdracht

Net als bij de overdracht van informatie van de peuterspeelzaal naar groep 1 vinden vrijwel overal overdrachtsgesprekken plaats tussen groep 2 en 3, vaak in aanwezigheid van de IB-er, waarbij de leerkracht van groep 3 naast de schriftelijke gegevens mondelinge informatie krijgt over kinderen die overgaan.

Ouders

Het beeld van de doorgaande lijn voor ouders van kleuters naar ouders van kinderen in groep 3 is minder sterk dan voor de lijn voor peuterouders naar kleuterouders. In 21 van de 34 scholen die op dit punt informatie hebben gegeven gebeurt eigenlijk niets speciaals om een doorgaande lijn te krijgen in het contact met ouders van kinderen in groep 2 en ouders van kinderen in groep 3. Vier scholen organiseren wel regelmatig activiteiten voor deze ouders,

terwijl in negen gevallen alleen incidentele activiteiten georganiseerd worden. Er is slechts één school met een duidelijke visie, waar op basis daarvan regelmatig activiteiten georganiseerd worden voor ouders van verschillende groepen. De kern van het contact met ouders wordt door deze school geformuleerd als 'naar hen luisteren'. Op deze school verzamelt men systematisch informatie over ouders, die wordt omgezet in beleid.

Terugkoppeling vanuit groep 3 naar de kleutergroep

In de interviews met de scholen zijn we nagegaan of gegevens over kinderen door de groep-3-leerkracht worden teruggekoppeld naar de kleuterleerkrachten. Veel minder dan bij de peuterspeelzalen worden hier de gesprekjes in de wandelgangen genoemd over individuele kinderen. Terugkoppeling over individuele kinderen gebeurt op sommige plaatsen alleen als de groep-3-leerkracht aanvullende informatie nodig heeft. De IB-er blijkt hierbij een belangrijke informatiebron. Sterker dan bij de overgang van peuterspeelzaal naar kleutergroepen is hier sprake van terugkoppeling op groepsniveau op basis van toetsgegevens en leerresultaten in groep 3, naar groep 2 en het vertalen van toetsscores in een aanpak: *'Wij analyseren resultaten in groep 3 om tekortkomingen in groep 2 te kunnen oplossen'*; en: *'2 keer per jaar bekijken we alle toetsgegevens in groep 3, met het oog op aanpassingen in de kleutergroep'*.

Samenvattend: op veel scholen vindt systematische terugkoppeling plaats vanuit groep 3 met het oog het verbeteren van de aanpak in de kleutergroep. Het resultaatgericht werken is verder ontwikkeld in de kleutergroep dan in de peuterspeelzaal.

Is de overgang voor kinderen groot, geleidelijk of klein?

De geïnterviewden is gevraagd hoe men de overgang vanuit de kinderen gezien zou typeren, als klein, geleidelijk of groot. Een groot deel van de geïnterviewde scholen (23 van de 34) typeert de overgang van groep 2 naar groep 3 als geleidelijk of groot. De overgang is groot en volgens sommigen vanuit de kinderen gezien zelfs groter dan een aantal jaren geleden vanwege de klassikale aanpak, het hoge tempo, minder mogelijkheden tot spelen en de vastere structuur in groep 3.

3.6 Maatregelen als kinderen de doelen niet halen

Zittenblijven in groep 2

Roeleveld en Van der Veen (2007)⁶ vonden in hun onderzoek naar kleuterbouwverlenging dat ongeveer één op de tien kleuters een jaar extra in groep 2 bleef. Het ging daarbij relatief vaak om achterstandsleerlingen. Argumenten van de scholen voor kleuterbouwverlenging waren onder andere dat een leerling cognitief nog niet toe was aan het niveau van groep 3, of nog niet "schoolrijp". De auteurs vonden slechts voor een deel van de kinderen positieve effecten van dit extra kleuterjaar, waarbij die effecten ook nog uitdoofden in het vervolg van de basisschool.

In de interviews van het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd, werd gevraagd naar de wijze waarop men omgaat met leerlingen die aan het eind van groep 2 nog niet toe zijn aan de basisvaardigheden van groep 3. Dit zijn de bevindingen.

Extra kleuterjaar

Het blijkt dat groep 2 overdoen nogal eens voorkomt. De meeste scholen noemen een aantal van één á twee kinderen per klas van circa 25 leerlingen per jaar gemiddeld. Leerkrachten zeggen te ervaren dat kinderen met een ontwikkelingsachterstand baat hebben bij een extra kleuterjaar, ook al zijn ze zich bewust van het feit dat de Inspectie negatief adviseert over doubleren. Ze realiseren zich wel dat er in zo'n extra jaar een goed aanbod moet zijn voor de betreffende kleuters. Eén van de respondenten formuleert: *'Het wordt niet zomaar een jaartje extra spelen'*.

De beslissing voor een extra kleuterjaar wordt vaker genomen voor relatief jonge kinderen, die onvoordelig jarig zijn. Voor deze "herfstkinderen" komt de overgang naar groep 3 tamelijk vroeg. Ook komt een extra jaar relatief vaak voor bij kinderen die de Nederlandse taal nog onvoldoende beheersen.

⁶ Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën* 84, p. 448-462.

Argumenten om al dan niet te besluiten tot een extra kleuterjaar

Er zijn nogal wat scholen die melden dat ze heel specifiek kijken naar de ontwikkelingsachterstand van individuele kinderen op cognitieve en sociaal-emotionele aspecten. Sommige scholen hebben een protocol dat aangeeft waaraan kinderen op sociaal-emotioneel én cognitief gebied moeten voldoen om over te gaan naar groep 3: een extra kleuterjaar komt er alleen voor kleuters die op beide gebieden achterblijven.

Sommige scholen schatten de aard van de achterstand in. Kinderen van wie verwacht wordt dat ze hun achterstand kunnen inlopen met extra tijd en aanbod, blijven een jaar langer in groep 2. Een kind dat de achterstand waarschijnlijk zal behouden, en voor wie een extra jaar dus niet zal helpen, gaat door naar groep 3 met een speciale aanpak of met extra begeleiding. Bij ernstige achterstand wordt, in overleg met de ouders, bekeken of het kind naar een speciale school moet.

Vaak wordt in februari al een screening gedaan van de kinderen op de voorwaarden die gelden voor groep 3. In mei wordt dan beslist of de kinderen al dan niet doorgaan naar groep 3, in overleg met de ouders.

Een overweging die meespeelt voor de overgang naar groep 3 is of daar gewerkt wordt in niveaugroepjes, bijvoorbeeld bij het leren lezen. Dat is vaak het geval, en kinderen met een achterstand kunnen dan starten op hun eigen niveau. Een andere overweging is de inzetbaarheid van een remedial teacher, die de vorderingen van de kinderen vanaf het begin van groep 3 goed in de gaten kan houden.

Alternatieven voor een extra kleuterjaar

Scholen zoeken ook alternatieven voor een extra kleuterjaar. Op één school gaan alle kleuters tot kerstmis naar een *instroomgroep* voor groep 3. Als met kerstmis blijkt dat een kind het niet goed redt, blijft het alsnog in groep 2.

Een andere school heeft een zogenoemde "*plusgroep*" ingesteld die start aan het begin van groep 3. Kinderen met een ontwikkelingsachterstand komen in de '3-plus/4-plus-groep' en kunnen in totaal drie jaar doen over de leerjaren 3 en 4. Met behulp van de SLO-doelen wordt steeds bekeken wanneer een kind

kan doorgaan naar een reguliere groep 3 of 4. Als dat niet tussentijds gebeurt, komt een kind aan het eind van de ‘plusgroep’ in de reguliere groep 5.

Nog een andere school heeft een “*schakelgroep*” voor de taalzwakke leerlingen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar. In deze schakelgroep krijgen de kleuters twee ochtenden per week extra taalaanbod in kleine groepjes. Zo probeert men doubleren in groep 2 te voorkomen.

Tenslotte is er een school die kinderen helemaal niet laat doubleren in groep 2, omdat men daar te weinig resultaat van zag. Alle kleuters gaan over naar groep 3. Zonodig doen kinderen later groep 3 over zodat zij het hele proces van leren lezen nog eens kunnen doormaken.

3.7 Samenvatting

Het volgen van de ontwikkeling van de kleuters gaat meestal op een gedegen manier. Alle scholen werken in de kleutergroepen met observaties en toetsen en volgen systematisch de ontwikkeling van alle kinderen. Hiertoe wordt het aan het VVE-programma gekoppelde systeem gebruikt, of alternatieven. Op veel scholen gebruikt men de toetsen uit het Cito-LOVS om de taal- en rekenontwikkeling te meten. Daarnaast wordt veel gebruik gemaakt van diagnostische toetsen, bijvoorbeeld voor het opsporen van dyslexie. Net als bij de overdracht van informatie van de peuterspeelzaal naar groep 1 vinden vrijwel overal overdrachtsgesprekken plaats, vaak in aanwezigheid van de IB-er, waarbij de leerkracht van groep 3 naast de schriftelijke gegevens ook mondelinge informatie krijgt over kinderen die overgaan. Vanuit de kinderen gezien is de overgang groot vanwege de klassikale aanpak, het hoge tempo, minder mogelijkheden tot spelen en de structuur in groep 3. Het blijkt dat doubleren in groep 2 nogal eens voorkomt op de meeste scholen zijn dat per jaar gemiddeld één á twee kinderen per klas van circa 25 leerlingen. Een overweging die meespeelt is of in groep 3 gewerkt wordt in niveaugroepjes, bijvoorbeeld bij het leren lezen, zodat kinderen met een achterstand kunnen starten op hun eigen niveau. Een andere overweging is de inzetbaarheid van een remedial teacher, die de vorderingen van de kinderen vanaf het begin van groep 3 goed in de gaten houdt. Scholen zoeken ook alternatieven voor een extra kleuterjaar in de vorm van een instroomgroep voor groep 3, ‘3-plus/4-plus-groep’, waarin kinderen drie jaar kunnen doen over de leerjaren 3 en 4 of (om doubleren in groep 2 te voorkomen) een “*schakelgroep*” voor de

taalzwakke leerlingen, waarin kleuters twee ochtenden per week extra taalaanbod krijgen kleine groepjes.

3.8 Belemmerende en bevorderende factoren voor de doorgaande lijn van de kleutergroepen naar groep 3

In het voorgaande zijn verschillende factoren of omstandigheden naar voren gekomen die de doorgaande lijn van de kleutergroep naar groep 3 bevorderen of belemmeren. In de interviews is hierover ook een aparte vraag gesteld. Hieronder rubriceren we alle factoren en omstandigheden die volgens de geïnterviewden de doorgaande lijn belemmeren.

Bevorderende factoren

Uit de interviews komen de volgende factoren of omstandigheden naar voren die de doorgaande lijn van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen bevorderen:

Organisatorisch

- gemeenschappelijke scholing voor leerkrachten van groep 2 en groep 3;
- geregeld overleg tussen leerkrachten van groep 2 en groep 3;
- persoonlijk contact tussen leerkrachten groep 2 en 3;
- goede coördinerende rol van de IB-er;
- gezamenlijke activiteiten van groep 2 en groep 3;

Inhoudelijk (pedagogisch–didactisch)

- hetzelfde leerlingvolgsysteem;
- de SLO-leerlijnen (met tussen- en einddoelen) werken zeer structurerend;
- gezamenlijke pedagogisch–didactische aanpak in de gehele onderbouw ;
- leerkrachten van groep 3 die het kleuteronderwijs goed kennen en tips kunnen geven aan de kleuterleerkrachten;
- een ééNZorgroute helpt de doorgaande lijn;
- goede overdracht (een combinatie van formulieren en mondelinge informatie) van groep 2 naar groep 3;
- goede wenperiode;
- aandacht voor voorbereidend lezen in groep 2 (o.a. voor fonemisch bewustzijn) helpt overgang naar groep 3;

Belemmerende factoren

De volgende factoren of omstandigheden belemmeren de doorgaande lijn van de kleutergroepen naar groep 3:

Structureel

- financiële beperkingen (vaak genoemd: geen geld voor dubbele bezetting in groep 3);
- gebrek aan tijd voor het bijhouden van de kinddossiers en het zo nodig op tijd invoeren van hulp voor een kind;
- gebrek aan tijd voor overleg tussen leerkrachten van groep 2 en 3;

Organisatorisch

- gebrek aan overleg over de begineisen van groep 3;
- vol programma in groep 3, waardoor gezamenlijke activiteiten met de kleutergroepen soms niet door kunnen gaan;
- bij twijfel of een kind door kan gaan naar groep 3 spelen praktische zaken soms een rol, zoals: groep 3 wordt te groot, of er zit al een broertje of zusje in groep 3, of het kind zelf spreekt niet goed Nederlands maar is in andere opzichten wel toe aan groep 3.

4 Doorlopende lijn van voorschool naar groep 2

4.1 Inleiding

Het kwantitatieve deel van het onderzoek is gericht op het beantwoorden van de vraag naar effecten van de doorgaande lijn op de ontwikkeling van kinderen. Evenals het kwalitatieve deel van het onderzoek valt dit uiteen in twee delen: deelonderzoek 1, dat gericht op de overgang van de peuterspeelzaal naar de basisschool en deelonderzoek 2 dat gericht is op de overgang van de kleutergroep naar groep 3 en verder. Deelonderzoek 2 wordt besproken in hoofdstuk 5.

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van deelonderzoek 1. Dit deelonderzoek is gericht op de beantwoording van onderzoeksvraag 3:

Is er een effect van varianten in de aansluiting tussen voor- en vroegschool op het functioneren van leerlingen in de groep 2?

Deelonderzoek 1 is opgesplitst in twee delen.

- In deelonderzoek 1A onderzoeken we de effecten van het volgen van een doorgaande lijn op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- In deelonderzoek 1B onderzoeken we de effecten van de kwaliteit van varianten in de doorgaande lijn op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.

4.2 Methode

Databestand

In dit deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van de data van het cohort-onderzoek COOL⁵⁻¹⁸ en het pre-COOL-cohort. Beide cohorten zijn toegelicht in hoofdstuk 1 (par. 1.5). Voor wat betreft het pre-COOL-onderzoek is gebruikt gemaakt van de data van de eerste meting van het vierjarigecohortonderzoek die in 2009/2010 plaatsvond (Veen e.a., 2012). In het vierjarigecohort zijn gegevens van kinderen verzameld die in het schooljaar 2009-2010 zijn ingestroomd in basisscholen die deelnemen aan COOL⁵⁻¹⁸.

Instrumenten

Uit het vierjarigecohort pre-COOL gebruiken we voor dit onderzoek de leerkrachtvragenlijsten (groep 1 en groep 2) en vragenlijsten voor de pedagogisch medewerkers en managers van de voorschoolse instellingen. Van de COOL⁵⁻¹⁸ data gebruiken we de toetsen uit groep 2 (schooljaar 2010/11). Alleen de leerlingen waarvan we zowel leerkrachtgegevens als gegevens van de voorschoolse instelling hebben zijn betrokken bij het onderzoek. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit 545 kinderen en 80 scholen. Voor deelonderzoek 1B geldt dat alleen de leerlingen betrokken worden bij het onderzoek die zowel op de voor- en vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd (doorgaande lijn) ($N=404$). Het gaat dus om een centrumprogramma (zie par. 1.1).

Variabelen

Afhankelijke variabelen

Er worden twee typen afhankelijke variabelen onderscheiden, cognitieve variabelen en sociaal-emotionele variabelen, gemeten in groep 2. Er zijn twee cognitieve variabelen: één voor rekenen en één voor taal. De sociaal-emotionele variabelen zijn: externaliserend en internaliserend probleemgedrag, werkhouding en sociale competentie. We lichten beide typen variabelen hieronder toe.

Cognitieve variabelen

Om de taal en rekenvaardigheden van de leerlingen te meten zijn de toetsen Taal voor Kleuters (M2, versie 2010) en Ordenen (M2, versie 1996) van het Cito Leerling- en Onderwijsvolgsysteem primair onderwijs (Cito-LOVS) afgenomen.

(zie voor de kenmerken van deze toetsen het technisch rapport COOL⁵⁻¹⁸ ; Driessen e.a., 2012). We gebruiken de behaalde vaardigheidsscores.

Sociaal-emotionele variabelen

De schalen internaliserend en externaliserend probleemgedrag komen oorspronkelijk uit de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst e.a., 1997). In pre-COOL zijn per subschaal verkorte versies van 3 tot 4 items opgenomen. Ieder item heeft 3 antwoordmogelijkheden, helemaal niet, een beetje of soms en duidelijk of vaak van toepassing. Alle items zijn negatief gesteld, dus een hogere score betekent meer probleemgedrag. Een voorbeeld item voor externaliserend probleemgedrag is 'het kind spreekt veel tegen of maakt veel ruzie', voor internaliserend probleemgedrag 'het kind is teruggetrokken, komt niet tot contact met anderen'. Voor meer informatie over de schalen verwijzen we hier naar het technisch rapport pre-COOL vierjarigencohort (Veen e.a., 2012).

De schaal werkhouding is samengesteld aan de hand van de items over werkhouding uit de leerkrachtvragenlijsten uit COOL⁵⁻¹⁸ (o.a. Driessen e.a., 2009) en twee items gebaseerd op de subschaal werkhouding van de SCHOBL, een observatie-instrument voor het meten van sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen van 4-11 jaar (Bleichrodt e.a., 1993). Een hogere score op werkhouding, betekent een gunstiger oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de kinderen. Er zijn 5 antwoordcategorieën: van 1'beslist onwaar' tot 5'beslist waar'. Een voorbeelditem is 'het kind houdt snel op als iets niet lukt'. De betrouwbaarheid van de schaal is 0.86.

Sociale competentie betreft de subschaal 'sociale competentie' van de BRIEF-Infant Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA) (Briggs-Gowan & Carter, 2001). Een hoge score betekent dat de leerling sociaal vaardig is. De betrouwbaarheid van de variabele sociale competentie die op basis van de 7 items is gevormd, is .78. De items hebben 3 antwoordmogelijkheden: 'niet /zelden waar', 'een beetje / soms waar' en 'waar/vaak waar'. Een voorbeeld item is 'het kind is hartelijk tegen mensen die hij/zij graag mag'.

Tabel 4.1 geeft de gemiddelde waarden en standaarddeviaties weer voor alle afhankelijke variabelen.

Tabel 4.1 Gemiddelden en standaarddeviaties van de afhankelijke variabelen

	M	SD
Taal voor Kleuters	60.16	10.46
Ordenen	56.23	14.18
Externaliserend probleemgedrag	1.37	0.46
Internaliserend probleemgedrag	1.36	0.36
Werkhouding	3.43	0.86
Sociale competentie	2.59	0.39

Onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabelen zijn opgedeeld in: deelname aan een VVE-programma, achtergrondvariabelen, type opvang en variabelen die iets zeggen over de kwaliteit van de doorgaande lijn varianten.

Deelname, achtergrondvariabelen en type opvang zijn op leerlingniveau gemeten. Twee van de kwaliteitsvariabelen zijn op schoolniveau gemeten, namelijk contact met peuterspeelzaal en contact met kinderdagverblijf. De resterende kwaliteitsvariabelen zijn op leerlingniveau gemeten. De deelname gegevens en type opvang zijn afkomstig van de leerkrachtvragenlijsten en vragenlijsten van de pedagogisch medewerkers. Achtergrondgegevens zijn afkomstig van COOL⁵⁻¹⁸. De kwaliteitsvariabelen komen uit de leerkrachtvragenlijsten, vragenlijsten van de pedagogisch medewerkers en de managervragenlijsten.

We lichten alle variabelen hieronder toe.

Deelname VVE-programma

Doorgaande lijn. Hiermee geven we aan of de leerlingen in de voorschool en vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd. Voor doorgaande lijn is een variabele gemaakt met 4 categorieën: 1 'leerlingen die geen VVE-programma hebben gevolgd', 2 'leerlingen die wel een voorschools programma maar geen vroegschool programma hebben gevolgd', 3 'leerlingen die geen voorschools programma maar wel een vroegschool programma hebben gevolgd' en 4 'leerlingen die zowel op de voor- en vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd (= doorgaande lijn)'. Leerlingen die niet naar een voorschoolse voorziening zijn geweest voorafgaand aan het basisonderwijs, zijn niet in deze

analyses betrokken. Bij hen is immers per definitie geen sprake van een doorgaand programma of doorgaande lijn.

We hebben hierbij geen onderscheid meer gemaakt naar het type programma. Dat zou tot te kleine aantallen hebben geleid voor de analyses. We zijn uitgegaan van de veronderstelling dat bij deelname aan *een* programma in zowel voor- als vroegschool er sprake is van doorgaande lijn; omdat immers alle VVE-programma's zich richten op ontwikkelingsstimulering.

Uit Tabel 4.2 blijkt dat, aldus gedefinieerd, bij driekwart van de leerlingen sprake is van een doorgaande lijn⁷. Bij één vijfde van de leerlingen is geen sprake van een doorgaande lijn en 7% van de leerlingen heeft helemaal geen centrumprogramma gevolgd op de voor- en vroegschool.

Tabel 4.2 Verdeling naar deelname aan een VVE-programma op de voor- en vroegschool

		vroegschool			
		geen VVE-programma		wel VVE-programma	
		N	%	N	%
voorschool	geen VVE-programma	36	6.6	28	5.1
	wel VVE-programma	77	14.1	404	74.1

Achtergrondvariabelen

Geslacht: Jongen of meisje.

Leeftijd: Leeftijd van de leerling op 1 oktober 2010.

Sociaal-etnische achtergrond. Dit is een combinatie van het geboorteland en het opleidingsniveau van de ouders (Driessen e.a., 2012). De variabele sociaal-etnische achtergrond is opgedeeld in 7 categorieën, geordend naar opleidingsniveau van de ouders en allochtone/autochtone herkomst: maximaal LBO allochtoon, maximaal LBO autochtoon, maximaal MBO allochtoon, maximaal MBO autochtoon, HBO/WO allochtoon, HBO/WO autochtoon en onbekend.

⁷ Niet in tabel: bij 66% van de leerlingen is sprake van doorgaande lijn met behoud van hetzelfde programma. In de meeste gevallen betekent 'doorgaande lijn' dus ook doorgaand in de zin van hetzelfde programma.

In Tabel 4.3 zijn de verdelingen voor sociaal-etnische status en geslacht ingedeeld en weergegeven naar categorieën doorgaande lijn. Leerlingen die nooit een VVE-programma hebben gevolgd en leerlingen die alleen op de voorschool een VVE-programma hebben gevolgd zijn vooral autochtoon en hebben vaker hoog opgeleide ouders. Er zijn maar weinig leerlingen die alleen op de voegschool een VVE-programma hebben gevolgd, maar ook voor deze groep geldt dat de leerlingen meestal autochtoon zijn en middelhoog tot hoog opgeleide ouders hebben. De groep leerlingen die zowel op de voor- en voegschool een VVE-programma hebben gevolgd (doorgaande lijn) hebben vaker laag tot middelhoog opgeleide ouders en er is ook vaker sprake van allochtone herkomst. De verdeling naar jongens en meisjes is ongeveer gelijk voor de leerlingen die helemaal geen VVE-programma hebben gevolgd en die op de voor- en voegschool een VVE-programma hebben gevolgd. Maar voor de leerlingen die alleen op één van de twee instellingen een VVE-programma hebben gevolgd geldt dat de verdeling jongen/meisje scheef is. Leerlingen die alleen een voerschools VVE-programma hebben gevolgd zijn wat vaker meisje en leerlingen die alleen een voegschools VVE-programma hebben gevolgd zijn vaker jongen.

Tabel 4.3 Verdeling voor sociaal-etnische status en geslacht naar deelname aan VVE-programma in de voor- en voegschool

		geen-geen		wel-geen		geen-wel		wel-wel	
		N	%	N	%	N	%	N	%
sociaal-etnische status	maxLBO allochtoon	0	0.0	3	3.9	0	0.0	84	20.8
	maxLBO autochtoon	3	8.3	11	14.3	4	14.3	49	12.1
	maxMBO allochtoon	0	0.0	1	1.3	3	10.7	62	15.3
	maxMBO autochtoon	11	30.6	24	31.2	7	25.0	84	20.8
	HBO/WO allochtoon	0	0.0	1	1.3	2	7.1	25	6.2
	HBO/WO autochtoon	16	44.4	32	41.6	8	28.6	46	11.4
	onbekend	6	16.7	5	6.5	4	14.3	54	13.4
geslacht	jongen	17	47.2	32	41.6	17	60.7	200	50.0
	meisje	19	52.8	45	58.4	11	39.3	200	50.0

Toelichting bij Tabel 4.3:

geen-geen: geen voerschools en geen voegschools VVE-programma;

wel - geen: wel voerschools geen voegschools VVE-programma;

geen-wel: geen voerschools, wel een voegschools VVE-programma

wel-wel: zowel een voor- als een voegschools VVE-programma..

Tabel 4.4 geeft de verdeling naar leeftijd van de leerlingen in groep 2 weer. Er zijn geen duidelijke verschillen tussen de groepen, de gemiddelde leeftijd van een leerling in groep 2 op 1 oktober is 5 jaar en 2 maanden.

Tabel 4.4 Gemiddeldes en standaarddeviaties voor leeftijd naar deelname aan VVE-programma in de voor- en vroegschool

	geen-geen		wel-geen		geen-wel		wel-wel	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
leeftijd	5.22	0.15	5.19	0.18	5.17	0.17	5.18	0.19

De volgende tabellen (Tabel 5, 6 en 7) behoren bij deelonderzoek 1B. De tabellen zullen dan ook niet, zoals eerder, worden uitgesplitst naar type deelname. In deelonderzoek 1B gaat het alleen om de leerlingen die daadwerkelijk een doorgaande lijn van de voor- naar de vroegschool hebben gevolgd ($N=404$). Deelonderzoek 1B gaat over de effecten van de kwaliteit van de doorgaande lijn varianten.

Type opvang

De leerlingen hebben of op een peuterspeelzaal gezeten of op een kinderdagverblijf. Uit Tabel 4.5 blijkt dat de meeste leerlingen op een peuterspeelzaal hebben gezeten, slechts 9% van de leerlingen heeft op een kinderdagverblijf gezeten.

Tabel 4.5 Verdeling naar type opvang

	N	%
type opvang peuterspeelzaal	367	90.8
kinderdagverblijf	37	9.2

Kwaliteit van doorgaande lijn varianten

Aangezien we van meerdere leerkrachten per school en van meerdere pedagogisch medewerkers per instelling gegevens hebben, zijn de scores op de schalen uit de vragenlijsten gemiddeld over de scholen/instellingen. Alleen voor de managersvragenlijsten geldt dat we per voorschoolse instelling één vragenlijst terug hebben ontvangen. Het is niet goed mogelijk om per leerling de leerkracht- en pedagogisch medewerkergegevens te koppelen, aangezien er,

bij meerdere leerkrachten op dezelfde school, niet altijd bekend is bij welke leerkracht een leerling in de klas zit. Iets dergelijks geldt ook voor de voorschoolse medewerkers. Ook is niet van alle groepsleerkrachten uit groep 2 en alle pedagogisch medewerkers een vragenlijst retour ontvangen. We gaan ervan uit dat er met betrekking tot de doorgaande lijn niet zo zeer sprake is van individuele, persoonsgebonden praktijken en beslissingen, maar dat er sprake is van een beleid op de scholen en instellingen dat door alle leerkrachten en pedagogisch medewerkers gevolgd wordt.

De gemiddelde score op een kwaliteitsschaal van de leerkrachten en de gemiddelde score op een kwaliteitsschaal van de pedagogisch medewerkers zijn opgeteld om een doorgaande lijn variabele te creëren (indien beide schalen aanwezig waren in de vragenlijst). Indien de score niet beschikbaar is in de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers, maar wel in de managersvragenlijst, is de score van de managers opgeteld bij de gemiddelde score van de leerkrachten. Een hogere score op een kwaliteitsvariabele betekent dus een betere kwaliteit op zowel de voorschool als de vroegschool. Aangezien niet alle schalen aanwezig zijn in beide vragenlijsten (leerkracht en pedagogisch medewerker/manager) is de kwaliteitsvariabele soms alleen bekend bij de voor- of vroegschool. Bij de bespreking van de variabelen wordt aangegeven wanneer het gaat over een samengestelde variabele.

Niet alle gegevens over de kwaliteitsvarianten voor zowel de voor- als de vroegschool zijn bekend van alle leerlingen waardoor we bij het creëren van de samengestelde variabelen minder leerlingen over zouden houden (voor respons op leerkrachtvragenlijst, vragenlijst voor pedagogisch medewerkers en managersvragenlijst zie het technisch rapport pre-COOL vierjarigengcohort (Veen e.a., 2012). Voor een volledig beeld zouden we het liefst een uitspraak doen over hoe de gemiddelde leerling zich ontwikkelt, dus inclusief de leerlingen die uitvallen. Om dit zo goed mogelijk te kunnen benaderen worden de gegevens met betrekking tot de kwaliteitsvarianten van leerlingen waarbij deelgegevens ontbreken geschat. De missende gegevens zijn geschat met behulp van de 'Expectation Maximization ' (EM) methode in SPSS. Na schatting van de voor of vroegschoolse kwaliteitsvariabelen zijn de scores voor de voor- en vroegschool opgeteld. Indien een schaal niet in beide vragenlijsten aanwezig was kon er geen gemiddelde score over de voor- en vroegschool worden

berekend. Omdat dit systematisch ontbrekende gegevens zijn (voor niemand zijn deze gegevens verzameld) zijn hier de missende gegevens niet geschat. Op basis van de vragenlijsten konden de volgende aspecten van kwaliteit worden onderscheiden. We noemen deze verder in het hoofdstuk ook wel varianten van doorgaande lijn.

Contact. Mate van wederzijds contact tussen voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs. De schaal contact bestaat uit één item en heeft drie antwoordmogelijkheden: 0 'nee', 1 'soms' en 2 'systematisch'. De scores van de school en van de voorschoolse instelling zijn opgeteld. De samengestelde schaal contact loopt van 0 'van beide kanten is nooit contact' naar 4 'van beide kanten is systematisch contact'.

Contact peuterspeelzalen. Mate van contact van de basisschool met peuterspeelzalen over ontwikkeling van kinderen en afstemming pedagogisch aanpak. De schaal contact peuterspeelzalen bestaat uit twee items en heeft drie antwoordmogelijkheden: 0 'nee', 1 'soms' en 2 'systematisch'. Deze variabele bestaat alleen voor de basisscholen.

Contact kinderdagverblijven. Mate van contact van de basisschool met kinderdagverblijven over ontwikkeling van kinderen en afstemming pedagogische aanpak. De schaal contact kinderdagverblijven bestaat uit twee items en heeft drie antwoordmogelijkheden: 0 'nee', 1 'soms' en 2 'systematisch'. Deze variabele bestaat alleen voor de basisscholen.

Contact basisonderwijs. Mate van contact van de voorschoolse instelling met de basisschool waarmee het meest contact is over ontwikkeling van kinderen en afstemming pedagogische aanpak. De schaal contact basisonderwijs bestaat uit 8 items en heeft drie antwoordmogelijkheden: 0 'nee', 1 'soms' en 2 'systematisch'. Deze variabele bestaat alleen voor de voorschoolse instelling.

Ervaring met VVE. Ervaring met het VVE-programma, opgesplitst in 2 categorieën: 1 'tussen 0 en 3 jaar', 2 'langer dan 3 jaar'. Vervolgens zijn de scores van de school en voorschoolse instelling op basis van de gezamenlijke verdeling gecombineerd in een dummyvariabele met waarden 0: 'niet beide meer dan 3 jaar ervaring' (ofwel: tenminste één van beide minder ervaring) en 1: 'beide meer dan 3 jaar ervaring'.

Gebruik volgsysteem. Hierbij gaat het om de mate van gebruik van het volgsysteem om de ontwikkeling van kinderen te volgen. Voor de basisscholen en instellingen is dezelfde vraag gebruikt; bestaande uit 8 items en twee antwoordcategorieën: 0 'nee' en 1 'ja'. Van de items zijn twee schalen gemaakt: *Volgsysteem kind:* bevat items als: (het volgsysteem wordt ingezet voor) 'het volgen van de cognitieve ontwikkeling van kinderen' en 'het volgen van de motorische ontwikkeling van kinderen'.

Volgsysteem beleid. Bevat items als: (het volgsysteem wordt gebruikt voor) 'het vaststellen of plannen van het aanbod voor de groep' of voor 'het vaststellen of plannen van het aanbod voor individuele kinderen'. De scores op de schalen zijn opgeteld en de uiteindelijke schaal loopt van 0 'beide instellingen maken geen gebruik van een volgsysteem' naar 2 'beide instellingen gebruiken in hoge mate een volgsysteem'.

Volgsysteem voor overdracht. Mate van gebruik van het volgsysteem op de voorschoolse instelling voor de overdracht van kinderen naar het basisonderwijs. Deze variabele bestaat alleen voor de voorschoolse instelling. Van de vraag is op basis van de verdeling een dummy gemaakt: 0 'niet-enigzins', 1 'in belangrijke mate'.

Visie. Mate van een educatieve visie op de voorschoolse instelling. Deze schaal bestaat alleen op de voorschoolse instelling. De schaal visie bestaat uit 6 items, bijvoorbeeld: 'we bieden leerzame activiteiten aan: (voor)lezen, letters, leren tellen' en 'we stimuleren de Nederlands taalontwikkeling bij allochtone kinderen'. De schaal loopt van 1 'heel weinig visie' naar 5 'heel veel visie'.

Tabel 4.6 geeft de gemiddelde scores en bijbehorende standaarddeviaties van de kwaliteitsvariabelen. Gemiddeld is er soms tot systematisch contact tussen voorschoolse voorzieningen en de leerkracht van groep 1. Indien we specifiek kijken naar het contact over de ontwikkeling van kinderen en de pedagogische aanpak van de leerkracht van groep 1 met de instellingen blijkt dat er tussen peuterspeelzalen en groep 1 leerkrachten meer contact is dan met kinderdagverblijven. De leerkracht geeft aan dat er met peuterspeelzalen

gemiddeld soms contact. Gemiddeld wordt er zowel op de voor- als op de vroegschool in belangrijke mate gebruik gemaakt van het volgsysteem, maar het wordt meer gebruikt om de ontwikkeling van de leerlingen te kunnen

volgen dan om bijvoorbeeld de onderwijsaanpak te kunnen verbeteren. Tot slot is er op de voorschool gemiddeld een hoge mate van educatieve visie aanwezig.

Tabel 4.6 Gemiddelden en standaarddeviaties voor aspecten van kwaliteit van doorgaande lijn

	M	SD
contact	3.00	0.76
contact peuterspeelzalen	1.32	0.51
contact kinderdagverblijven	0.49	0.45
contact basisonderwijs	1.39	0.50
volgsysteem kind	1.73	0.26
volgsysteem beleid	1.48	0.33
educatieve visie	4.07	0.62

In Tabel 4.7 is de verdeling van de overige kwaliteitsvariabelen beschreven. Voor viervijfde van de leerlingen geldt dat de instelling waarop de leerling heeft gezeten en de leerkracht op de school waarop de leerling nu zit beide meer dan 3 jaar ervaring hebben met het VVE-programma. Bijna alle voorschoolse instellingen gebruiken het volgsysteem in belangrijke mate voor de overdracht van kinderen naar het basisonderwijs.

Tabel 4.7 Verdeling ervaring en gebruik volgsysteem voor overdracht naar kwaliteit van doorgaande lijn

		N	%
ervaring VVE-programma	geen van beide meer dan 3 jaar	75	18.6
	beide meer dan 3 jaar	329	81.4
volgsysteem voor overdracht	niet-enigszins	12	5.4
	in belangrijke mate	209	94.6

4.3 Analyse

Multilevel Analyses

Zoals eerder vermeld is deelonderzoek 1 opgesplitst in twee delen: deelonderzoek 1A en deelonderzoek 1B. In deelonderzoek 1A onderzoeken we de effecten van een doorgaande lijn (N=545) en in deelonderzoek 1B onderzoeken we de effecten van de kwaliteitvarianten van de doorgaande lijn, alleen voor de leerlingen die zowel op de voor- als vroegschool een VVE-

programma hebben gevolgd (N=404). Voor beide onderzoeken zijn analyses uitgevoerd waarbij er rekening wordt gehouden met clustering van de data (leerlingen genest binnen scholen). De analyses zijn stapsgewijs opgebouwd, maar de stappen zijn verschillend voor deelonderzoek 1A en 1B:

Stappen in deelonderzoek 1A:

- Voor elke analyse is eerst een referentiemodel (0-Model) berekend. Dit model bevat geen predictoren, maar geeft de intraclass correlatie coëfficiënt (ICC) weer. De ICC geeft weer hoeveel van de variantie in de score op de afhankelijke variabele op schoolniveau ligt.
- In Model 1 wordt de variabele deelname aan een VVE-programma in de voor- en vroegschool toegevoegd. Aan de hand van deze variabele wordt duidelijk wat de effecten zijn van het volgen van een doorgaande lijn. De referentiecategorie is *geen VVE-programma op de voor- en vroegschool*.
- Als laatste worden in Model 2 de achtergrondvariabelen toegevoegd aan Model 1. Bij sociaal-etnische achtergrond is als referentiecategorie *autochtoon MBO* genomen. Model 2 is het laatste model en geeft de effecten van de doorgaande lijn weer, na controle voor de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Stappen in deelonderzoek 1B:

- Voor elke analyse is eerst weer een referentiemodel (0-Model) berekend, met de intraclass correlatie coëfficiënt (ICC).
- Vervolgens worden in het volgende model, Model 1, de variabelen die de kwaliteit van de aansluiting tussen de voor- en vroegschool meten toegevoegd. Uit dit model blijkt wat de effecten zijn van de kwaliteitsvarianten van de doorgaande lijn op de afhankelijke variabelen, zonder controle voor andere relevante kenmerken.
- In Model 2 wordt type opvang toegevoegd aan Model 1. Door type opvang toe te voegen aan het voorgaande model houden we rekening met kwaliteitsverschillen in de doorgaande lijn varianten voor leerlingen die op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten.
- Als laatste worden in Model 3 de achtergrondvariabelen toegevoegd aan Model 2. Bij sociaal-etnische achtergrond is als referentiecategorie weer *autochtoon MBO* genomen. Model 3 is het laatste model en geeft

de effecten weer van de kwaliteitsvarianten voor de doorgaande lijn, na controle voor de relevante kenmerken van de leerlingen.

Voor alle modellen, behalve de modellen zonder predictoren, is berekend welk deel van de variantie verklaard wordt door de predictoren (R^2). De proportie verklaarde variantie is zowel voor de predictoren op leerlingniveau (R^2 within) als schoolniveau (R^2 between) berekend. De R^2 within weergeeft de proportie reductie op een fout voor het voorspellen van een individuele score. De R^2 between weergeeft de proportie reductie op een fout voor het voorspellen van een schoolgemiddelde. Daarnaast is ook berekend of de fit van een Model, na toevoeging van predictoren, significant afwijkt van de fit van het voorafgaande model (verbetering fit). In deelonderzoek 1A is Model 1 afgezet tegenover Model 0 en Model 2 tegenover Model 1. In deelonderzoek 1B is Model 1 afgezet tegenover Model 0 en Model 3 tegenover Model 2. In de tabellen zijn significante verbeteringen van de fit aangegeven met een * en sterk significante effecten met **. Indien de fit van een model significant verbetert na toevoeging van predictoren, betekent dit dat de predictoren significant extra verklaarde variantie toevoegen in de score op de afhankelijke variabele. Alle analyses zijn uitgevoerd met het programma Mplus, versie 7 (Muthén & Muthén, 2004).

Niet alle achtergrondgegevens zijn bekend van alle leerlingen waardoor we bij het uitvoeren van deze analyses (via *listwise deletion* van ontbrekende gegevens) minder leerlingen over zouden houden. Voor een volledig beeld zouden we het liefst een uitspraak doen over hoe de gemiddelde leerling zich ontwikkelt, dus inclusief de leerlingen die uitvallen. Om dit zo goed mogelijk te kunnen benaderen worden de gegevens van de leerlingen waarvan deelgegevens ontbreken geschat. De missende gegevens zijn geschat met behulp van 'Full-information maximum likelihood estimation' (FIML)⁸.

⁸ 1 FIML is gebaseerd op de aanname dat missende waarden 'missing at random' zijn, wat wil zeggen dat missende waarden voorspeld kunnen worden uit de beschikbare gegevens. Het helemaal verwijderen van leerlingen met missende waarden (*listwise deletion*) is gebaseerd op de strikte aanname dat missende gegevens 'completely at random', dus volledig willekeurig zijn. Aan deze aanname is hier niet voldaan.

In de volgende paragrafen worden eerst de resultaten en conclusies van deelonderzoek 1A weergegeven en vervolgens de resultaten en conclusies van deelonderzoek 1B.

4.3.1 Resultaten deelonderzoek 1A: effect van doorgaande lijn

In deelonderzoek 1A onderzoeken we het effect van het volgen van een doorgaande lijn, op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. In deze paragraaf worden de resultaten op alle modellen (0-Model t/m Model 2) voor de afhankelijke variabelen Taal, Rekenen, internaliserend probleemgedrag, externaliserend probleemgedrag, werkhouding en sociale competentie weergegeven en beschreven. Alle variabelen zijn gemeten op leerlingniveau. Model 1 geeft het effect weer van het volgen van een doorgaande lijn. In Model 2 worden de achtergrondvariabelen toegevoegd aan Model 1. In de tabellen zijn significante effecten aangegeven met een * en sterk significante effecten zijn aangegeven met **.

In Tabel 4.8 geven we de resultaten van de multilevel analyses voor Taal en Rekenen. Eerst worden de resultaten beschreven voor Taal en vervolgens voor Rekenen.

Uit het 0-Model valt af te leiden dat 42% van de variantie in de score op taal op schoolniveau ligt. In Model 1 is deelname aan een VVE-programma op de voor- en vroegschool toegevoegd. De referentiegroep is de groep leerlingen die op de voor- en vroegschool geen VVE-programma hebben gevolgd. We zien dat leerlingen die een VVE-programma op de voor- en vroegschool hebben gevolgd gemiddeld 9 punten lager scoren dan de referentiegroep op de taaltoets. Leerlingen die alleen op de vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd scoren gemiddeld 10 punten lager dan de referentiegroep. De doorgaande lijn variabele verklaart 26% van de variantie in taalscore binnen scholen. Wanneer er in Model 3 achtergrondvariabelen worden toegevoegd aan Model 2, zien we dat het effect voor doorgaande lijn niet constant blijft. Alleen de leerlingen die een doorgaande lijn hebben in het volgen van een VVE-programma ('wel-wel'), halen nog steeds gemiddeld een lagere score dan de leerlingen die helemaal geen VVE-programma volgen of hebben gevolgd. Het gaat nu niet langer om gemiddeld 9 punten lager (zoals in Model 1), maar om gemiddeld 5 punten lager. Van de achtergrondvariabelen hebben de sociaal-etnische status en leeftijd effect op de taalscore. Allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders

scoren gemiddeld 6 punten lager en met middelhoog opgeleide ouders gemiddeld 4 punten lager op de taaltoets dan autochtone leerlingen met middelhoog opgeleide ouders (referentiecategorie). Autochtone leerlingen met hoog opgeleide ouders scoren juist weer gemiddeld 4 punten hoger dan de referentiegroep. Leerlingen die 1 jaar ouder zijn scoren gemiddeld 6 punten hoger op de taaltoets. De achtergrondvariabelen verklaren 5% extra variantie in de taalscore binnen scholen. In totaal verklaren doorgaande lijn variabelen en achtergrondvariabelen 31% van de variantie in de taalscore op leerlingniveau.

Tabel 4.8 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Taal en Rekenen

	Taal			Rekenen		
	0-Model	Model 1	Model 2	0-Model	Model 1	Model 2
ICC	0.42			0.36		
<i>Doorgaande lijn</i>						
wel-geen		-2.31	-2.11	-1.12	-0.16	
geen-wel		-9.83*	-8.47	-0.71	2.90	
wel-wel		-9.07**	-5.52*	-7.56**	-2.30	
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
			-6.33**			-6.35**
			-2.17			-6.93**
			-4.34**			-4.42*
			-1.95			0.70
			3.52**			5.15**
			-4.57			0.61
jongen			-1.29			-0.94
leeftijd			6.30**			8.41*
Verbetering fit		**	**			**
R ² within		0.26	0.31	0.08	0.16	

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 545$.

Uit het 0-Model voor Rekenen blijkt dat 36% van de variantie in rekenscore op het schoolniveau ligt. Na toevoeging van de doorgaande lijn variabele blijkt dat leerlingen die in de voor- en vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd gemiddeld 8 punten lager scoren op de rekentoets dan leerlingen die geen VVE-programma hebben gevolgd. In Model 2, na toevoeging voor relevante controlekenmerken, is het effect van doorgaande lijn verdwenen. Leerlingen die wel of geen aansluiting hebben in het VVE-programma scoren niet significant

verschillend. Alle variabelen samen verklaren 16% van de variantie in de rekenscore op leerlingniveau.

In Tabel 4.9 worden de resultaten weergegeven voor externaliserend en internaliserend probleemgedrag.

Tabel 4.9 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor externaliserend en internaliserend probleemgedrag

	Externaliserend probleemgedrag			Internaliserend probleemgedrag		
	0-Model	Model 1	Model 2	0-Model	Model 1	Model 2
ICC	0.10			0.17		
<i>Doorgaande lijn</i>						
wel-geen		-0.07	-0.08		0.03	0.03
geen-wel		-0.03	-0.10		0.18	0.16
wel-wel		0.11	0.01		0.15	0.10
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
			0.19**			0.09
			0.13			0.02
			0.08			0.14*
			0.08			0.02
			-0.01			-0.01
			0.05			0.05
jongen			0.25**			-0.01
leeftijd			-0.03			-0.15
Verbetering fit						
			**			
R2 within		0.02	0.13		0.05	0.07

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N=545$.

Het 0-Model laat zien dat een tiende (10%) van de variantie in de score op externaliserend probleemgedrag op schoolniveau ligt. Zowel uit Model 1 als uit Model 2 blijkt dat het wel of niet volgen van een VVE-programma in de voor- en/of vroegschool geen effect heeft op de score op externaliserend probleemgedrag. De variabelen in Model 2 verklaren 13% van de variantie in de score op externaliserend probleemgedrag op leerlingniveau.

Voor internaliserend probleemgedrag geldt dat 17% van de variantie in de score op schoolniveau ligt. Ook blijkt dat zowel met of zonder controle voor

relevante kenmerken de doorgaande lijn variabele geen effect heeft op internaliserend probleemgedrag. De variantie in de score op internaliserend probleemgedrag wordt voor 7% verklaard op leerlingniveau door de variabelen in Model 2.

In Tabel 4.10 staan de resultaten voor de multilevel analyses van werkhouding en sociale competentie.

Tabel 4.10 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor werkhouding en sociale competentie

	Werkhouding			Sociale competentie		
	0-Model	Model 1	Model 2	0-Model	Model 1	Model 2
ICC	0.08			0.19		
<i>Doorgaande lijn</i>						
wel-geen		0.02	0.02	-0.09	-0.08	
geen-wel		-0.02	0.15	-0.26	-0.20	
wel-wel		-0.14	0.03	-0.29**	-0.19*	
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
			-0.17		-0.17**	
			-0.09		-0.13*	
			-0.36*		-0.08	
			-0.22		-0.10	
			0.12		<0.01	
			-0.13		-0.06	
jongen			-0.49**		-0.25**	
leeftijd			0.21		-0.10	
Verbetering fit			**		**	**
R2 within		0.01	0.13		0.14	0.23

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 545$.

Van de variantie in de score op werkhouding bevindt zich 8% op schoolniveau. Ook voor werkhouding geldt dat de doorgaande lijn variabele, zowel zonder als met controle voor belangrijke kenmerken, geen invloed heeft op de score. De variabelen in Model 2 verklaren 13% van de variantie in de score op werkhouding op leerlingniveau.

Uit het 0-Model voor sociale competentie blijkt dat 19% van de variantie op schoolniveau ligt. In Model 1 is het effect van doorgaande lijn significant. Leerlingen die een doorgaande lijn volgen scoren gemiddeld 0.3 punten lager op sociale competentie dan leerlingen die helemaal geen VVE-programma hebben gevolgd. De doorgaande lijn variabele verklaart 14% van de variantie binnen scholen in de score op sociale competentie. Na controle voor relevante kenmerken, is het effect van een doorgaande lijn nog steeds significant en negatief. De variabelen uit Model 2 verklaren samen 23% van de variantie in de score op sociale competentie binnen scholen.

Conclusie deelonderzoek 1A

In Deelonderzoek 1A hebben we het effect onderzocht van de doorgaande lijn in het VVE-programma van voor- naar vroegschool, zonder en met relevante achtergrondkenmerken, op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Uit de beschrijvende analyses bleek dat de groep leerlingen die zowel op de voor- en vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd (doorgaande lijn) vaker laag tot middelhoog opgeleide ouders hebben, terwijl leerlingen waarbij geen sprake is van een doorgaande lijn vaker middelhoog to hoog opgeleide ouders hebben. Ook bleek de groep leerlingen die geen doorgaande lijn hebben gevolgd vaker autochtoon. Autochtone leerlingen met hoog opgeleide ouders scoren gemiddeld hoger op cognitieve vaardigheden (zie technisch rapport COOL⁵⁻¹⁸). Het is dus van belang dat we hebben gecontroleerd voor de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen in de Multilevel analyses.

De multilevel analyses, zonder controle voor relevante achtergrondkenmerken, lieten zien dat leerlingen die zowel in de voor- als vroegschool een VVE-programma hadden gevolgd significant lager scoorden op de cognitieve vaardigheden en op sociale competentie dan leerlingen die helemaal geen VVE-programma hadden gevolgd. We vonden geen effecten van doorgaande lijn voor inter-, externaliserend probleemgedrag en werkhouding. Na controle voor relevante achtergrondkenmerken bleek een doorgaande lijn alleen effect te hebben op taal en sociale competentie. Hoewel het effect kleiner was geworden scoorden leerlingen die zowel in de voor- als vroegschool een VVE-programma hadden gevolgd nog steeds significant lager op taal en sociale competentie dan leerlingen die helemaal geen VVE-programma hadden gevolgd.

Deze bevindingen zijn tegenstrijdig met de verwachtingen. Een mogelijke verklaring is dat de hier beschikbare controle-variabelen (nog) onvoldoende corrigeren voor de verschillen in sociale achtergrond van leerlingen die wel of geen doorgaande lijn hebben gevolgd. De verklaring dat het volgen van een doorgaande lijn 'slecht' zou zijn voor individuele leerlingen lijkt ons weinig plausibel.

4.3.2 Resultaten deelonderzoek 1B: effect van kwaliteit doorgaande lijn

In deelonderzoek 1B onderzoeken we de effecten van kwaliteit van de doorgaande lijn varianten op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. In deze paragraaf worden de resultaten op de afhankelijke variabelen Taal, Rekenen, internaliserend probleemgedrag, externaliserend probleemgedrag, werkhouding en sociale competentie beschreven. Alleen voor de afhankelijke variabelen Taal en Rekenen worden alle modellen (0-Model t/m Model 3) weergegeven en beschreven. Voor de overige afhankelijke variabelen worden alleen de Modellen 0, 1 en 3 gepresenteerd en beschreven. Model 1 geeft het effect weer van de doorgaande lijn varianten. In Model 2 wordt type opvang toegevoegd en in Model 3 worden achtergrondvariabelen toegevoegd aan het model. Deelname, achtergrondvariabelen en type opvang zijn op leerlingniveau gemeten. Twee van de kwaliteitsvariabelen zijn op schoolniveau gemeten, namelijk contact met peuterspeelzaal en contact met kinderdagverblijf. De resterende kwaliteitsvariabelen zijn op leerlingniveau gemeten. In de tabellen zijn significante effecten aangegeven met een * en sterk significante effecten zijn aangegeven met **.

In Tabel 4.11 worden de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten weergegeven van de multilevel analyses voor alle modellen voor de afhankelijke variabele Taal. Uit het 0-Model valt af te leiden dat 37% van de variantie in de taalscores op schoolniveau ligt. Model 1 geeft de effecten van doorgaande lijn varianten. Het effect van ervaring is significant: indien de leerling op een voor- en vroegschool heeft gezeten waar de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten beide meer dan 3 jaar ervaring hebben met het VVE-programma, dan scoort de leerling gemiddeld 6 punten lager op de taaltoets dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten niet beide meer dan 3 jaar ervaring hebben. Deze bevinding is contra onze verwachting. In de conclusie paragraaf komen we hier op terug. De variantie in de taalscore wordt door de

doorgaande lijn varianten voor 3% verklaard op schoolniveau (R^2_{between}) en voor 17% op leerlingniveau (R^2_{within}). Dit betekent dat de behaalde taalscore van een leerling aan de hand van de doorgaande lijn varianten voor 3% verklaard kan worden door verschillen tussen scholen en voor 17% door verschillen tussen leerlingen op een school. In dit model is nog niet gecorrigeerd voor andere kenmerken.

In Model 2 is type opvang van de voorschool waar de leerling op heeft gezeten toegevoegd aan Model 1. Dit doen omdat we willen controleren voor de verschillen in kwaliteit van de doorgaande lijn varianten tussen peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Na toevoeging van type opvang blijkt dat naast ervaring met het VVE-programma ook het effect van het gebruiken van het volgsysteem om beleid te organiseren significant. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem meer wordt gebruikt om het beleid te organiseren, scoren gemiddeld bijna 8 punten hoger op de taaltoets dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem minder wordt ingezet voor beleid. Door toevoeging van type opvang aan het model wordt er 1% minder variantie in de score op taal op schoolniveau verklaard en 15% extra variantie in de score op taal op leerlingniveau. De fit van het model wordt overigens niet significant verbeterd door toevoeging van het type opvang

In het laatste Model, Model 3, worden de achtergrondvariabelen van de leerlingen toegevoegd aan Model 2. De effecten van de doorgaande lijn varianten blijken nu geen van alle meer significant. Dit betekent dat na controle voor de achtergrondvariabelen de kwaliteitsvarianten voor een doorgaande lijn geen effect hebben op de taalscore. Allochtone leerlingen met laag of middelhoog opgeleide ouders scoren gemiddeld 6 en 4 punten lager op taal dan autochtone leerlingen met middelhoog opgeleide ouders. Ook zien we dat leerlingen die een jaar ouder zijn gemiddeld 6 punten hoger scoren op taal. De achtergrondvariabelen voegen 13% extra verklaarde variantie toe op schoolniveau en 10% extra op leerlingniveau. Alle variabelen samen verklaren 15% van de variantie in de taalscore op schoolniveau en 42% van de variantie in de taalscore op leerlingniveau.

Tabel 4.11 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Taal

	Taal			
	0-Model	Model 1	Model 2	Model 3
ICC	0.37			
<i>Varianten voor doorgaande lijn</i>				
contact		-0.15	-0.50	-0.58
contact met peuterspeelzaal		-0.57	-0.67	-0.94
contact met kinderdagverblijf		-1.42	-0.84	-3.46
contact met basisonderwijs		-2.00	-1.68	-0.10
beide meer dan 3 jaar ervaring		-5.99*	-8.91*	-3.98
volgsysteem voor kind		-5.80	-7.19	-7.01
volgsysteem voor beleid		5.33	7.69*	4.79
volgsysteem voor overgang		-0.45	-6.08	-2.14
educatieve visie		-0.76	-0.63	-1.58
<i>Type opvang</i>				
peuterspeelzaal			5.21	1.11
<i>Achtergrondvariabelen</i>				
sociaal-etnische status				
max LBO allochtoon				-6.11**
max LBO autochtoon				-2.14
max MBO allochtoon				-4.38**
HBO/WO allochtoon				-1.93
HBO/WO autochtoon				2.31
onbekend				-11.17
jongens				-1.41
leeftijd				6.02*
<i>Verbetering fit</i>				
R ² between		0.03	0.02	0.15
R ² within		0.17	0.32	0.42

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 404$.

In Tabel 12 geven we de resultaten van de multilevel analyses van rekenen. Uit het 0-Model blijkt dat 31% van de variantie in de rekenscore verklaard wordt op schoolniveau. Wanneer we in Model 1 de doorgaande lijn varianten toevoegen aan Model 0, is alleen het effect van contact significant. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar meer contact is tussen voorschoolse instellingen en basisscholen scoren gemiddeld 5 punten lager op de rekentoets dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar minder onderling contact is. Model 1 verklaart 31% van de variantie in de rekenscore tussen scholen en 18% van de variantie binnen scholen. Maar de fit van het model verbetert niet significant.

Na controle voor type opvang blijken naast contact, ook ervaring, volgsysteem voor beleid en volgsysteem voor overgang van invloed te zijn op de rekenscore. Deze verandering wordt dus veroorzaakt door de toevoeging van de variabele type opvang. Leerlingen die op een peuterspeelzaal hebben gezeten scores gemiddeld maar liefst 19 punten hoger dan leerlingen die op een kinderdagverblijf hebben gezeten. In de discussie komen we terug op dit effect van type opvang op de doorgaande lijn varianten. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten beide meer dan 3 jaar ervaring hebben met het VVE-programma, scores gemiddeld 20 punten lager op de rekentoets dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar tenminste één van de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten minder dan 3 jaar ervaring hebben. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem meer wordt gebruikt om het beleid te organiseren, scores gemiddeld hoger dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem hier minder voor wordt ingezet. Als een leerling op een voorschool heeft gezeten waar het volgsysteem werd gebruikt voor de overdracht van kinderen naar het basisonderwijs dan scoort de leerling gemiddeld 19 punten lager. In Model 2 wordt 39% extra variantie in de rekenscore verklaard op leerlingniveau.

Na toevoeging van de achtergrondvariabelen in Model 3 blijven de effecten van de kwaliteitsvariabelen bestaan. Alle variabelen samen verklaren 34% van de variantie in de rekenscore op schoolniveau en 59% van de variantie in de rekenscore op leerlingniveau.

Tabel 4.12 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Rekenen

	Rekenen			
	0-Model	Model 1	Model 2	Model 3
ICC	0.31			
<i>Varianten voor doorgaande lijn</i>				
contact		-4.63*	-4.16*	-4.25*
contact met peuterspeelzaal		5.42	3.49	1.42
contact met kinderdagverblijf		-4.68	-2.94	-5.81
contact met basisonderwijs		-1.55	-0.76	2.54
beide meer dan 3 jaar ervaring		-4.69	-20.31**	-14.68*
volgsysteem voor kind		-0.90	-1.40	-2.36
volgsysteem voor beleid		6.70	13.64**	11.74*
volgsysteem voor overgang		7.62	-18.60*	-16.14*
educatieve visie		1.11	-1.66	-3.57
<i>Type opvang</i>				
peuterspeelzaal			19.05**	14.73*
<i>Achtergrondvariabelen</i>				
sociaal-etnische status				
				max LBO allochtoon -6.90**
				max LBO autochtoon -5.68*
				max MBO allochtoon -4.79*
				HBO/WO allochtoon 0.74
				HBO/WO autochtoon 3.32
				onbekend -10.59
jongen				0.20
leeftijd				11.39*
Verbetering fit				
R2 between		0.31	0.24	0.34
R2 within		0.18	0.57	0.59

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N=404$.

In Tabel 4.13 worden de resultaten weergegeven van de drie modellen voor externaliserend en internaliserend probleemgedrag. Eerste zullen de resultaten voor externaliserend probleemgedrag worden besproken en vervolgens de resultaten voor internaliserend probleemgedrag.

Tabel 4.13 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Externaliserend en Internaliserend probleemgedrag

	Externaliserend probleemgedrag			Internaliserend probleemgedrag		
	0-Model	Model 1	Model 3	0-Model	Model 1	Model 3
ICC	0.09			0.13		
<i>Varianten voor doorgaande lijn</i>						
contact		-0.03	-0.03		-0.06	-0.06
contact met peuterspeelzaal		0.10	0.08		0.09	0.09
contact met kinderdagverblijf		0.14	0.24		0.01	0.03
contact met basisonderwijs		<0.01	-0.04		-0.09	-0.10
beide meer dan 3 jaar ervaring		-0.06	-0.33		-0.03	-0.03
volgsysteem voor kind		-0.19	-0.27		0.11	0.11
volgsysteem voor beleid		0.06	0.35		-0.02	-0.02
volgsysteem voor overgang		-0.06	-0.37		0.07	0.09
educatieve visie		-0.08	-0.06		0.08	0.07
<i>Type opvang</i>						
peuterspeelzaal			0.34			-0.02
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
			0.30			0.09
			0.18			0.02
			0.19			0.15*
			0.16			0.04
			0.13			<0.01
			0.21			0.10
jongen			0.23**			-0.02
leeftijd			0.07			-0.23
Verbetering fit						
			**			
R ² between		0.55	0.84		0.08	0.10
R ² within		0.03	0.34		0.06	0.12

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 404$.

Het 0-Model laat zien dat 9% van de variantie in de score op externaliserend probleemgedrag verklaard wordt door verschillen tussen scholen. Uit Model 1 blijkt dat geen van de varianten voor doorgaande lijn de score op externaliserend probleemgedrag beïnvloedt. Ook na controle voor de type opvang en achtergrondvariabelen is er geen effect van kwaliteitsvarianten. De variantie in de score op externaliserend probleemgedrag wordt voor 84% verklaard op schoolniveau en voor 34% op leerlingniveau.

Voor internaliserend probleemgedrag ligt 13% van de variantie op schoolniveau. Ook voor internaliserend probleemgedrag blijkt dat zowel zonder als met controle voor type opvang en achtergrondkenmerken de kwaliteitsvarianten geen effect hebben. De variabelen in Model 3 verklaren 10% van de variantie op schoolniveau en 12% van de variantie op leerlingniveau.

In tabel 4.14 worden de resultaten weergegeven voor het 0-Model, Model 1 en 3 van de multilevel analyses voor de variabelen werkhouding en sociale competentie.

Tabel 4.14 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor werkhouding en sociale competentie

	Werkhouding			Sociale competentie		
	0-Model	Model 1	Model 3	0-Model	Model 1	Model 3
ICC	0.11			0.14		
<i>Varianten voor doorgaande lijn</i>						
contact		0.07	0.02	-0.03	-0.04	
contact met peuterspeelzaal		-0.01	-0.03	0.03	0.08	
contact met kinderdagverblijf		0.03	0.01	0.03	0.01	
contact met basisonderwijs		-0.30	-0.15	0.02	0.06	
beide meer dan 3 jaar ervaring		0.18	-0.33	0.02	0.12	
volgsysteem voor kind		-0.20	-0.33	-0.07	0.01	
volgsysteem voor beleid		-0.07	0.04	0.06	-0.08	
volgsysteem voor overgang		-0.02	-0.55	0.11	0.30	
educatieve visie		0.03	0.09	0.09	0.10	
<i>Type opvang</i>						
peuterspeelzaal			0.41			-0.13
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
	max LBO allochtoon		-0.20			-0.19**
	max LBO autochtoon		-0.06			-0.11
	max MBO allochtoon		-0.32*			-0.10
	HBO/WO allochtoon		-0.26			-0.11
	HBO/WO autochtoon		-0.10			-0.01
	onbekend		-0.88*			-0.15
jongen			-0.43**			-0.25**
leeftijd			0.53*			-0.15
Verbetering fit						
R ² between		<0.01	0.01		0.02	0.05
R ² within		0.05	0.30		0.03	0.26

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 404$.

Uit het 0-Model blijkt dat 11% van de variantie in de score op werkhouding wordt verklaard door verschillen tussen scholen. In Model 1 is geen van de varianten voor doorgaande lijn significant. Ook in Model 3 hebben de doorgaande lijn varianten geen effect. Alle variabele samen verklaren slechts 1% van de variantie in de score op werkhouding op schoolniveau en 30% op leerlingniveau.

Voor sociale competentie geldt dat 14% van de variantie in de score verklaard kan worden op schoolniveau. Ook voor sociale competentie geldt dat, zowel met als zonder controle voor relevante kenmerken, de doorgaande lijn varianten geen effect hebben. De variantie in de score op sociale competentie wordt voor 5% verklaard op schoolniveau en 26% op leerlingniveau door de variabelen in Model 4.

Conclusie deelonderzoek 1B

In deelonderzoek 1B is onderzocht wat het effect is van kwaliteitsvarianten met betrekking tot een doorgaande lijn, zonder en met controle voor relevante kenmerken, op de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden.

Uit de beschrijvende analyses bleek dat 91% van de leerlingen op een peuterspeelzaal heeft gezeten. Ook bleek dat basisscholen meer contact hebben met peuterspeelzalen dan met kinderdagverblijven over de pedagogische aanpak en de ontwikkeling van kinderen. We zien dit effect terug in de multilevel analyses. Type opvang heeft invloed op het effect van de kwaliteitsvarianten voor doorgaande lijn op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Indien we niet controleren voor type opvang en achtergrondkenmerken, hebben de kwaliteitsvarianten voor doorgaande lijn effect op de cognitieve vaardigheden. Voor taal vinden we een effect van ervaring en voor rekenen vinden we een effect van contact. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten beide meer dan 3 jaar ervaring hebben met het VVE-programma scoren gemiddeld lager op de taaltoets. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar meer contact is met voorschoolse instellingen of basisscholen scoren gemiddeld lager op de rekentoets. Beide effecten zijn contra de verwachting dat meer ervaring met het programma en meer onderlinge contacten positieve effecten zullen hebben.

Na controle voor type opvang blijkt dat we naast ervaring ook een effect vinden van het gebruiken van het volgsysteem om het beleid te organiseren op Taal. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem in hogere mate wordt gebruikt om het beleid te organiseren, scoren gemiddeld hoger op de taaltoets; een kwaliteitsindicator die wel het verwachte positieve effect heeft. Voor rekenen vinden we dat na controle voor type opvang naast contact, ook ervaring, volgsysteem voor beleid en volgsysteem voor overgang effect hebben op de rekenscore. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar de pedagogisch medewerkers

en de leerkrachten beide meer dan 3 jaar ervaring hebben met het VVE-programma, scoren gemiddeld lager op de rekentoets dan leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar tenminste één van de pedagogisch medewerkers en de leerkrachten minder dan 3 jaar ervaring heeft. Net als bij taal is dit een contra-intuïtief effect. Leerlingen die op een voor- en vroegschool hebben gezeten waar het volgsysteem in belangrijke mate wordt gebruikt om het beleid te organiseren, scoren gemiddeld hoger. Maar leerlingen die op een voorschool hebben gezeten waar het volgsysteem werd gebruikt voor de overdracht van kinderen naar het basisonderwijs scoren gemiddeld lager. Ook dit laatste effect is tegengesteld aan de verwachting dat systematische aandacht voor de overdracht van kinderen positief zal uitwerken.

Ook na controle voor achtergrondkenmerken, naast controle voor type opvang, vinden we nog steeds effecten van de kwaliteitsvarianten op de rekenscore. Dit geldt echter niet voor de score op taal. De kwaliteitsvarianten voor doorgaande lijn hebben geen effecten op de taalscore na controle voor type opvang en achtergrondkenmerken.

De sociaal-emotionele vaardigheden worden zowel zonder als met controle voor relevante kenmerken niet beïnvloed door de kwaliteitsvarianten.

Opvallend is dat het effect van type opvang alleen significant is voor de score op rekenen en niet voor taal. Leerlingen die op een peuterspeelzaal hebben gezeten scoren gemiddeld hoger op rekenen dan leerlingen die op een kinderdagverblijf hebben gezeten. Dit positieve effect van peuterspeelzaal zou een verklaring kunnen zijn voor de negatieve effecten van enkele kwaliteitsvariabelen die we vinden na controle voor type opvang. Zo blijkt bijv. uit een extra analyse dat bij de combinatie peuterspeelzaal-basisschool bij bijna 90% sprake is van beiden meer dan 3 jaar ervaring; bij de combinatie kinderdagverblijf-basisschool is dat net iets meer dan 10%.

5 Doorlopende lijn van kleuterbouw naar groep 3 en hoger

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van deelonderzoek 2. Dit onderzoek is gericht op de beantwoording van onderzoeksvraag 6:

Is er een effect van varianten in de aansluiting tussen kleuterbouw en de hogere groepen op het functioneren van leerlingen in de hogere groepen?

5.2 Methode

Databestand

Ook voor het beantwoorden van de bovenstaande onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de data van het COOL⁵⁻¹⁸-cohortonderzoek en het pre-COOL-cohortonderzoek. Van het vierjarigencohort pre-COOL worden de leerkrachtvragenlijsten gebruikt. Deze vragenlijsten zijn in het schooljaar 2009/10 afgenomen bij de leerkrachten van groep 2.

Van de COOL⁵⁻¹⁸ data gebruiken we gegevens van leerlingen uit groep 2 (schooljaar 2007/08) die drie jaar later in groep 5 zitten (schooljaar 2010/11). Gegevens over de aansluiting tussen de kleuterbouw en de hogere groepen zijn afkomstig uit de genoemde leerkrachtvragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn weliswaar twee jaar nadat de leerlingen in groep 2 zaten afgenomen, maar we veronderstellen dat het hier om schoolbeleid gaat, dat in enkele jaren niet drastisch zal veranderen. We gaan er dus van uit dat het schoolbeleid zoals aangegeven door de leerkrachten in 2009/10 hetzelfde was in 2007/08.

Het databestand omvat 1345 leerlingen op 88 scholen.

Instrumenten

Afhankelijke variabelen

Er worden twee typen afhankelijke variabelen onderscheiden, cognitieve variabelen en sociaal-emotionele variabelen. De afhankelijke variabelen zijn gemeten in groep 5. De gegevens van de cognitieve variabelen zijn afkomstig uit het leerlingvolgsysteem van het Cito en de sociaal-emotionele variabelen zijn verkregen uit de leerlingvragenlijst. De cognitieve variabelen zijn toetsscores taal en rekenen. De sociaal-emotionele variabelen zijn cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie. We lichten ze hieronder weer toe.

Cognitieve variabelen

Taalvaardigheid is gemeten met de toets Woordenschat (Cito-LOVS) en rekenvaardigheid is gemeten met de toets Rekenen/Wiskunde (Cito-LOVS). (Voor meer details verwijzen we hier verder naar het technisch rapport basisonderwijs COOL⁵⁻¹⁸ (Driessen e.a., 2012).

Voor taal en rekenen zijn ook de scores van de leerlingen in groep 2 bekend. In groep 2 zijn de toetsen Taal voor Kleuters (M2, versie 2010) en Ordenen (M2, versie 1996) van het Cito-LOVS afgenomen. Omdat we willen controleren voor de eerdere cognitieve prestaties van de leerling in groep 2, zullen deze variabelen als covariaat in de analyses worden toegevoegd.

Tabel 5.1 geeft de gemiddelde scores van de leerlingen op de cognitieve vaardigheden weer.

Tabel 5.1 Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de toetsen in groep 2 en 5

	Groep 2			Groep 5	
	M	SD		M	SD
TvK	73.03	10.23	Woordenschat	59.97	15.35
Ordenen	58.63	13.17	Rekenen/wiskunde	68.85	16.01

Sociaal-emotionele variabelen

In groep 5 hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld met betrekking tot onder meer hun cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie. Voor cognitief zelfvertrouwen is de schaal 'self-efficacy' afkomstig van de 'Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)' (Midgley e.a., 2000) gebruikt. Taakmotivatie is gemeten door gebruik te maken van een schaal afkomstig van Seegers, Van Putten & De Brabander (2002). Beide schalen bestaan uit 5 antwoordcategorieën: 1 'klopt helemaal niet' tot 5 'klopt precies' (Driessen e.a., 2012). Deze sociaal-emotionele variabelen zijn niet bekend uit groep 2. Daar is geen vragenlijst afgenomen vanwege de leeftijd van de leerlingen.

Tabel 5.2 geeft de gemiddelde scores van de leerlingen op de sociaal-emotionele vaardigheden.

Tabel 5.2 Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de sociaal-emotionele Vaardigheden in groep 5

Groep 5		
	M	SD
Cognitief zelfvertrouwen	3.90	0.66
Taakmotivatie	4.26	0.62

Onafhankelijke variabelen

Er zijn variabelen op twee niveaus, op leerlingniveau en schoolniveau. Er zijn geen variabelen op klasniveau aangezien we niet weten van welke leerkracht de leerling les kreeg in groep 2, wel op welke school de leerling zat. We hebben de gemiddelde scores per school berekend aan de hand van de antwoorden van de verschillende groep 2 leerkrachten van een school. De onafhankelijke variabelen zijn opgedeeld in achtergrondvariabelen (leerlingniveau) en variabelen die iets zeggen over de doorgaande lijn (schoolniveau).

Achtergrondvariabelen

Jongen. Dummy variabele voor geslacht: 0 'meisje' en 1 'jongen'.

Vertraging. Geeft aan of de leerling vertraagd is. Vertraging is een dummy variabele: 0 'geen vertraging' en 1 'wel vertraging'.

Sociaal-etnische achtergrond. Dit is een combinatie van het geboorteland en het opleidingsniveau van de ouders en gezinssamenstelling (zie Driessen e.a.,

2012; zie ook hoofdstuk 3). Sociaal-etnische achtergrond is opgedeeld in 6 categorieën: maximaal LBO allochtoon, maximaal LBO autochtoon, maximaal MBO allochtoon, maximaal MBO autochtoon, HBO/WO allochtoon, HBO/WO autochtoon. In de analyses is maximaal MBO autochtoon de referentiecategorie.

Tabel 5.3 laat zien dat 30% van de leerlingen autochtoon is met middelhoog opgeleide ouders. Ongeveer 33% van de leerlingen in de steekproef is allochtoon en meer van de helft van deze leerlingen heeft laag opgeleide ouders. De helft van de leerlingen is een jongen. Een tiende van de leerlingen is vertraagd.

Tabel 5.3 Verdeling aantal leerlingen naar achtergrondvariabelen

		N	%
sociaal-etnische status	max LBO allochtoon	239	17.8
	max LBO autochtoon	186	13.8
	max MBO allochtoon	153	11.4
	max MBO autochtoon	404	30.0
	HBO/WO allochtoon	57	4.2
	HBO/WO autochtoon	306	22.8
geslacht	jongen	676	50.4
	meisje	666	49.6
vertraging	geen	1201	89.6
	wel	139	10.4

Varianten voor doorgaande lijn

Met de doorgaande lijn variabelen proberen we aan te geven in hoeverre er sprake is van een doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3. Alle variabelen zijn continue variabelen. Als er meerdere leerkrachten op dezelfde school zijn, zijn hun scores gemiddeld tot één schoolscore. Hoe hoger de score op een doorgaande lijn variabele, hoe beter de doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 is.

Contact. Mate van contact met de leerkracht uit groep 3 over afstemming van het onderwijs en ontwikkeling van de individuele leerlingen. De schaal contact bestaat uit 3 items en loopt van 1 'nee' naar 3 'ja, systematisch'.

Doelen. Gebaseerd op de vraag of er cognitieve en sociaal-emotionele doelen zijn vastgesteld voor de overgang naar groep 3. Doelen omvat drie items:

taalontwikkeling, rekenvaardigheid en sociaal-emotionele ontwikkeling. De schaal doelen loopt van 0 'geen doel' naar 1 'wel een doel'.

Toetsen. Gebaseerd op de vraag of er begrippen en denkvaardigheden getoetst worden voordat de leerlingen naar groep 3 gaan. Voor het toetsen van begrippen zijn 3 items en voor het toetsen van denkvaardigheden zijn 3 items. De schaal toetsen loopt van 0 'wordt niet getoetst' naar 1 'wordt wel getoetst'.

Vorbereiden. Mate van het voorkomen van voorbereidende activiteiten lezen en rekenen in groep 2. De vragen voor rekenen en taal zijn samengevoegd. De schaal score loopt van 1 'nee', naar 4 'ja, er is sprake van systematische voorbereiding voor alle leerlingen'.

Intensiteit taalstimulering. Tijd die in groep 2 aan taalvaardigheid wordt besteed. De vragen over systematisch woordenschatonderwijs en stimulering van taalvaardigheid bij anderstalige kinderen zijn samengevoegd. De schaal loopt van 1 '0-1 uur' naar 4 'meer dan 5 uur'.

In Tabel 5.4 staan gemiddelde scores op de doorgaande lijn varianten. De leerkrachten van groep 2 hebben gemiddeld incidenteel contact met de leerkracht van groep 3 over het onderwijs en de leerlingen. Verder zijn op de meeste scholen doelen vastgesteld voor de overgang naar groep 3. Voor bijna alle scholen geldt dat er op begrippen en denkvaardigheden getoetst wordt voordat de leerlingen naar groep 3 gaan. Er is weinig variantie tussen de scholen in het gebruik van toetsen (kleine standaarddeviatie); het is daarom niet te verwachten dat we een effect van toetsen zullen vinden in de analyses. Gemiddeld wordt er later in het schooljaar (voor alle leerlingen) systematische aandacht besteedt aan voorbereidend lezen en rekenen. Er wordt gemiddeld tussen 4 en 5 uur per week besteed aan stimulering van taal in groep 2.

Tabel 5.4 Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de doorgaande lijn variabelen

	M	SD
Contact	2.23	0.47
Doelen	0.82	0.26
Toetsen	0.98	0.06
Vorbereiden	3.37	0.80
Intensiteit	2.65	0.71

5.3 Analyses

Multilevel Analyses

Er zijn analyses uitgevoerd waarbij er rekening wordt gehouden met clustering van de data: leerlingen, genest binnen scholen. Er zijn variabelen op twee niveaus: leerlingniveau en schoolniveau. De analyses zijn stapsgewijs opgebouwd:

- Voor elke analyse is eerst een referentiemodel (0-Model) berekend. Dit model bevat geen predictoren, maar geeft de intraclass correlatie coëfficiënt (ICC) weer. De ICC geeft weer hoeveel van de variantie in de score op de afhankelijke variabele op schoolniveau ligt.
- Vervolgens worden in het volgende model, Model 1, de variabelen die de aansluiting tussen de kleuterbouw en groep 3 meten toegevoegd. Uit dit model blijkt wat de effecten zijn van de doorgaande lijn varianten op de afhankelijke variabelen, zonder controle voor andere relevante kenmerken.
- In Model 2 wordt, alleen voor taal en rekenen, de toetsscore uit groep 2 van de betreffende cognitieve vaardigheid toegevoegd aan Model 3. Model 2 geeft de effecten van de doorgaande lijn varianten weer na controle voor de score in groep 2. We houden op deze manier rekening met het eerder behaalde niveau van de leerling. (Het zou bijvoorbeeld zo kunnen zijn dat de leerlingen die hoger scores op taal in groep 5 überhaupt al beter waren in groep 2.)
- Als laatste worden in Model 3 de achtergrondvariabelen toegevoegd aan Model 2. Bij sociaal-etnische achtergrond is als referentiecategorie *autochtoon MBO* genomen. Model 3 is het laatste model en geeft de effecten van de doorgaande lijn varianten weer na controle voor de score in groep 2 en de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Voor de afhankelijke variabelen cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie zijn geen scores in groep 2 gemeten in verband met de leeftijd van de leerlingen. Stap 3 van de analyse (het Model 2: toevoegen van de score in groep 2) wordt voor beide variabelen overgeslagen.

Voor alle modellen, behalve de modellen zonder predictoren, is berekend hoeveel proportie van de variantie verklaard wordt door de predictoren (R^2). De proportie verklaarde variantie is zowel voor de predictoren op leerlingniveau (R^2 within) als schoolniveau (R^2 between) berekend. De R^2 within weergeeft de proportie reductie op een fout voor het voorspellen van een individuele score. De R^2 between weergeeft de proportie reductie op een fout voor het voorspellen van een schoolgemiddelde. Daarnaast is ook berekend of de fit van een Model, na toevoeging van predictoren, significant afwijkt van de fit van het voorafgaande model (verbetering fit). In de tabellen zijn significante verbeteringen van de fit aangegeven met een * en sterk significante effecten met **. Indien de fit van een model significant verbetert na toevoeging van predictoren, betekent dit dat de predictoren significant extra verklaarde variantie toevoegen in de score op de afhankelijke variabele. Alle analyses zijn uitgevoerd met het programma Mplus, versie 7 (Muthén & Muthén, 2004).

Niet alle gegevens zijn bekend van alle leerlingen waardoor we bij het uitvoeren van de analyses (via *listwise deletion* van ontbrekende gegevens) minder leerlingen over zouden houden. Voor een volledig beeld zouden we het liefst een uitspraak doen over hoe de gemiddelde leerling zich ontwikkelt, dus inclusief de leerlingen die uitvallen. Om dit zo goed mogelijk te kunnen benaderen worden de gegevens van de leerlingen waarvan deelgegevens ontbreken geschat. De missende gegevens zijn geschat met behulp van 'Full-information maximum likelihood estimation' (FIML)⁹.

⁹ FIML is gebaseerd op de aanname dat missende waarden 'missing at random' zijn, wat wil zeggen dat missende waarden voorspeld kunnen worden uit de beschikbare gegevens. Het helemaal verwijderen van leerlingen met missende waarden (*listwise deletion*) is gebaseerd op de strikte aanname dat missende gegevens 'completely at random', dus volledig willekeurig zijn. Aan deze aanname is hier niet voldaan.

Resultaten

Alleen voor de afhankelijke variabelen taal worden alle modellen (0-Model t/m Model 3) weergegeven en beschreven. Voor de afhankelijke variabele Rekenen worden alleen de Modellen 0, 1 en 3 gepresenteerd en beschreven. Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie zijn niet in groep 2 gemeten en dus is er geen tussen stap tussen het volledige model en het model zonder controlevariabelen. De controlevariabelen zijn gemeten op leerlingniveau en de doorgaande lijn variabelen op schoolniveau. In de tabellen zijn significante effecten aangegeven met een * en sterk significante effecten zijn aangegeven met **.

In Tabel 5.5 worden de resultaten van de multilevel analyses weergegeven voor de afhankelijke variabele Taal.

Tabel 5.5 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Taal

	Taal			
	0-Model	Model 1	Model 2	Model 3
ICC	0.22			
<i>Doorgaande lijn variabelen</i>				
contact		6.23**	2.42	1.14
doelen		-0.49	-1.90	-2.64
toetsen		-16.39	-10.52	1.49
voorbereiden		-0.16	-0.25	-0.50
intensiteit		-3.51**	-2.94**	-1.27
<i>Covariaat</i>				
score in groep 2			0.70**	0.61**
<i>Achtergrondvariabelen</i>				
sociaal-etnische status				
	allochtoon lbo			-8.31**
	autochtoon lbo			-2.62*
	allochtoon mbo			-5.89**
	allochtoon hbo			-2.07
	autochtoon hbo			3.64**
jongen				2.25**
vertraging				-4.21**
<hr/>				
Verbetering fit		**	**	**
R ² between	0.31	0.16	0.16	0.07
R ² within			0.26	0.30

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 1345$.

Uit het 0-Model valt af te leiden dat ruim een vijfde (22%) van de variantie op schoolniveau ligt. In Model 1 zijn de doorgaande lijn variabelen toegevoegd aan het 0-Model. De variabele contact met de groep 3 leerkracht en intensiteit van de taalstimulering hebben beide effect op de taalscore in groep 5. Contact met de groep 3 leerkracht heeft conform verwachting een positief effect, maar intensiteit heeft, contra verwachting, een negatief effect. De leerlingen die op scholen zitten waar meer contact is met de leerkracht uit groep 3 scoren gemiddeld 6 punten hoger op taal. Op scholen waar per week meer tijd wordt besteed aan taalvaardigheid scoren leerlingen gemiddeld 4 punten lager op Taal. In de discussieparagraaf gaan we verder in op deze effecten. Van de variantie in taalscore tussen scholen wordt 31% verklaard door de doorgaande lijn variabelen.

In Model 2 wordt de taalscore in groep 2 toegevoegd aan Model 1. Het blijkt, door toevoeging van de taalscore in groep 2, dat het effect van contact met de leerkracht in groep 3 verdwenen is. Het effect van intensiteit van taalstimulering is nog wel aanwezig, maar is wel gedaald. De score op de taaltoets in groep 5 kan voorspeld worden aan de hand van de score die wordt behaald in groep 2. Leerlingen die in groep 2 een punt hoger scoren op de taaltoets scoren gemiddeld 0.7 punten hoger op de taaltoets in groep 5. De behaalde score in groep 2 verklaart voor 26% de variantie in de behaalde score in groep 5 binnen scholen.

In het laatste Model, Model 3, worden de achtergrondvariabelen van de leerlingen toegevoegd aan Model 2. De effecten van de doorgaande lijn variabelen blijken nu geheel verdwenen te zijn. Het effect van de taalscore in groep 2 is nog wel aanwezig. Alle drie de achtergrondvariabelen hebben effect op de taalscore in groep 5. Leerlingen met laag opgeleide ouders, ongeacht etniciteit van de ouders, scoren gemiddeld significant lager op taal dan autochtone leerlingen met ouders die middelhoog opgeleid zijn (de referentiegroep); ook allochtone leerlingen waarvan de ouders middelhoog opgeleid zijn scoren gemiddeld lager op taal. Autochtone leerlingen die hoogopgeleide ouders hebben scoren gemiddeld hoger op taal dan de referentiegroep. Jongens scoren, na controle voor hun score in de kleutergroep, gemiddeld 2 punten hoger op taal dan meisjes. (Nadere analyses laten zien dat jongens in groep 2 duidelijk lager scoren op taal, maar in groep 5 ongeveer gelijk; ze halen dus (taal)achterstand op de meisjes in.)

Leerlingen die vertraagd zijn (bijvoorbeeld door kleuterbouwverlenging), scoren gemiddeld 4 punten lager op taal dan leerlingen die niet vertraagd zijn. De achtergrondvariabelen verklaren 4% extra variantie in de score op taal op leerlingniveau. Alle variabelen samen verklaren 7% van de variantie in de taalscore op schoolniveau en 30% van de variantie in de taalscore op leerlingniveau.

Tabel 5.6 geeft de resultaten van de multilevel analyses voor rekenen voor het 0-Model, Model 1 en Model 3. In Model 1 onderzoeken we de effecten van de doorgaande lijn variabelen en in Model 3 onderzoeken wat de effecten van doorgaande lijn variabelen zijn na controle voor de score in groep 2 en de achtergrondvariabelen.

Tabel 5.6 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor Rekenen

	Rekenen		
	0-Model	Model 1	Model 3
ICC	0.10		
<i>Doorgaande lijn variabelen</i>			
contact		5.51**	2.30
doelen		-2.78	-4.69*
toetsen		-11.54	-6.38
voorbereiden		0.30	-0.09
intensiteit		-2.57**	-1.63*
<i>Covariaat</i>			
score in groep 2			0.52**
<i>Achtergrondvariabelen</i>			
sociaal-etnische status			
	allochtoon lbo		-1.80
	autochtoon lbo		-3.48**
	allochtoon mbo		-1.99
	allochtoon hbo		3.01
	autochtoon hbo		4.53**
jongen			5.63**
vertraging			-6.18**
Verbetering fit		**	**
R ² between		0.42	0.24
R ² within			0.28

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 1345$.

Model-0 laat zien dat een tiende (10%) van de variantie in rekenscore op het schoolniveau ligt. Uit Model 1 volgt dat de variabelen contact met de leerkracht in groep 3 en intensiteit van taalstimulering effect hebben op de rekenscore in groep 5. Op scholen waar meer contact is met de leerkracht van groep 3 scoren leerlingen gemiddeld 6 punten hoger op rekenen in groep 5. Leerlingen die op scholen zitten waar taal intensiever wordt gestimuleerd scoren gemiddeld 3 punten lager op rekenen. De doorgaande lijn variabelen verklaren 42% van de variantie in de score op rekenen tussen scholen.

Uit Model 3 blijkt dat het effect van de doorgaande lijn variabelen afhankelijk is van de achtergrondvariabelen. Het effect van contact is niet langer significant, het effect van intensiteit is gedaald en het effect van doelen is nu ook significant. Op scholen waar meer doelen zijn vastgesteld ten aanzien van cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling scoren leerlingen gemiddeld 5 punten lager op rekenen. Alle variabelen samen verklaren 24% van de variantie in de rekenscore op schoolniveau en 28% van de variantie in de rekenscore op leerlingniveau.

In Tabel 5.7 worden de resultaten weergegeven van de drie Modellen voor cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie. Voor beide afhankelijke variabelen is er geen score uit groep 2. Eerste zullen de resultaten voor cognitief zelfvertrouwen worden besproken en vervolgens de resultaten voor taakmotivatie.

Uit het 0-Model blijkt dat 6% van de variantie in de score op cognitief zelfvertrouwen zich op schoolniveau bevindt. Uit Model 1 blijkt dat geen van de doorgaande lijn variabelen de score op cognitief zelfvertrouwen beïnvloedt. Ook na controle voor de achtergrondvariabelen is er geen effect van de doorgaande lijn. De variantie in de score op cognitief zelfvertrouwen wordt voor 27% verklaard op schoolniveau en voor 1% op leerlingniveau.

Voor taakmotivatie ligt 7% van de variantie op schoolniveau. Ook voor taakmotivatie blijkt dat zowel zonder als met controle voor achtergrondkenmerken de doorgaande lijn variabelen geen effect hebben. De variabelen in Model 2 verklaren 7% van de variantie op schoolniveau en 2% van de variantie op leerlingniveau.

Tabel 5.7 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten multilevel analyses voor cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie

	Cognitief zelfvertrouwen			Taakmotivatie		
	0-Model	Model 1	Model 2	0-Model	Model 1	Model 2
ICC	0.06			0.07		
<i>Doorgaande lijn variabelen</i>						
contact		-0.12	-0.11	-0.05	-0.02	
doelen		-0.06	-0.05	-0.03	-0.01	
toetsen		0.51	0.47	0.03	-0.14	
voorbereiden		-0.02	-0.02	-0.01	-0.01	
intensiteit		0.06	0.06	0.07	0.05	
<i>Achtergrondvariabelen</i>						
sociaal-etnische status						
	allochtoon lbo		0.02		0.15*	
	autochtoon lbo		-0.03		0.01	
	allochtoon mbo		0.08		0.10	
	allochtoon hbo		0.14		0.14	
	autochtoon hbo		0.01		-0.01	
jongen			0.08*		-0.06	
vertraging			-0.13*		-0.14*	
Verbetering fit						
R ² between		0.28	0.27	0.13	0.07	
R ² within			0.01		0.02	

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$. $N = 1345$.

5.4 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is onderzocht wat het effect is van een doorgaande lijn tussen de kleuterbouw en groep 3 op de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen in de groep 5, zonder en met rekening te houden met andere relevante kenmerken. Voor de cognitieve vaardigheden is, naast de achtergrondvariabelen, ook rekening gehouden met de eerder behaalde score in groep 2.

Uit de multilevel analyses blijkt dat wanneer er geen rekening wordt gehouden met andere relevante kenmerken, een aantal varianten van de doorgaande lijn effect hebben op de cognitieve prestaties. Zowel contact met de leerkracht in groep 3 als intensiteit van de taalstimulering beïnvloeden de taal- en rekenprestaties. Leerlingen die op scholen zitten waar meer contact met de leerkracht van groep 3 over afstemming van het onderwijs en de ontwikkeling

van de individuele leerlingen is, scoren gemiddeld hoger op taal en rekenen. Voor intensiteit vinden we een negatief effect. Hoe intensiever er op een school in groep 2 taal gestimuleerd wordt, hoe lager de leerlingen scoren op zowel rekenen als taal in groep 5. Het zou kunnen dat er juist op scholen waar veel leerlingen laag presteren meer aandacht wordt besteed aan stimulering van de taalontwikkeling in groep 2. Extra aandacht voor taalstimulering is dan eerder een gevolg van lage prestaties dan dat het er een oorzaak van is. Dat taalstimulering ook een effect heeft op de rekenscore is niet zo vreemd: rekensommen in groep 5 zijn vaak talige sommen, waarbij begrijpend lezen ook van belang is.

Echter, op de taalprestaties vinden we geen effecten meer wanneer we controleren voor relevante kenmerken. Voor rekenen vinden we daarentegen na controle voor relevante kenmerken nog wel effecten van de doorgaande lijn. Het effect van contact met de leerkracht van groep 3 is verdwenen, het effect van intensiteit van taalstimulering blijft negatief en het effect van doelen stellen is dan wel significant. Voor het stellen van doelen geldt dat leerlingen gemiddeld lager scoren op scholen waar meer doelen voor de kleutergroepen zijn vastgesteld voor de overgang naar groep 3. Ook hier kan een mogelijke verklaring zijn dat juist op scholen, waar lagere prestaties worden gehaald, er extra doelen worden gesteld met betrekking tot de overgang van groep 2 naar groep 3.

Een verklaring voor het verdwijnen van de effecten van de doorgaande lijn kenmerken ligt in de samenhang tussen contact en intensiteit en de sociaal-etnische status. Uit extra analyses is gebleken dat deze variabelen samenhangen.

Op scholen waar meer autochtone leerlingen zitten en op scholen waar meer leerlingen met hoogopgeleide ouders zitten is meer contact tussen de kleuterbouw en de leerkracht uit groep 3. Ook wordt er op scholen waar vooral allochtone leerlingen zitten en op scholen waar meer leerlingen met laag opgeleide ouders zitten intensiever taal gestimuleerd in groep 2.

Voor de sociaal-emotionele vaardigheden konden we zowel zonder als met controle voor achtergrondvariabelen geen effecten vinden van de doorgaande lijn. Een betere of mindere aansluiting tussen kleuterbouw en groep 3 blijkt dus alleen van invloed op de cognitieve vaardigheden van leerlingen.

6 Conclusies en discussie

6.1 Inleiding

In dit onderzoek is nagegaan op welke manier basisscholen en voorschoolse instellingen proberen een doorgaande lijn te realiseren tussen de voorschoolse periode en groep 1 van de basisschool en tussen de kleuterperiode en groep 3 binnen de basisschool, in het licht van de verwachtingen die daarover bestaan in het VVE-beleid. Ook is nagegaan of een sterkere mate van een doorgaande lijn (voor beide 'breuken') een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen, eveneens in het licht van de verwachtingen die daarover bestaan in het VVE-beleid. Die verwachtingen zijn beschreven in hoofdstuk 1.

In dit afsluitende hoofdstuk vatten we de bevindingen van het onderzoek samen en gaan we, in een discussiedeel, nader in op enkele opvallende uitkomsten en verklaringen daarvoor.

6.2 Resultaten van het kwalitatieve onderzoek

In het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn via interviews data verzameld bij 33 koppels van basisscholen en voorschoolse instellingen (meest peuterspeelzalen, een enkele keer een kinderopvanginstelling). De koppels waren geselecteerd op het feit dat zij met elkaar samenwerken en een (hetzelfde) VVE-programma gebruiken, twee belangrijke aspecten van een doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie. Vanwege deze kenmerken waren het overwegend scholen en instellingen met veel doelgroepeleringen van het onderwijsachterstandenbeleid en tot op zekere hoogte 'good practices' in de uitvoering van VVE-beleid. Dat bleek bijvoorbeeld uit het feit dat er in een aantal gevallen sprake was van een al langdurige samenwerking. Ook wordt over het algemeen (in peuterspeelzalen wat meer

dan in de kleutergroepen) voldaan aan belangrijke eisen die aan uitvoering van VVE gesteld worden, zoals dubbele bezetting, gecertificeerde leidsters en kleuterleerkrachten en, in de voorschoolse instellingen, deelname van doelgroepkinderen gedurende vier dagdelen per week. In de onderzochte locaties stroomt bovendien een groot deel van de kinderen door van de peuterspeelzaal naar de basisschool waarmee wordt samengewerkt en komt het vrijwel niet meer voor dat er kinderen instromen zonder voorschoolervaring.

Aan de vertegenwoordigers van zowel voorschoolse instellingen als de basisscholen zijn vragen gesteld over de wijze waarop de aansluiting voorschools-vroegschool in de verschillende locaties is vormgegeven, welke factoren daarbij belemmerend of bevorderend werken en welke ontwikkelingen zich daarin voordoen. Verder zijn aan de basisscholen vragen gesteld over of en hoe een doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 wordt gerealiseerd.

Doorgaande lijn voorschoolse-vroegschoolse periode

Inhoudelijke samenwerking is in het verleden vooral gezocht in afstemming van thema's binnen het gekozen VVE-programma. Door gelijktijdige en terugkerende uitvoering van dezelfde thema's in de peutergroepen en in de kleutergroepen wordt de herkenbaarheid voor de kinderen vergroot en kan er op het niveau van thema's gewerkt worden aan een doorgaande lijn wat betreft begrippen en woordenschat. De laatste tijd wordt echter een nieuw element toegevoegd: opbrengstgericht werken. Dit gebeurt vooral vanuit de basisscholen en onder invloed van het verschijnen van door de SLO ontwikkelde nieuwe leerlijnen voor het jonge kind. Dat blijkt te leiden tot een nieuwe impuls: zowel in de voorschoolse instellingen als in de scholen worden meer doelen geformuleerd, op cognitief gebied en sociaal-emotioneel, per thema en per fase. Ook wordt er meer aandacht besteed aan het vaststellen of die doelen ook bereikt worden (via toetsen of observaties). Een gevolg daarvan is dat ook de didactiek nieuwe impulsen krijgt: er wordt meer expliciet bekeken hoe de doelen behaald kunnen worden en welke activiteiten daartoe bijdragen. In het algemeen lijkt er sprake te zijn van een toenemende planmatigheid. Dat stelt hogere eisen aan de leidsters en leerkrachten, en volgens sommigen kan die slag vooral door de leidsters in de voorschoolse instellingen alleen gemaakt worden met intensieve begeleiding.

Organisatorisch krijgt de aansluiting vorm door gemeenschappelijke coördinatie van de uitvoering van het VVE-programma, door de welzijnsmanager en de IB-er of VVE-coördinator van de school. Soms ligt de coördinatie geheel bij de school. Ook is op veel plaatsen gestructureerd, systematisch overleg op uitvoerend niveau, dus tussen de leidsters en de kleuterleerkrachten. Een bevorderende conditie hiervoor is dat de voorschool gehuisvest is in de basisschool; op de onderzochte locaties is dat vaak het geval.

In het verleden zijn leidsters en kleuterleerkrachten vaak gezamenlijk geschoold voor de uitvoering van een specifiek VVE-programma. Die kennis is echter al weer wat weggezakt en vaak ook niet voldoende op peil gehouden bij instromende nieuwe leidsters en leerkrachten. Bovendien is de ervaring dat dergelijke gezamenlijke training nog niet heeft geleid tot een echte gezamenlijke visie en aanpak. Er worden daarom nu op veel plaatsen nieuwe vormen van scholing ingezet: coaching, van elkaar leren/bij elkaar kijken en gezamenlijke aanvullende didactische training, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschatontwikkeling.

In toenemende mate vindt tevens samenwerking plaats op het gebied van zorgaanbod/omgaan met peuters en kleuters met specifieke onderwijsbehoeften (signaleren, afspraken over aanpak). IB-ers van de basisscholen hebben hierbij een spilfunctie, zij zijn degenen die dit initiëren en coördineren. Dat lijkt met name het geval op 'zware' achterstandsscholen. Vanwege deze ontwikkeling, maar ook door de invloed van opbrengstgericht werken en de implementatie van de SLO-leerlijnen, wordt er veel aandacht besteed aan het verder ontwikkelen/uitbreiden van volgsystemen. Men gebruikt vaak al het volgsysteem dat bij het gekozen VVE-programma hoort, maar er wordt gezocht naar verdere verfijning en aanpassing voor de verschillende doelen die men nastreeft. Een belemmering hierbij is dat soms een koepel van voorschoolse instellingen andere keuzes maakt dan de school waarmee een specifieke voorschoolse instelling samenwerkt. Op alle geïnterviewde locaties wordt de ontwikkeling van de kinderen op systematische wijze gevolgd met behulp van een volgsysteem; de gegevens hieruit spelen overal een belangrijke rol bij de overdracht van de kinderen van de peuterspeelzaal naar de kleutergroepen. Op veel plaatsen wordt gewerkt met een overdrachtdossier, dat ervoor zorgt dat kinderen gekend blijven als

ze overgaan van de peuterspeelzaal naar de kleutergroep. Warme overdracht vindt overal plaats.

Terugrapportage over de ontwikkeling van de kinderen vanuit de basisschool naar de voorschoolse instelling is over het algemeen niet systematisch geregeld, maar vindt wel informeel plaats als de instelling gehuisvest is in de school.

Volgens de geïnterviewden is de afstemming tussen voor- en vroegschool gelijk gebleven of gegroeid, in ieder geval niet afgenomen. En men verwacht verdere toename in de toekomst, bijvoorbeeld door de ontwikkeling naar 0- of startgroepen. In een klein deel van de bezochte koppels is men al bezig met het ontwikkelen van een 0- of startgroep, onder andere met HBO-opgeleide leidsters.

Tegelijkertijd staat op sommige plaatsen de afstemming onder druk. Factoren die dit veroorzaken zijn verlies van expertise door personeelsverloop en bezuinigingen of verschuivende beleidskeuzes in de basisscholen. Daardoor moet de uitvoering van VVE in sommige kleutergroepen steeds meer 'bevochten' worden en neemt de dubbele bezetting daar af.

Doorgaande lijn groep 2 - groep 3

De uitvoering van VVE in de kleutergroepen heeft in de afgelopen jaren nieuwe aandacht opgeleverd voor de aansluiting tussen groep 2 en groep 3, de van oudsher bekende breuk in het curriculum van de basisschool. Verschillende VVE-programma's voorzien inmiddels in richtlijnen voor het doortrekken van de programmadidactiek naar groep 3 en eventuele hogere leerjaren. In de onderzochte koppels heeft men geprobeerd dit in praktijk te brengen, maar de ervaringen zijn op enkele uitzonderingen na niet zo positief. Het blijkt in de praktijk lastig te realiseren. Het drukke programma van groep 3 en de daar gehanteerde methoden maken deze afstemming moeilijk.

Wat wel veel voorkomt, is intensivering van de voorbereiding op groep 3 in de kleutergroepen. In groep 1 en 2 wordt het VVE-programma uitgebreid met een veelheid van andere materialen, vooral voor taal en in mindere mate voor rekenen. Bij de implementatie van de SLO-leerlijnen begint men meestal ook met taal, voor rekenen moet bij veel locaties nog een slag gemaakt worden. Er

wordt verder ook gebruik gemaakt van voorlopers op de methoden die men in groep 3 hanteert. En zoals eerder vermeld, leidt de implementatie van de SLO-leerlijnen soms ook tot aanpassing van het volgsysteem.

De meeste geïnterviewden vinden dat de aansluiting tussen groep 2 en groep 3 verbeterd is ten opzichte van vroeger, vooral door het systematischer meten en gericht werken met leerdoelen in de kleutergroepen en door brede inzet van materialen en bronnen daarbij. Daarmee doelt men dan dus op de manier waarop in de kleutergroepen wordt voorbereid op groep 3 en op het halen van het daarvoor benodigde startniveau. Er blijft wel een verschil in werkwijze tussen groep 2 en groep 3. Een groot deel van de geïnterviewde scholen typeert de overgang tussen deze groepen als (nog altijd) vrij groot. Daarbij wordt gewezen op de klassikale aanpak, het hoge tempo, geringere mogelijkheden tot spelen en meer structuur in groep 3.

Warme overdracht bij de overgang naar groep 3 vindt altijd plaats. Op veel scholen vindt ook systematische terugkoppeling plaats vanuit groep 3 naar groep 1/2, met het oog op het verbeteren van de aanpak in de kleutergroep. Het blijkt dat groep 2 overdoen (kleuterbouwverlenging) nogal eens voorkomt. De meeste scholen noemen een aantal van gemiddeld één á twee kinderen per jaar, per klas van circa 25 leerlingen. Een overweging die daarbij meespeelt is of in groep 3 gewerkt wordt in niveaugroepen, bijvoorbeeld bij het leren lezen. Dat is vaak het geval, en kinderen met een achterstand kunnen dan toch starten in groep 3 op hun eigen niveau. Scholen zoeken ook alternatieven voor een extra kleuterjaar in de vorm van een instroomgroep voor groep 3, een '3-plus/4-plus-groep', waarin kinderen drie jaar kunnen doen over de leerjaren 3 en 4 of (om doubleren in groep 2 te voorkomen) een schakelgroep voor de taalzwakke leerlingen, waarin kleuters twee ochtenden extra taalaanbod per week in krijgen kleine groepjes.

6.3 Resultaten van het kwantitatieve onderzoek

Eén van de te beantwoorden onderzoeksvragen in het kwantitatieve deel van het onderzoek was of een sterkere doorgaande lijn tussen voor- en vroegschool een effect heeft op de prestaties van kinderen aan het einde van groep 2. Dit is uitgewerkt in twee deelvragen:

- de vraag of wel/niet deelnemen aan zowel een VVE-programma in de voorschoolse periode als in de kleuterjaren een effect heeft op cognitieve prestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling;
- de vraag of, indien er sprake is van zowel een VVE-programma in voor- en vroegschool, specifieke kwaliteitskenmerken van de aansluiting daarbij ook nog een rol spelen.

Voor beide onderzoeksvragen zijn analyses uitgevoerd waarbij er rekening wordt gehouden met clustering van de data (leerlingen genest binnen scholen). Alle data zijn afkomstig uit COOL⁵⁻¹⁸ en pre-COOL.

De resultaten laten zien dat kinderen die zowel in de voor- als vroegschool een VVE-programma hebben gevolgd significant lager scoren op de cognitieve vaardigheden en op sociale competentie dan leerlingen die helemaal geen VVE-programma hebben gevolgd. We vonden geen effecten van doorgaande lijn voor probleemgedrag en werkhouding. Na controle voor relevante achtergrondkenmerken (opleiding ouders en allochtoon/autochtoon) bleek een doorgaande lijn alleen effect te hebben op taal en sociale competentie. Hoewel het effect na deze controle kleiner was scoorden leerlingen die zowel in de voor- als vroegschool een VVE-programma hadden gevolgd nog steeds significant lager op taal en sociale competentie dan leerlingen die helemaal geen programma hadden gevolgd.

De verwachting was juist dat de aanwezigheid van een doorgaande lijn (dus het volgen van een programma in zowel voorschool als vroegschool) een positief effect zou hebben. De uitkomsten zijn dus tegengesteld aan de verwachtingen.

Voor de tweede deelvraag is nadere analyse gepleegd op effecten van verschillende kwaliteitsaspecten van doorgaande lijn op prestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep 2. Hierbij is gekeken naar zaken als ervaring met VVE in de scholen en instellingen, de mate van onderling contact en aanwezigheid en gebruik van een volgsysteem. Op de taalprestaties heeft geen van deze aspecten een significant effect, althans niet na controle voor relevante achtergrondkenmerken van de kinderen. Bij rekenen is er echter wel een effect, maar opnieuw in niet-verwachte richting: de rekenprestaties zijn *lager* naarmate er *meer* sprake is van contact tussen voor- en vroegschool, leidsters en leerkrachten *meer* ervaring hebben met VVE en het volgsysteem vaker wordt gebruikt voor de overdracht van kinderen van voor-

na vroegschool. Ook dit is tegengesteld aan de verwachtingen; we komen hier in het discussiegedeelte op terug. Voor de sociaal-emotionele variabelen werd geen effect gevonden van de verschillende kwaliteitsaspecten van doorgaande lijn.

De andere te beantwoorden vraag in het kwantitatieve deel was wat het effect is van een doorgaande lijn tussen de kleuterbouw en groep 3 op de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen later in de schoolloopbaan, namelijk in groep 5. In deze analyses is voor de cognitieve vaardigheden, naast de achtergrondvariabelen, ook rekening gehouden met de eerder behaalde taal- en rekenscore in groep 2, dus met de cognitieve 'beginsituatie'. De aspecten van doorgaande lijn die in de analyses zijn opgenomen zijn contact tussen leerkrachten van groep 2 en groep 3, het stellen van doelen bij de overgang naar groep 3, het toetsen van de ontwikkeling van leerlingen bij deze overgang, de mate waarin in groep 2 wordt voorbereid op lezen en rekenen en de tijd die in groep 2 wordt besteed aan taalstimulering (in uren per week).

Op de taalprestaties vinden we geen effecten wanneer we controleren voor relevante achtergrondkenmerken. Voor rekenen vinden we daarentegen na controle voor relevante kenmerken nog wel effecten van enkele aspecten van doorgaande lijn. Het gaat om intensiteit van taalstimulering en om doelen stellen. Opnieuw zijn de effecten tegengesteld aan de verwachting: leerlingen scoren gemiddeld *lager* bij rekenen op scholen waar *meer* doelen voor de kleutergroepen zijn vastgesteld voor de overgang naar groep 3 en waar *meer* tijd wordt besteed aan taalstimulering.

Voor de sociaal-emotionele vaardigheden vonden we geen effecten van de doorgaande lijn. Een betere aansluiting tussen kleuterbouw en groep 3 blijkt dus alleen van invloed op de cognitieve vaardigheden van leerlingen (rekenen).

6.4 Discussie

In dit discussiedeel gaan we op enkele onderzoeksbevindingen nader in en zoeken we naar interpretaties daarvan. Waar mogelijk geven we aan wat de relevantie daarvan is voor beleid of verder onderzoek.

Overall positief beeld van de realisatie van de aansluiting tussen voor- en vroegschool

Uit de interviews, maar ook uit de vragenlijsten die afgenomen zijn in pre-COOL komt een overwegend positief beeld naar voren van de mate waarin de aansluiting tussen voor- en vroegschool wordt gerealiseerd. Er is sprake van afstemming van programma's, onderling overleg, gezamenlijke scholing, verdere aanvulling en ontwikkeling van programma's, didactiek en volgsystemen, en de meeste doelgroepkinderen volgen inderdaad zowel in de voor- als in de vroegschool een VVE-programma. Er is interesse in de ontwikkeling in de richting van 0- of startgroepen en hier en daar is men daar al mee bezig. Er worden in de onderzochte locaties veel inspanningen geleverd die in lijn zijn met de verwachtingen daarover in het VVE-beleid.

Toch geen positieve effecten op resultaten van kinderen in groep 2

Het voorgaande geeft steun aan de verwachting dat het werken aan die doorgaande lijn zich zou moeten vertalen in betere prestaties van de doelgroepkinderen van het onderwijsachterstandenbeleid in groep 2. Die verwachting komt echter niet uit. Integendeel, er is zelfs sprake van een negatieve samenhang tussen doorgaande lijn in termen van gevolgd programma en zowel de cognitieve vaardigheden (taal en rekenen) als sociale competentie, ook na controle voor individuele achtergrondkenmerken. Het is natuurlijk weinig waarschijnlijk dat meer doorgaande lijn op zichzelf zou leiden tot lagere prestaties, daar bestaan geen inhoudelijke gronden voor. De verklaring moet eerder gezocht worden in de mogelijkheid dat de beschikbare individuele controlevariabelen (nog) onvoldoende corrigeren voor de verschillen in sociale achtergrond van leerlingen die wel of geen doorgaande lijn hebben gevolgd. Bij de meeste kinderen in het onderzoek (75%) is sprake van een doorgaande lijn qua programma. Dit zijn overwegend allochtone en autochtone doelgroepleerlingen (ouders maximaal LBO) én allochtone kinderen met MBO-opgeleide ouders. De kinderen die niet een doorgaand programma hebben gevolgd zijn over het algemeen autochtone kinderen die niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoren. Beide groepen verschillen aanzienlijk van elkaar in scores op taal- en rekentoetsen en (in mindere mate) in scores op probleemgedrag en sociale competentie. Er is in de analyses weliswaar voor achtergrondvariabelen gecontroleerd, maar mogelijk is er toch nog niet gemeten achtergrond die ook nog meeweegt in dit onderzoek. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat juist de groep die bereikt wordt met een

doorgaand programma een groep is die extra zwaar is wat betreft achterstand. Een aanwijzing hiervoor vormen de resultaten uit een recent onderzoek naar het bereik van voor- en voegschoolse educatie, die laten zien dat met name kinderen uit risicogroepen (kinderen waarbij sprake is van risicofactoren in het gezin, zoals verslaving, overspannenheid, depressiviteit en dergelijke) goed bereikt worden met VVE (Veen e.a.,2012). Er zijn in dit onderzoek ook vrijwel geen doelgroepkinderen die helemaal geen programma hebben gevolgd, dus deze controlegroep ontbreekt feitelijk.

Deze veronderstelling (onvoldoende correctie voor achtergrondvariabelen) kan ook helpen begrijpen waarom we negatieve effecten hebben gevonden van enkele kwaliteitsaspecten van de doorgaande lijn. Dat meer ervaring van leidsters en leerkrachten, meer contact tussen voor- en voegschool en beter gebruik van het volgsysteem samengaat met *lagere* prestaties in groep 2 wordt logisch als we bedenken dat op instellingen en scholen waar de zwaarste achterstandsgroep aanwezig is ook de meeste inspanningen worden gedaan om de doorgaande lijn te realiseren. Maar kennelijk is dat nog niet genoeg om de achterstand die deze groep heeft ten opzichte van meer kansrijke kinderen weg te werken.

In het in dit onderzoek gebruikte vierjarigencohort van pre-COOL was het nog niet mogelijk om ook het beginniveau van kinderen (bij start van de programma's in de voerschool) als variabele op te nemen, want deze is in dit cohort niet beschikbaar. In het tweejarigencohort van pre-COOL is het beginniveau wel gemeten (zie hoofdstuk 1). Zodra de kinderen uit dit cohort groep 2 van de basisschool hebben bereikt (dat is het geval in 2014) kunnen nieuwe analyses worden gedaan die meer licht kunnen werpen op de vraag naar de effecten van de doorgaande lijn voerschool-voegschool.

Ontwikkeling naar opbrengstgericht werken in voor- en voegschool

De toenemende ontwikkeling naar opbrengstgericht werken (doelen stellen, leerlijnen implementeren, volgsystemen aanpassen, verbeteren/vernieuwen didactiek, meer planmatig werken), zowel in de voor- als in de voegschool, is in lijn met het overheidsbeleid en leidt tot een groter doelbewustzijn en meer doelgerichtheid in de onderzochte instellingen. De implementatie van de SLO-leerlijnen is hierbij een van de stuwende factoren. In de interviews heeft men zich hierover in positieve zin uitgelaten en een ontwikkeling naar een grotere doelgerichtheid is onderwijskundig gezien zeker ook een positieve stap. Een

eventuele angst voor ‘verschooling’ van de peuterspeelzalen of van het kleuteronderwijs is daarbij in de interviews niet of nauwelijks genoemd, al speelt die discussie wel af en toe in de vakbladen (zie ook hoofdstuk 1). Maar wel is bezorgdheid uitgesproken over de rol van de peuterleidsters en pedagogisch medewerkers bij deze ontwikkeling, die vooral vanuit het basisonderwijs uitstraalt naar de voorschoolse educatie. Een vraag die gesteld wordt is of leidsters en pedagogisch medewerkers dit wel aankunnen. Het vergt van hen feitelijk meer ‘leerkrachtgedrag’ en daarvoor zijn ze niet opgeleid. Momenteel is al in discussie of er in de voorschoolse educatie niet meer HBO-opgeleide leidsters zouden moeten komen, hiermee wordt ook al geëxperimenteerd in de pilots met de 0-of startgroepen (zie hoofdstuk 1). De bevindingen van dit onderzoek wijzen er op dat dat inderdaad steeds meer aan de orde gesteld zou moeten worden. Of dat ook op grote schaal mogelijk of haalbaar is, is echter voorlopig nog de vraag. Voor de korte termijn zal het accent vooral gelegd moeten worden op intensieve coaching van leidsters en pedagogisch medewerkers. Mogelijk moet daarin extra worden geïnvesteerd.

Invloed van intern begeleiders

Een opvallende bevinding van het kwalitatieve deel van het onderzoek is de coördinerende rol van intern begeleiders van basisscholen bij het tot stand brengen van een doorgaande lijn voorschool-vroegschool. Ze doen soms zelf de coördinatie van de uitvoering van het VVE- programma, zowel vroeg- als voorschools, vervullen een belangrijke rol bij professionaliseringsactiviteiten rond het jonge kind en coördineren de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit levert een belangrijke bijdrage aan meer systematiek en beleidsmatig werken, ook in de voorschoolse periode, en het lijkt bevorderlijk te zijn voor de aansluiting en de warme overdracht. We zien hierin steun voor de gedachte dat het beleid voor het jonge kind zich zou kunnen ontwikkelen naar integrale kindcentra, onder regie van de school, zoals bijvoorbeeld de Onderwijsraad al herhaaldelijk heeft bepleit (Ledoux & Veen, 2009). De regie van de school die nu al plaatsvindt, vanuit de intern begeleiders, zou dan nog verder gestalte kunnen krijgen.

Belemmerende en bevorderende factoren in de aansluiting voor- en vroegschool

Een belangrijke bevorderende factor is het samen vanuit één visie of beleidskader optrekken van de werkbegeleider van de voorschool en de VVE-coördinator of IB-er van de vroegschool. Een belangrijke

voorwaardenscheppende rol hierbij spelen het management van de organisatie voor peuterspeelzaalwerk en de directie van de school. Verder kan VVE zich goed ontwikkelen als er ook op gemeentelijk niveau een ondersteunende overlegstructuur is waar de verschillende betrokken organisaties (scholen, peuterspeelzalen/welzijn, consultatiebureaus) in participeren. Een belangrijke belemmerende factor is de beperkte ruimte die peuterspeelzaalleidsters naast het uitvoerend werk hebben voor werkontwikkeling, overleg en scholing. Basisscholen wijzen op het voortdurend moeten bevechten van het op peil houden van de randvoorwaarden voor een kwalitatief goede uitvoering van VVE, met name de dubbele bezetting (kosten) en de scholing (onvoldoende scholingsaanbod in de omgeving). Het is dus van belang dat gemeenten en schoolbesturen de randvoorwaarden die nodig zijn voor een kwalitatief goede uitvoering van VVE in de scholen en de voorschoolse voorzieningen (blijven) bewaken.

Aansluiting groep 2 - groep 3 verbeterd?

De geïnterviewden in dit onderzoek vinden de aansluiting groep 2 - groep 3 overwegend verbeterd, en wijzen daarbij vooral op het systematischer toetsen en de meer gerichte voorbereiding aan de hand van leerdoelen in de kleutergroepen. De SLO-leerlijnen spelen ook hier een belangrijke rol, ze worden in ieder geval veel gebruikt voor screening en vernieuwing van het eigen programma. Ook hier bevordert dat de doelgerichtheid en het leidt ook tot bijstellen van de doelen naar boven (hogere eisen).

Acties om de principes van het werken met de VVE-programma's door te trekken naar groep 3 en hoger zijn wel geprobeerd maar weer verlaten; de druk en structuur van het programma in groep 3 staan dit type aansluiting in de weg. Daardoor blijft qua werkwijze de kloof tussen groep 2 en groep 3 bestaan. De pogingen tot verbetering hiervan stuiten steeds weer op dezelfde belemmeringen, belemmeringen die voortkomen uit traditionele verschillen tussen kleuteronderwijs en onderwijs in de hogere groepen. In de interviews zijn hier weinig kanttekeningen bij gemaakt, het lijkt in de scholen een geaccepteerd verschijnsel.

De trend naar meer gerichte voorbereiding in de kleutergroepen en het vaker vastleggen waaraan kinderen op sociaal-emotioneel en cognitief gebied moeten voldoen heeft, zoals hiervoor vermeld, positieve kanten, maar bergt mogelijk ook een risico in zich. Denkbaar is dat het zou kunnen leiden tot meer kleuterbouwverlenging, doordat zichtbaarder wordt welke kinderen wel en niet

het vereiste niveau hebben aan het eind van groep 2. Kleuterbouwverlenging wordt al vrij veel toegepast en uit eerder onderzoek (Roeleveld & Van der Veen; 2007) is bekend dat dat feitelijk weinig helpt bij het wegwerken van achterstand. Een eventuele toename hiervan zou dus geen positieve ontwikkeling zijn.

Effecten van een betere aansluiting groep 2 - groep 3

Net als bij het onderzoek naar de effecten van een doorgaande lijn van voor- naar voerschool vonden we bij het onderzoek naar de effecten van een doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 geen positieve effecten en in een enkel geval (rekenprestaties) zelfs negatieve effecten. Ook hier kan een mogelijke verklaring zijn dat juist op scholen waar kinderen zitten met zwaardere achterstand er extra doelen worden gesteld met betrekking tot de overgang van groep 2 naar groep 3 en er sprake is van meer (taal)stimulering in groep 2. Dit heeft echter kennelijk nog niet als resultaat dat op de langere termijn (de effectmaten zijn de prestaties in groep 5) de achterstand voldoende wordt teruggedrongen.

Literatuur

- Ahlers, J. & Vreugdenhil, K. (2006). De basisschool. Twello: Van Trigt.
- Andrews, S. & Slate, J.R (2001). Prekindergarten programs: a review of the literature. *Current Issues in Education* [On-line], 4 (5). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number5/>.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), Article 15440.
- Doolaard, S.; Leseman, P.P.M (2008). Versterking van het fundament. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2009). Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08. Nijmegen: ITS; Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2012). Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11. Nijmegen: ITS; Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Goede, D. de, & Reezigt, G.J. (2001). Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam. Groningen: GION.
- Heijden, A. van der (2009). Kleuterbouwverlenging. Een blijvend dilemma? *Het Jonge Kind*, 36, 8, p. 4-7.
- Inspectie van het Onderwijs (2010), *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R., & Cannon, J.S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*, MG-341. Santa Monica, CA: RAND.
- Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M.; m.m.v. Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Ledoux, G. & Veen, A. (2009) Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid. Periode 2002-2008. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport nr. 826.
- Memelink, D. & Bonthond-Oosterhaven, N. (2003). Ontwikkelingsvolgmodel jonge kinderen. Utrecht: HvU/FEO/Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Miles, M., Huberman, M. (1994). Qualitative data analyses. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pianta, R.C. (2001). STRS: Student-teacher relationship scale. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pre-COOL consortium. (2011). Pre-COOL-cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigencohort eerste meting 2010-2011. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 877.
- Reezigt, G.J. (1999). De implementatie van Kaleidoscoop en Piramide. Groningen: GION.
- Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën* 84, p. 448-462.
- Treffers, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Buys, K. (Eds.) (1999). Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen onderbouw basisschool. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Buys, K. (Red.) (2004). Jonge kinderen leren meten en meetkunde. Tussendoelen annex leerlijnen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage van de effectmeting. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. SCO-rapport nr. 576.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Daalen, M. van (2005). Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling. SCO-rapport 733.
- Veen, A., Fukkink, R. & Roeleveld, J. (2006). Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. SCO-rapport nr. 751.
- Veen, A. & Van Daalen, M. (2009). Doorgaande leerlijnen voor- en vroegschoolse educatie. Survey onder schoolbesturen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 842.
- Veen, A., Roeleveld, J., Heurter, A. (2010). Onderwijs en opvang voor jonge kinderen. Deelname aan opvang door driejarigen en kwaliteit van onderwijs en opvang voor drie- en vierjarigen. Den Haag: Onderwijsraad. Onderzoek consortium pre-COOL-cohortonderzoek (i.v.). Technisch rapport over de eerste meting. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Van der Veen, I., Heurter, A. & Paas, T. (2012). Pre-COOL-cohortonderzoek. Technisch rapport vierjarigencohort eerste meting 2009-2010. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 880.
- Verhallen, M. & van der Nulft, D. (2009). Met woorden in de weer. Bussum: Coutinho.
- Visscher, A & Ehren, M. (2011). De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Twente: Universiteit Twente.

Bijlage

Beschrijving van een viertal VVE-programma's

Vooraf

In het kader van het beleid Voor- en Vroegschoolse Educatie zijn er verschillende programma's die op veel plaatsen in Nederland worden aangeboden in combinaties van samenwerkende peuterspeelzalen en basisscholen. In deze rapportage spelen de volgende programma's een rol: Kaleidoscoop, Piramide, Startblokken en Basisontwikkeling en Ko-totaal. De beginleeftijd is 2 jaar en de programma's hebben allemaal een 'doorgaande lijn' van de peuterspeelzaal tot en met groep 2 van de basisschool. Verschillen tussen de programma's hebben onder andere betrekking op de werkwijze, de manier waarop de uitvoering van het programma wordt bewaakt en de rol van de leidster en leerkracht. In de programma's Kaleidoscoop en Startblokken en Basisontwikkeling is de 'leerstof' -datgene wat de kinderen in de loop der tijd idealiter aan kennis en vaardigheden verwerven- minder geëxpliciteerd dan in de programma's Piramide en Ko-totaal. Deze beide laatste programma's brengen de 'leertaken' van peuters en kleuters expliciet, via de leidster of leerkracht in, zoals het leren kennen van kleuren, vormen, hoeveelheden, seriëren en dergelijke. De wijze waarop de activiteiten van de kinderen worden beïnvloed, is in Kaleidoscoop en Startblokken indirecter en zwakker gestuurd, en daarom wellicht meer 'natuurlijk' en 'spontaan'. Piramide kent een meer gestructureerde opbouw met tweewekelijkse thema's en binnen de thema's hiërarchisch opgebouwde oriëntatie-, verrijkings- en verdiepingsactiviteiten. Ook bij Ko-totaal zijn de activiteiten ingekaderd in thema's, die -in willekeurige volgorde- kunnen worden uitgevoerd. Overigens schrijft ook Startblokken en Basisontwikkeling thematisch werken voor in periodes van ongeveer zes weken. De in het kader van Startblokken en Basisontwikkeling uitgevoerde thema's worden door de leidsters en leerkrachten ontworpen. Hieronder volgt een korte typering van de genoemde VVE-programma's.

Kaleidoscoop

Kaleidoscoop gaat er van uit dat kinderen kennis en vaardigheden ontwikkelen door actief betrokken te zijn bij mensen, materialen, activiteiten en ideeën. Men werkt met een vast dagschema waarin de plan-do-review-cyclus centraal staat. Kinderen leren te plannen wat ze willen doen, gaan dat vervolgens doen

en kijken daarna terug op wat ze gedaan hebben door hun ervaringen te verwoorden. De aanwezige volwassenen doen mee aan spelactiviteiten op basis van wederkerigheid en observeren, stimuleren en helpen wanneer dat nodig is. Kaleidoscoop streeft naar het realiseren van 55 sleutelervaringen op de terreinen creatieve representatie, taal, sociale relaties, dans en beweging, muziek, classificatie, seriatie, hoeveelheid, ruimte en tijd. Het programma biedt leidsters en leerkrachten richtlijnen voor het inrichten en het aankleden van het lokaal, suggesties voor bruikbare materialen, observatiematerialen en de plan-do-review-cyclus. Daarnaast is er materiaal voor activiteiten bij muziek en voor ouderbijeenkomsten. Afgezien daarvan functioneert Kaleidoscoop vooral als raamwerk. Er is geen jaarplanning of vaste ordening in leerinhouden, geen taakverdeling tussen de beide volwassenen in een groep en er zijn geen vaste criteria voor het bepalen van de noodzaak tot extra aandacht of extra activiteiten voor kinderen. Kaleidoscoop hanteert een volgsysteem (Kind Observatie en Registratie - KOR) dat hoofdzakelijk gebaseerd is op informele dagelijkse observaties van het kindgedrag in de natuurlijke speelwerksituatie. Normen zijn gespecificeerd in de zogenaamde sleutelervaringen. De beslissing over wanneer een kind daarbij achterblijft en wat daaraan gedaan zou moeten worden is aan de leidsters en de leerkrachten.

Piramide

Piramide streeft naar de ontwikkeling op sociaal-emotioneel terrein, redzaamheid, persoonlijkheid, motoriek, creativiteit, taal en lezen, denken en rekenen, ruimte en tijd. Het programma biedt ruim 20 tweewekelijkse projecten aan die een groot deel van het schooljaar in beslag nemen, met daarnaast een cursorisch gedeelte voor ontwikkelingsgebieden die door de projecten niet helemaal gedekt worden. Naast de projecten zijn er aanwijzingen voor materialen en de inrichting van hoeken. Piramide kent een jaarplanning (de projecten), een weekplanning (oriënteren, demonstreren, verbreden en verdiepen) en een vast dagschema (dagritmepakket) waarin plaats is voor gerichte activiteiten en vrij spel met begeleiding. Er zijn voorzieningen voor anderstalige kinderen en suggesties voor het betrekken van de ouders bij het programma en er worden materialen aangeboden voor het observeren en toetsen van kinderen. Er is een duidelijke taakverdeling tussen de leidster/leerkracht en de tutor en er zijn criteria om te bepalen welke kinderen voor tutoring in aanmerking komen. In Piramide wordt voor het volgen van de ontwikkeling van de kinderen gebruik gemaakt van genormeerde toetsen die

twee maal per jaar worden afgenomen. Tutoring wordt in principe ingezet als een kind beneden een bepaalde norm scoort.

Ko-totaal

KO-totaal is de verzamelnaam voor een aantal programma's. Voor de voorschoolse educatie op de peuterspeelzalen of de instroomgroep in het basisonderwijs is er Puk & Ko, met name gericht op het stimuleren van de taalontwikkeling, met aandacht voor activiteiten met rekenen en Ik & Ko voor de vroegschoolse educatie (groep 1 en 2). Ik & Ko bestaat uit verschillende deelprogramma's voor stimulering van taal-, reken- en sociaal-communicatieve vaardigheden voor kleuters. Aan zowel 'Puk' als 'Ik' is een thuiscomponent verbonden met aan de thema's verbonden activiteiten die thuis door ouders met kinderen gedaan kunnen worden. Ko-totaal is thematisch opgebouwd. De dagelijks uit te voeren activiteiten zijn ingekaderd in drie- vierwekelijkse thema's, die in willekeurige volgorde kunnen worden uitgevoerd. De thema's zijn niet opgebouwd naar moeilijkheidsgraad, ontwikkelingsniveau of leeftijd. Dit biedt leidsters en leerkrachten vrijheid bij het maken van week-, maand- en jaarplanningen. Binnen de thema's zijn verschillende typen activiteiten uitgewerkt, zoals ontdekactiviteiten, knutselactiviteiten, voorleessessies, themagebonden fantasiespel. Per activiteit zijn de woordenschat en de rekenbegrippen omschreven die aan de orde moeten komen. De verschillende deelvaardigheden op taal, rekenen en sociaal-emotioneel gebied worden geïntegreerd aangeboden. Door middel van handleidingen wordt aan leidsters en leerkrachten houvast geboden bij het voorbereiden, opzetten en uitvoeren van activiteiten. Een ander belangrijk kenmerk van Ko is dat leidsters en leerkrachten differentiërend moeten handelen, dat wil zeggen dat individuele kinderen binnen een groep met verschillende vaardigheidsniveaus op hun niveau moeten worden aangesproken en een stap verder worden gebracht. Ko-totaal is derhalve bedoeld voor toepassing in heterogene groepen met grote verschillen in vaardigheidsniveau's tussen de kinderen. Een ander kenmerk is het gebruik van kleine groepen, die intensief door leidsters en leerkrachten worden begeleid. De pop Ko (bij de peuters: Puk) is een cruciale figuur in het programma, waar omheen de activiteiten plaatsvinden. Ko-totaal maakt gebruik van observatielijsten om de vaardigheden van de kinderen te beoordelen, hun vooruitgang te volgen en mogelijke stagnaties te signaleren. In Ko-Totaal worden geen genormeerde standaardtoetsen toegepast om de vooruitgang ten opzichte van een objectieve norm te kunnen bewaken.

Startblokken en Basisontwikkeling

Startblokken (voor de peuters) en Basisontwikkeling (voor de kleuters) is een open en weinig voorgestructureerde aanpak, waarin een belangrijke plaats wordt toebedeeld aan de leidsters en de leerkrachten. Uitgangspunt van Startblokken en Basisontwikkeling is dat leren en ontwikkeling plaatsvindt door concreet handelen in sociaal-cultureel gestructureerde, authentieke situaties. De rol van de leidsters en leerkrachten hierin is cruciaal. Door situaties te organiseren en mee te doen in de activiteiten van kinderen en door verbalisering, representatie en symbolisering van het concrete handelen te bevorderen, werkt de leidster of leerkracht in de zone van de naaste ontwikkeling van de kinderen. De volwassenen zijn erop gericht de vaardigheden van de kinderen op een hoger (meer symbolisch, abstracter) niveau te brengen. Centrale noties ter typering van de ontwikkelingsgerichte aanpak zijn: interactie tussen kind en volwassenen staat centraal in het leerproces; spel is de basis voor ontwikkeling; vragen stellen is een belangrijke didactische strategie; leren wordt uitgelokt door uitdagende problemen voor te leggen. In Startblokken en Basisontwikkeling staat een brede persoonlijke ontwikkeling centraal, waaronder sociaal-emotionele, cognitieve, linguïstische en culturele competenties worden verstaan. Met het oog op het bereiken van doelen op deze domeinen worden kernactiviteiten van verschillende aard aangeboden. De basis wordt gevormd door een type spelactiviteit waarbij een authentieke situatie is gecreëerd (een postkantoor, een keuken, een kasteel) compleet met rijke, deels echte materialen. Hierbinnen kan zich vervolgens fantasiespel afspelen, waaraan de leidster/leerkracht wordt geacht mee te doen, het voortouw te nemen en voorbeeldgedrag te vertonen. Ook moet de leidster of leerkracht bevorderen dat kinderen zelf stappen ondernemen, dit verbaliseren en dat ze gerezen problemen oplossen. De veronderstelling is dat de brede doelen die het programma nastreeft in dergelijke situaties integraal aan de orde komen. Er is sprake van een structuur met thema's, die langere tijd, ongeveer zes weken, duren. Zo wordt een lange periode op een intensieve manier besteed aan een bepaald inhoudelijk domein met aan het thema verwante kennis en vaardigheden. Het programma geeft suggesties voor de uitvoering van kernactiviteiten op het gebied van taal, geletterdheid en rekenen, maar biedt geen concrete handleiding met omschreven dagroutines en uitgeschreven instructies. Wel wordt het belang aangegeven van een doordachte opbouw van de thema's over een meerjarige periode, met een toenemende abstractiegraad en complexiteit. De vormgeving en nadere

invulling hiervan wordt overgelaten aan de leidster of de leerkracht. Hierbij wordt houvast geboden in de vorm van een didactisch model, bronnenboeken, beschrijvingen van voorbeeldthema's en een activiteitenboek. Met behulp van het Handelingsgerichte Observatie Registratie en Beoordelingsinstrument HOREB wordt de ontwikkeling van de kinderen gevolgd en worden relevante aantekeningen gemaakt op de kernactiviteiten. In het kinderdagboek wordt de voortgang van elk individueel kind in kaart gebracht. Het verzamelen van ontwikkelingsgegevens gebeurt verder via een portfolio, een representatieve verzameling van werk en activiteiten van elk kind.

Alle programma's bieden een trainingsprogramma. Globaal bestaan de trainingen uit cursorische bijeenkomsten, vaardigheids- en observatietraining en intervisie-, consultatie- en begeleidingsactiviteiten op de werkplek. Op de plaatsen waar dat mogelijk is, worden de leidsters en leerkrachten van een locatie gezamenlijk getraind.

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 895 Pater, C.J., Veugelers, W., Karssen, A.M., Vergeer, M.M.
De context van G/HVO in het openbaar onderwijs
- 891 Verbeek, F.
De ontwikkeling van een itembank voor Wetenschapsoriëntatie.
- 890 Blok, H., Elshof, D.
Gebruik, waardering en leeropbrengsten bij Wizwijs, een rekenmethode voor het basisonderwijs.
- 889 Vergeer, M.M.
Jeugdmonitor Zeeland
- 888 Vergeer, M.M.
Goed op weg met de BLOS-klas.
- 887 Breetvelt, I., Meijer, J., Koopman P.N.J.
Effectonderzoek VWO-plus.
- 886 Verbeek, F., Ledoux, G., Glaudé.
Op weg naar opbrengstgericht leiderschap.
- 885 Ledoux, G., Vergeer, M.M., Voncken, E.
Naar nieuw vertrouwen.
- 884 Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, Smeets, E.
COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport.
- 883 Heemskerk, I.M.C.C., Sligte, H.
e-Learning Educatieve CoAssistenten.
- 882 Pater, C.J., Sligte, H., Eck, E. van.
Verklarende evaluatie. Een methodiek.
- 881 Koopman, P.N.J., Voncken, E.
PrO-loopbanen van zes jaar.
- 880 Veen, A., Veen, I. van der, Heurter, A., Paas, T.
Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport vierjarigengcohort, eerste meting, 2009 - 2010.

Deze rapporten zijn te bestellen via:

<http://www.kohnstammstituut.uva.nl/webwinkel/bestellen.htm>

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 5251226
www.kohnstamminstituut.uva.nl