

Kwaliteit in kleutergroepen en de  
relatie met ontwikkeling van kinderen  
Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek

ANNEMIEK VEEN

INEKE VAN DER VEEN

SASKIA VAN SCHAIK

PAUL LESEMAN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, Leleman, P.

**Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen.**

Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapportnummer 973, projectnummer 20696)

ISBN 978-94-6321-044-7

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.kohnstammstituut.uva.nl](http://www.kohnstammstituut.uva.nl)

Dataverwerking: Elion.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2017

## Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Onderzoeksopzet	3
1.3	Focus en reikwijdte van dit onderzoek	5
2	Methode	7
2.1	Onderzoeksgroep	7
2.2	Meetinstrumenten en procedures	10
2.3	Opzet van het rapport	19
Deel A	Kwaliteit in de kleutergroepen	21
3	Kwaliteit van groep 1 zoals gemeten en gerapporteerd in 2013	21
3.1	Onderzoeksgroep	21
3.2	Deelname aan vve in groep 1 naar doelgroep en groepssamenstelling	22
3.3	Structurele kwaliteit	23
3.4	Geobserveerde proceskwaliteit	26
3.5	Gerapporteerde proceskwaliteit	29
3.6	Conclusies kwaliteit in groep 1	31
4	Kwaliteit van groep 2 zoals gemeten en gerapporteerd in 2014	33
4.1	Structurele kwaliteit	33
4.2	Geobserveerde proceskwaliteit in 2014	36
4.3	Gerapporteerde proceskwaliteit	37
4.4	Conclusies kwaliteit in groep 2	39
4.5	Conclusies kwaliteit kleutergroepen	40
Deel B	De relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen en ontwikkeling	43
5	Relatie tussen kwaliteit in vroegschoolse periode en ontwikkeling	43
5.1	Relatie tussen kwaliteit in de vroegschoolse periode en ontwikkeling in rekenen en taal (Cito)	44
5.2	Relatie tussen kwaliteit in de vroeg- én voorschoolse periode en ontwikkeling	45
5.3	Conclusies relatie tussen kwaliteit en ontwikkeling	54

Deel C Stabiliteit van kwaliteit en relatie met ontwikkeling	55
6 Inleiding	55
7 Groepen kinderen die gebruik maakten van instellingen met stabiel lage, stijgende, dalende en stabiel hoge kwaliteit	57
7.1 Conclusies stabiliteit van kwaliteit	63
8 In hoeverre hebben doelgroepkinderen te maken met een stabiel lage, stijgende, dalende en stabiel hoge kwaliteit?	65
8.1 Thuistaal	65
8.2 Etnische herkomst	71
8.3 Opleiding moeder	72
8.4 Conclusies aandeel doelgroepkinderen in groepen die stabiel lage, stijgende, dalende of stabiel hoge kwaliteit ervaren	74
9 De ontwikkeling van de onderscheiden groepen kinderen die gebruik maakten van instellingen met een stabiel lage, stijgende, dalende of stabiel hoge kwaliteit	75
9.1 Aandacht	76
9.2 Woordenschat	78
9.3 Speelwerkhouding	79
9.4 Ontluikende rekenvaardigheid (Cito)	80
9.5 Taalvaardigheid (Cito)	82
9.6 Conclusies stabiliteit en ontwikkeling	82
10 Samenvatting, discussie en implicaties voor beleid	85
10.1 Samenvatting	85
10.2 Discussie en implicaties voor beleid	91
Literatuur	103
Bijlagen	105
Bijlage bij deel A Hoofdstuk 2	105
Bijlage bij deel B hoofdstuk 5	107
Bijlage bij deel C Hoofdstuk 7	111
Bijlage bij deel C Hoofdstuk 8	112
Bijlage bij deel C Hoofdstuk 9	117
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	121

# 1 Inleiding

## 1.1 Inleiding

Al op jonge leeftijd zijn er ontwikkelingsverschillen tussen kinderen. Deze verschillen hebben deels te maken met genetisch potentieel, maar zeker ook met omgevingsfactoren. Het inzicht dat achterstanden al in de voorschoolse periode ontstaan, leidde tot de gedachte dat het voor kinderen met laagopgeleide ouders goed zou zijn als ze al vóór de basisschool naar een voorziening voor voorschoolse opvang en educatie zouden gaan, bijvoorbeeld naar een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf. Dat wordt ook voor kinderen met een migratieachtergrond wenselijk geacht, omdat ze daardoor eerder met de Nederlandse taal in aanraking komen en dus niet langer als 'niet aanspreekbaar in het Nederlands' het basisonderwijs binnenkomen. Van voorschoolse opvang/educatie wordt bovendien een positief effect verwacht op zelfvertrouwen, motivatie en sociale integratie. Wanneer de activiteiten in de voorschoolse opvang aansluiten bij gerichte stimuleringsactiviteiten in de eerste jaren van de basisschool, kan extra winst worden behaald. Om die reden zijn voor- en vroegschoolse programma's opgezet, die starten in de voorschoolse periode en doorlopen tot in het basisonderwijs en die erop gericht zijn om achterstanden van kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen met een migratieachtergrond (doelgroepkinderen) zo vroeg mogelijk aan te pakken. Het vve-beleid heeft al jaren een centrale plaats in het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid. Er zijn allerlei vve-programma's ontwikkeld en steeds meer kinderen uit achterstandsgroepen zijn gebruik gaan maken van voorschoolse voorzieningen (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

In 2009 is het pre-COOL onderzoek gestart, een grootschalig cohortonderzoek naar de invloed van deelname aan voorschoolse voorzieningen op de ontwikkeling en schoolloopbanen van kinderen. Dit onderzoek moet bijdragen aan de beantwoording van de vraag of het vve-beleid effectief is en of zich eventueel differentiële effecten voordoen (tussen verschillende doelgroepen en/of tussen verschillende (condities in) instellingen en scholen).

Inmiddels zijn op basis van het pre-COOL cohort resultaten over de voorschoolse periode gepubliceerd. Daaruit blijkt onder meer dat er verschillen zijn in kwaliteit tussen soorten voorschoolse voorzieningen. Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven verschillen gemiddeld genomen niet of nauwelijks in emotionele kwaliteit (ook wel pedagogische kwaliteit genoemd), maar peuterspeelzalen bieden een hogere educatieve kwaliteit dan kinderdagverblijven, zowel in dagelijkse interacties met kinderen als in het aanbod van activiteiten (Slot, 2014; Veen, Heurter & Van der Veen, 2013). Kinderdagverblijven profileren zich sterker op dienstverlening en oriënteren zich meer op de sociaal-emotionele ontwikkeling, terwijl peuterspeelzalen zich profileren op hun educatieve en inclusieve functie en sterker georiënteerd zijn op de cognitieve ontwikkeling en het bereiken van educatieve doelen (Leseman & Slot, 2013). Instellingen met een vve-programma scoren gemiddeld hoger dan instellingen zonder vve-programma op zowel emotionele als educatieve kwaliteit (Leseman & Veen, 2016). Verder blijkt dat vve-doelgroepkinderen vaker dan niet-doelgroepkinderen voorschoolse instellingen bezoeken die gemiddeld genomen hoger scoren op de verschillende kwaliteitskenmerken (idem). Deze resultaten laten zien dat het voor doelgroepkinderen uitmaakt welke voorschoolse instelling zij bezoeken: een hoge educatieve kwaliteit en gebruik van een vve-programma zijn voor hen essentieel. Die kenmerken zijn vaker aanwezig in voorschoolse voorzieningen (vooral in peuterspeelzalen) waar een concentratie van doelgroepkinderen aanwezig is. Inspanningen in de voorschoolse periode resulteren vooralsnog niet in het volledig wegwerken van achterstand bij aanvang van het basisonderwijs (Leseman & Veen, 2016). Basisscholen zullen dus ook compensatie moeten bieden voor het feit dat het ene kind van huis uit meer bagage meekrijgt dan het andere kind. De vroegschoolse periode (kleuterbouw) maakt deel uit van het vve-beleid, maar blijft daarin tot nu toe qua onderzoeks aandacht achter bij de voorschoolse periode. We weten nog weinig over het effect van de kwaliteit van het kleuteronderwijs op doelgroepkinderen, vergeleken met niet-

doelgroepkinderen. Met gegevens uit het pre-COOL cohortonderzoek is hierover meer uitgezocht. Een belangrijke vraag hier is of kwaliteitsaspecten van het kleuteronderwijs, net als in de voorschoolse periode, samenhangen met de ontwikkeling van kinderen. Voor het beleid, zowel lokaal als landelijk, is het relevant om te weten welk aandeel het onderwijs in de kleuterperiode heeft bij het verminderen van achterstand en of de kwaliteit van het aanbod daarbij een rol speelt.

In dit onderzoek staat de vraag centraal naar de relatie tussen de kwaliteit in reguliere kleutergroepen en de ontwikkeling van leerlingen in groep 1 en 2. We zoomen dus in op het *vroeg*schoolse deel van voor- en vroegschoolse educatie.

Dit onderzoek is gericht op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe ziet de kwaliteit in de kleutergroepen er uit voor de verschillende doelgroepen?
2. a. Wat is de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen en ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen?  
b. Hoe verhoudt zich dit tot de kwaliteit in de voorschoolse periode?
3. a. In hoeverre hebben doelgroepkinderen te maken met stabiliteit in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode?  
b. Zijn er groepen kinderen die te maken hadden met vergelijkbare voor- en vroegschoolse kwaliteitspatronen? Hoe zijn de verschillende doelgroepen hierin vertegenwoordigd?  
c. Wat is de relatie van die voor- en vroegschoolse kwaliteitspatronen met ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen?

## 1.2 Onderzoeksopzet

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van data uit het pre-COOL-cohortonderzoek. Het 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. Het pre-COOL onderzoek moet informatie opleveren die kan dienen als input voor het in 2000 in gang gezette landelijke beleid voor- en vroegschoolse educatie. Dit beleid heeft als doel om zoveel mogelijk doelgroepkinderen te bereiken met een voor- en vroegschoolse aanbod,

met een specifiek ontwikkelingsstimulerend programma. Het tweede en uiteindelijke doel van het vve-beleid is taal- en ontwikkelingsachterstanden van doelgroepkinderen te verminderen. Dat zou moeten blijken uit een verbeterd startniveau van leerlingen in groep 3 van de basisschool. Het pre-COOL onderzoek beperkt zich niet tot de vraag naar effecten van vve in het kader van achterstandsbestrijding. De focus van dit onderzoek is breder en richt zich op de vraag naar effecten van voorzieningen voor opvang en educatie op de ontwikkeling van alle kinderen; zowel doelgroep- als niet-doelgroepkinderen. Pre-COOL wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en NWO-PROO door het Kohnstamm Instituut en de Universiteit Utrecht<sup>1</sup>.

Deze rapportage gaat over het tweejarigecohort<sup>2</sup>, dat bestaat uit kinderen die in 2010 twee jaar werden. Deze kinderen zijn in twee subgroepen verdeeld: kinderen die geworven zijn via peuterspeelzalen, kinderdagverblijven of andere voorschoolse voorzieningen en kinderen die geworven zijn met behulp van adresgegevens van het CBS<sup>3</sup>. De eerste groep duiden we aan als 'instellingencohort'; de tweede als 'gezinscohort'. Beide groepen kinderen worden vanaf tweejarige leeftijd tot het einde van de basisschool gevolgd. Bij dit cohort zijn ruim 3000 kinderen betrokken.

#### *Verzamelde gegevens*

Bij de kinderen uit het tweejarigecohort zijn op twee- en driejarige leeftijd allerlei gegevens verzameld over de sociaal-emotionele, cognitieve en taalontwikkeling. Gegevens over de taal- en cognitieve ontwikkeling werden in de voorschoolse periode verzameld met behulp van zogenoemde kindtestjes. In de vroegschoolse periode (de kleutergroepen) zijn gegevens verzameld met behulp van toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem (zie later). Bij een subsample van de pre-COOL steekproef werden daarnaast in de vroegschoolse

---

1 Ook het ITS (Radboud Universiteit Nijmegen) werkte sinds de start van pre-COOL in 2009 tot aan de opheffing van het instituut per april 2016 mee aan het pre-COOL cohortonderzoek.

2 In het pre-COOL onderzoek worden twee cohorten kinderen langdurig gevolgd, het twee- en vierjarigecohort.

3 Hiertoe is door het CBS een steekproef getrokken uit de gemeentelijke basisadministraties. Het betrof kinderen in postcodegebieden van voorschoolse voorzieningen verspreid over Nederland, die in het pre-COOL onderzoek participeren. Bij de steekproeftrekking is gezorgd voor een oververtegenwoordiging van allochtone kinderen. Het gezinscohort bevat zowel kinderen die niet als die wel deelnemen aan peuterspeelzalen en kinderdagverblijven.



periode aanvullend kindtestjes uitgevoerd die voortbouwen op de testjes in de voorschoolse periode.

Via vragenlijsten voor ouders zijn kenmerken van het thuismilieu van de kinderen in kaart gebracht. Het gaat om achtergrondkenmerken, zoals opleidingsniveau en etnische herkomst van de ouders en het kind maar ook om gegevens over ouderlijke opvoeding en ontwikkelingsstimulering.

Daarnaast zijn gegevens verzameld over de kwaliteit van de voorschoolse instellingen en de kleutergroepen waar de kinderen aan deelnamen. In de voorschoolse periode zijn gegevens verzameld bij totaal zo'n 300 peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Er zijn per meting observaties verricht en vragenlijsten ingevuld door pedagogisch medewerkers, die tezamen een uitgebreid beeld geven van verschillende aspecten van de kwaliteit in de onderzochte voorzieningen. Vergelijkbare gegevens zijn verzameld bij de kleutergroepen van ruim 1000 basisscholen waarin de kinderen vanuit de voorschoolse voorzieningen instroomden. In de betreffende hoofdstukken geven we nadere informatie over de respons. Een uitgebreidere beschrijving van de opzet van het pre-COOL onderzoek is te vinden in bijlage 1.

### **1.3 Focus en reikwijdte van dit onderzoek**

Vanwege de omvang van de data en de complexiteit van het onderzoek vindt beantwoording van de hoofdvraag van pre-COOL, naar de effecten van voor- en voerschoolse educatie, in stappen plaats. Dit rapport bouwt voort op eerdere rapportages over het pre-COOL cohortonderzoek, waarin het accent lag op de voerschoolse educatie (peuterspeelzalen en kinderdagverblijven) en de relatie van kwaliteit van deze voorzieningen en de ontwikkeling van kinderen tussen 2 en 6 jaar (respectievelijk het eerste en het tweede basisrapport over het pre-COOL tweejarigencohort; Veen & Leseman, 2015; Leseman & Veen, 2016). In deze publicaties is uitgebreid aandacht besteed aan de achtergrond van het pre-COOL cohortonderzoek en bevindingen uit eerdere (Nederlandse) onderzoeken naar voor- en voerschoolse educatie. Deze informatie zullen we in dit derde basisrapport niet herhalen. In dit rapport richten we ons op de kleutergroepen en de vraag naar de relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen op de ontwikkeling van de kinderen.



## 2 Methode

### 2.1 Onderzoeksgroep

We richten ons in dit onderzoek op de doelgroep van het vve-beleid. In tegenstelling tot de voorschoolse fase, waarvoor geldt dat gemeenten vrij zijn in het bepalen van de doelgroep, worden in de vroegschoolse fase de vve-kleuters geïndiceerd op basis van het leerlinggewicht, volgens de zogenoemde gewichtenregeling. Hierin worden drie groepen leerlingen onderscheiden, op basis van het opleidingsniveau van de ouders of verzorgers:

Categorie 1: ouders die geen onderwijs of maximaal basisonderwijs hebben genoten (gewicht 1,2);

Categorie 2: ouders die maximaal lager beroepsonderwijs, voorbereidend beroepsonderwijs, kaderberoepsgerichte leerweg, leerwegondersteunend beroepsonderwijs of vmbo basis hebben genoten (gewicht 0,3);

Categorie 3: ouders die meer dan twee klassen of leerjaren mavo (c- of d-niveau), vmbo gemengde leerweg, vmbo theoretische leerweg, havo of vwo hebben gevolgd, of die een mbo, hbo of universitaire opleiding hebben afgerond (gewicht 0,0).

Scholen krijgen vanaf een bepaald aantal gewichtenleerlingen op school extra financiering voor kinderen van laagopgeleide ouders, ter compensatie van het feit dat deze kinderen van huis uit minder voor school relevante cognitieve en sociale bagage meekrijgen. Met deze middelen kunnen de scholen deze leerlingen extra aandacht en aanbod geven. In de kleutergroepen kan dit bijvoorbeeld in de vorm van een specifiek programma-aanbod en/of extra 'handen' in de klas.

De 'klassieke' doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid bestaat uit kinderen met laagopgeleide ouders. Van deze groep, bestaande uit zowel kinderen met als zonder migratieachtergrond, is uitvoerig gedocumenteerd dat hun onderwijsprestaties en onderwijsloopbanen achterblijven bij die van kinderen met hoger opgeleide ouders. Voor dit onderzoek hebben wij gekozen voor drie criteria om het onderscheid tussen doelgroep en niet-doelgroep te bepalen. Dit zijn:

Het opleidingsniveau van het gezin waaruit het kind afkomstig is, afgemeten aan het *opleidingsniveau van de moeder* ('doelgroep opleiding moeder'). Hiervoor is gekozen, omdat vanuit onderzoek bekend is dat het opleidingsniveau van de moeder een grotere invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen dan dat van de vader. Kinderen van moeders met een laag opleidingsniveau (ten hoogste lager beroepsonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg) worden tot de doelgroep gerekend. Kinderen van moeders met een hoger opleidingsniveau behoren tot de niet-doelgroep. Van de totale pre-COOL steekproef beschikken we van 2500 kinderen over het gegeven opleidingsniveau van de moeder. Van hen behoren 421 kinderen tot de doelgroep en 2079 tot de niet-doelgroep.

De *etnische herkomst* van een kind ('doelgroep etniciteit'), gedefinieerd als: westers ('niet doelgroep') versus niet-westers ('doelgroep'). De etnische herkomst is bepaald op basis van het herkomstland van de ouders. Een kind wordt tot de doelgroep gerekend als ten minste één van de ouders in een niet westers land geboren is. Van de totale pre-COOL steekproef beschikken we van 2651 kinderen over de etnische herkomst van de ouders. Van hen behoren 605 kinderen tot de doelgroep en 2046 tot de niet-doelgroep.

De *thuis taal* gedefinieerd als: er wordt thuis Nederlands gesproken, versus er wordt thuis (ook) iets anders gesproken dan standaard Nederlands. De in Nederland aanwezige streektalen en dialecten worden gerekend tot de groep 'thuis taal Nederlands', met uitzondering van het Fries dat ondergebracht is bij 'thuis taal anders' ('anderstalig'). Van de totale pre-COOL steekproef beschikken we van 3061 kinderen over thuis taalgegevens. Bij 2122 kinderen wordt thuis Nederlands gesproken en bij 939 kinderen (ook) een andere taal dan Nederlands.

In het pre-COOL onderzoek worden kinderen langere tijd gevolgd, vanaf tweejarige leeftijd tot aan het eind van het basisonderwijs. Na de voorschoolse periode zijn de kinderen op vierjarige leeftijd ingestroomd in het basisonderwijs en terecht gekomen op ruim 1000 basisscholen. De gegevens waarvan in deze rapportage verslag wordt gedaan zijn verzameld in de kleutergroepen (leerjaar 1 en 2) van deze basisscholen. Binnen het tweejarigen cohort van pre-COOL is door 425 groep 1 leerkrachten op 345 scholen en 621 groep 2 leerkrachten op 580 scholen een vragenlijst ingevuld. In 132 groepen 1 van 86 scholen en 105 groepen 2 van 72 scholen werden lessen geobserveerd. In dit rapport beschrijven we de onderwijskwaliteit in de groepen 1 en 2 op basis van deze vragenlijst- en observatiegegevens (onderzoeksvraag 1). Door een koppeling te maken met gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) over leerlingsamenstelling, denominatie, schoolgrootte, regio en stedelijkheid is nagegaan in hoeverre de groep deelnemende scholen een representatieve groep is. Bij de deelnemende scholen zijn scholen in niet-stedelijke gebieden wat ondervertegenwoordigd en scholen in zeer sterk stedelijke gebieden wat oververtegenwoordigd. Dit komt waarschijnlijk doordat er relatief wat meer scholen uit het westen van Nederland aan pre-COOL deelnemen<sup>4</sup>. De verschillen die er zijn, zijn klein, wat erop neerkomt dat de groep deelnemende scholen een nagenoeg representatieve groep betreft. Het aandeel 1.2-leerlingen is op de aan pre-COOL deelnemende scholen wat hoger en het aandeel leerlingen zonder extra gewicht wat lager. De scholen die deelnemen hebben verder gemiddeld wat meer leerlingen dan de scholen die niet aan pre-COOL deelnemen. In de bijlage bij dit hoofdstuk zijn de resultaten van de vergelijking tussen kenmerken van wel en niet-deelnemende scholen in meer detail weergegeven.

Van 1528 kinderen zijn er gerapporteerde kwaliteitsgegevens van de vroegschoolse periode die op kindniveau gekoppeld konden worden. Binnen deze groep zijn de aantallen doelgroepkinderen als volgt: doelgroep opleiding moeder: 240; doelgroep etnische herkomst: 364; thuistaal: 406 (ook) anders dan Nederlands. Dit is het aantal kinderen dat in de analyses opgenomen kon

---

<sup>4</sup> Het aandeel doelgroepkinderen is in het westen hoger. Pre-COOL richt zich specifiek op deze doelgroepkinderen, waardoor de kans groter was dat scholen in het westen van het land in de pre-COOL steekproef opgenomen werden.

worden waarbij de gerapporteerde kwaliteit in de vroegschoolse periode werd gerelateerd aan ontwikkeling (tweede onderzoeksvraag).

Van 436 kinderen zijn gegevens beschikbaar van geobserveerde kwaliteit die op kindniveau gekoppeld konden worden. Binnen deze groep zijn de aantallen doelgroepkinderen als volgt: doelgroep opleiding moeder: 96; doelgroep etnische herkomst: 114; thuistaal: 148 (ook) anders dan Nederlands.

Er is ook gekeken naar de combinaties van voor- en vroegschoolse kwaliteit (subvraag onderzoeksvraag 2 en derde onderzoeksvraag).

Van 584 kinderen (hierbinnen 140 niet-westerse herkomst, 109 laag-opgeleide moeder en 176 niet-Nederlandse thuistaal) zijn naast gerapporteerde kwaliteitsgegevens over de vroegschoolse periode gegevens over de gerapporteerde kwaliteit in de voorschoolse periode bekend. Dit aantal is beduidend lager dan 1528 kinderen. De belangrijkste reden daarvoor is dat voorschoolse gegevens alleen verzameld zijn bij het instellingencohort.

Van 313 kinderen (hierbinnen 87 niet-westerse herkomst, 76 laag-opgeleide moeder en 106 niet-Nederlandse thuistaal) zijn naast gegevens van geobserveerde vroegschoolse kwaliteit, gegevens van geobserveerde voorschoolse kwaliteit bekend.

## 2.2 Meetinstrumenten en procedures

In het pre-COOL onderzoek zijn in de deelnemende kleutergroepen gegevens over kwaliteit verzameld door middel van observaties en een vragenlijst voor kleuterleerkrachten. Deze gegevens zijn tweemaal verzameld: toen de kinderen vier jaar waren (2013) en toen de kinderen vijf jaar waren (2014). Hieronder worden de kwaliteitskenmerken beschreven die in deel B van dit rapport gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van de kinderen van 4 en 5 jaar.

### 2.2.1 Geobserveerde proceskwaliteit

#### *CLASS pre-K*

Om de proceskwaliteit vast te stellen, is gebruik gemaakt van de Classroom Assessment Scoring System pre-K (CLASS pre-K, Pianta, La Paro & Hamre, 2008) voor kleutergroepen. De CLASS pre-K bestaat uit drie overkoepelende domeinen: *emotional support*, hier kortweg gedefinieerd als *emotionele kwaliteit*, *classroom organization*, vertaald als *groepsorganisatie* en *engaged support for learning*, hier kortweg *educatieve kwaliteit* genoemd.

Binnen elk domein zijn er verschillende kwaliteitsdimensies gedefinieerd en elke dimensie bestaat weer uit drie of vier indicatoren waarop specifiek gelet moet worden tijdens de observaties. De indicatoren beschrijven concreet welk type gedragingen of processen in welke mate aan de orde moeten zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel. De handleiding van de CLASS geeft uitgebreide en concrete voorbeelden van deze criteriumgedragingen. Tijdens het observeren maken observatoren op een voorgestructureerd blad notities bij elk van de indicatoren. Op basis van deze notities geven zij na afloop van de observatie per dimensie een score op een schaal van 1 tot 7, waarbij de scores 1 en 2 aangeven dat kwaliteit van de processen in de groep op desbetreffende dimensie *laag* is, scores tussen 3 en 5 een *middenniveau van kwaliteit* aangeven, en de scores 6 en 7 op *hoge kwaliteit* wijzen. De observaties worden uitgevoerd op één dagdeel per groep, in vier cycli van 15 - 20 minuten. In de hierna gerapporteerde analyses zijn de gemiddelde scores van de vier cycli samen betrokken. CLASS gegevens waren beschikbaar voor 132 groepen in 2013 en 105 groepen in 2014.

*Emotionele kwaliteit:* In dit domein kent de CLASS pre-K vier dimensies. *Positief Klimaat* staat voor de mate waarin de interacties in de groep tussen leerkracht en kinderen en tussen kinderen onderling warmte, wederzijds respect en plezier laten zien. *Negatief Klimaat* geeft de mate weer waarin er negatief gedrag voorkomt van de kant van de leerkracht of de kinderen, bijvoorbeeld bits reageren, boosheid tonen, kleineren, expliciet negeren, fysiek reguleren van gedrag, en ruziemaken. De schaal wordt zo gecodeerd dat een hoge score betekent dat er weinig of geen negativiteit is. *Sensitiviteit van de leerkracht* is de mate waarin de leerkracht zich bewust is van de behoeften van individuele kinderen in de groep, met name gevoelens van onzekerheid of verdriet, en daarop adequaat inspeelt. *Rekening houden met het perspectief van kinderen* geeft aan in welke mate in de interacties aangesloten wordt op de interesses van de kinderen, initiatief en keuzevrijheid wordt gegeven aan kinderen en zelfstandigheid wordt bevorderd.

*Groepsorganisatie* staat voor de mate waarin de leerkracht in staat is het gedrag van de kinderen in goede banen te leiden, negatief gedrag zoals niks doen of ruziemaken, te voorkomen of weer om te zetten in positief en productief spel- en taakgericht gedrag, en heeft zowel betrekking op het

gedrag van afzonderlijke kinderen als op het functioneren van de groep als geheel. De schaal bestaat uit drie dimensies. *Gedragsregulering*: de vaardigheid van de leerkracht om duidelijke verwachtingen ten aanzien van gedrag te bieden en het gebruik van effectieve methoden om wangedrag te voorkomen of om te buigen. *Productiviteit*: de mate waarin de leerkracht 'instructietijd' en routines benut en kinderen activiteiten aanbiedt zodat ze de kans hebben mee te doen in leerzame activiteiten. *Educatieve werkvormen*: de manieren waarop de leerkracht interesses betrokkenheid en leermogelijkheden van kinderen maximaliseert.

*Educatieve kwaliteit*: dit domein bestaat uit drie dimensies.

*Conceptontwikkeling* verwijst naar de mate waarin de leerkracht de denkontwikkeling en kennisverwerving van kinderen bevordert door activiteiten aan te bieden die redeneren en het ontdekken van verbanden uitlokken, en door kinderen bij deze activiteiten te begeleiden.

*Kwaliteit van de Feedback* is de mate waarin de reacties van de leerkracht het leren en begrijpen van de kinderen vergroot en voortdurende deelname stimuleert.

*Stimuleren van taalontwikkeling* staat voor de mate waarin de leerkracht het gebruik van taal door kinderen uitlokt en aanmoedigt, bijvoorbeeld door vragen te stellen, en hun taalgedrag modelleert door zelf de eigen handelingen te verwoorden en door gevorderde taal (nieuwe, moeilijke woorden) in te brengen in gesprekken.

#### *ECERS-E - geobserveerde kwaliteit van het taal- en rekenaanbod*

Daarnaast is voor twee belangrijke ontwikkelingsdomeinen, geletterdheid/taal en gecijferdheid/rekenen, gekeken naar de leeromgeving en de in de groep aanwezige materialen, en naar de manier waarop leerkrachten deze gebruiken in hun omgang met de kinderen. Hierbij is gebruik gemaakt van de schalen Geletterdheid en Rekenen uit de ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008). Met behulp van de ECERS wordt gekeken naar de leeromgeving en in de groep aanwezige materialen op het terrein van lezen en rekenen en naar de manier waarop leerkrachten deze gebruiken in hun omgang met de kinderen. We spreken in dit rapport over de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod en van het rekenaanbod. De ECERS-E was beschikbaar voor 123 groepen in 2013 en 105 groepen in 2014.



### 2.2.2 Gerapporteerde proceskwaliteit

Aan de leerkrachten is via vragenlijsten gevraagd een aantal vragen voorgelegd waarin verschillende aspecten van het dagelijkse activiteitenaanbod aan de orde komen. De vragenseries zijn gebaseerd op onderzoek naar het belang van affectie, aandacht voor verschillen tussen kinderen, de rol van spel, activiteiten die zelfregulatie bevorderen en activiteiten die bijdragen aan ontluikende schoolvaardigheden. De vragenseries zijn uitgetoetst in verschillende voorstudies om de begrijpelijkheid en leeftijdsadequaatheid van de vragen te bepalen.

#### *Emotionele ondersteuning*

De schaal 'emotionele ondersteuning' meet de mate waarin kinderen fysieke en verbale ondersteuning wordt geboden. Gemeten aspecten zijn de sfeer in de groep, de mate waarin de kinderen positieve relaties hebben met de leerkracht, de mate waarin deze sensitief en responsief reageert op behoeften van kinderen en de mate waarin rekening gehouden wordt met het perspectief (de eigen inbreng) van kinderen. De antwoorden konden variëren van "nooit" (1) tot "altijd" (7). De schaal bevat 8 uitspraken, zoals 'ik zorg ervoor dat alle kinderen lief zijn voor elkaar', 'ik organiseer activiteiten waaraan alle kinderen, ook de jongsten, samen deel kunnen nemen' en 'ik knuffel kinderen of geef ze een aai over de bol' (Cronbachs alfa =.83 in 2013 en .82 in 2014). De schaal emotionele ondersteuning was beschikbaar voor 408 leerkrachten in 2013 en 610 leerkrachten in 2014.

#### *Taalactiviteiten*

Een serie van acht beschrijvingen van gerichte taalactiviteiten is voorgelegd met de vraag hoe vaak deze activiteiten worden aangeboden. Antwoorden werden op een 7-puntsschaal gegeven met de schaalpunten variërend van "nooit" (1) tot en met "drie of meer keer per dag" (7). Voorbeeldactiviteiten zijn: "Benoemen van dingen in de omgeving, zoals "dat is een bal", en dingen die gebeuren, zoals 'de bal rolt weg omdat hij rond is'", "Kinderen vragen naar een verklaring, bijv. vragen 'hoe kan dat nou?'" en "Met de kinderen gesprekken voeren over een informatief onderwerp, bijv. over planten en dieren, seizoenen, iets uit de geschiedenis". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha =.82 in 2013 en .79 in 2014). Deze schaal was beschikbaar voor 412 leerkrachten in 2013 en 605 leerkrachten in 2014.

### *Schrijven*

Enkele situaties zijn voorgelegd om na te gaan in hoeverre de ontluikende schrijfvaardigheid wordt bevorderd. Antwoorden werden op een 7-puntsschaal gegeven met de schaalpunten variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag” (7). De schaal bestaat uit de volgende items: “Kinderen letters laten benoemen”, “Kinderen hun naam laten schrijven” en “Kinderen hun eigen naam of kleine woordjes laten stempelen”. De consistentie van de schaal is redelijk (Cronbachs alfa = 0.65 in 2013 en 0.69 in 2014). Deze schaal was beschikbaar voor 412 leerkrachten in 2013 en 604 leerkrachten in 2014.

### *Rekenen-wiskunde activiteiten*

Met een serie van 12 beschrijvingen van activiteiten op het gebied van ontluikende gecijferdheid en wiskunde is nagegaan hoe vaak leerkrachten dergelijke activiteiten aanbieden, met antwoorden variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag”(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: “Telrij tot en met tien opzeggen”, “Tellen hoeveel voorwerpen je hebt (bijv. tellen tot en met vijf en zeggen ‘ik heb vijf knikkers’)” en “Een cijfer (“1”, “2”, .. “10” .. “100”) opschrijven op papier, verjaardagsmuts of iets dergelijks en dit cijfer benoemen”. De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alfa = .90 in 2013 en .89 in 2014). Deze schaal was beschikbaar voor 412 leerkrachten in 2013 en 612 leerkrachten in 2014.

### *Wetenschap en technologie*

De mate waarin aandacht wordt besteed aan wetenschap en technologie is bepaald met een lijst van tien activiteiten. Gevraagd is aan te geven hoe vaak dergelijke activiteiten worden aangeboden, met antwoorden variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag”(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: “Spelen met magneten en dingen die worden aangetrokken, of met lucht in een ballon, en bespreken wat er gebeurt”, “Verschillende zaadjes en pitjes vergelijken en daar over praten (bijv. dat er een bloem, een vrucht, of een boom uit kan groeien)”, en “Met Lego of grote blokken een huis of kasteel bouwen en bespreken hoe je het stevig kunt maken”. De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alfa = .85 in 2013 en .84 in 2014). Deze schaal was beschikbaar voor 410 leerkrachten in 2013 en 602 leerkrachten in 2014.

### *Bevorderen van fantasiespel*

De mate waarin leerkrachten fantasiespel, oftewel 'doen-alsof' spel, stimuleren is bepaald met behulp van een lijst van acht gedragingen met de vraag hoe vaak de leerkracht de genoemde gedragingen zelf vertoont. De antwoorden varieerden van "nooit" (1) tot "altijd" (7). Voorbeeldhandelingen zijn: "Ik doe voor hoe je iets 'net alsof' kunt doen, bijvoorbeeld 'net-alsof theedrinken' of 'eten koken'", "Ik doe voor hoe je een voorwerp kunt gebruiken voor iets anders dan waar het voor bedoeld is, bijvoorbeeld met een blokje rijden alsof het een auto is" en "Ik laat kinderen van te voren nadenken over welke rol ze willen spelen". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alfa = .92 in 2013 en .93 in 2014). Deze schaal was beschikbaar voor 411 leerkrachten in 2013 en 593 leerkrachten in 2014.

### *Verrijken van het spel van kinderen*

De mate van spelverrijking en spelbegeleiding door de leerkracht is bepaald aan de hand van een lijst met negen beweringen over spelverrijkend en -begeleidend gedrag. De antwoorden werden gegeven op een 5-puntschaal variërend van "niet van toepassing" (1) tot "zeer sterk van toepassing" (5). Voorbeeldbeweringen zijn: "Ik stel vragen die het spel stimuleren", "Ik zorg dat alle kinderen mee (blijven) doen", "Ik draag attributen en materialen aan die kinderen uitdagen tot rijker spel". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alfa = .83 in 2013 en .85 in 2014). Om vergelijkbare scores met andere variabelen te verkrijgen die op 7-puntschalen zijn gemeten, is een schaaltransformatie toegepast zodat de maximum score 7 is. Deze schaal was beschikbaar voor 418 leerkrachten in 2013 en 611 leerkrachten in 2014.

### *Omgaan met diversiteit*

De mate waarin leerkrachten aandacht besteden aan verschillen tussen kinderen en met name aan culturele verscheidenheid is bepaald met een lijst van zes beweringen waarbij leerkrachten konden aangeven in hoeverre de bewering op hen zelf van toepassing is, met antwoordmogelijkheden "niet van toepassing" (1) tot "zeer sterk van toepassing" (5). Voorbeeldbeweringen zijn: "Ik besteed aandacht aan belangrijke feestdagen van alle sociale en etnisch-culturele gemeenschappen die in deze groep vertegenwoordigd zijn" en "Ik maak mijn kinderen duidelijk dat alle mensen gelijkwaardig zijn en dat het niet uitmaakt of je wit, bruin of zwart, arm of rijk bent". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alfa = .73 in 2013 en .71 in 2014). Deze

schaal was beschikbaar voor 408 leerkrachten in 2013 en 610 leerkrachten in 2014.

#### *Continue professionele ontwikkeling*

Om te bepalen in welke mate er binnen het team aandacht is voor gezamenlijke planning van activiteiten, kwaliteitszorg en professionaliseringsactiviteiten is een vragenlijst met 8 vragen voorgelegd. Leerkrachten werd gevraagd op een 7-puntschaal aan te geven in hoeverre een genoemde activiteit voorkomt, variërend van nooit (1) tot elke dag (7). De vraag luidde: "Wilt u van de volgende activiteiten aangeven of dit gebeurt in uw team?". Voorbeelditems zijn: "Samen bespreken van het ontwikkelingsniveau en sociaal functioneren van de groepen"; "Samen kiezen/uitwerken van inhoudelijke (ontwikkelings)activiteiten en/of thema's"; "Bij elkaar in de groep kijken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven". De schaal is voldoende consistent (Cronbachs alfa = .58 in 2013 en .65 in 2014). Deze variabele was beschikbaar voor 400 leerkrachten in 2013 en 603 leerkrachten in 2014.

#### *2.2.3 Structurele kwaliteitskenmerken*

Door middel van een vragenlijst voor kleuterleerkrachten is informatie verzameld over diverse structurele groeps- en schoolkenmerken. Van alle verzamelde gegevens worden in de hier gepresenteerde analyses alleen de volgende gegevens gebruikt.

#### *Dubbele bezetting*

Aan de leerkracht is gevraagd hoeveel dagdelen per week er sprake is van dubbele bezetting in de klas. Met dubbele bezetting bedoelen we dat iemand anders (groeps- of taakleerkracht, onderwijsassistent of tutor) zich bezighoudt met een deel van de groep, zodat de leerkracht zijn of haar aandacht over minder leerlingen hoeft te verdelen. Deze variabele hebben we zo bewerkt dat we in fte het aantal beschikbare leerkrachten in een week hebben vastgesteld. Als een leerkracht bijvoorbeeld aangaf 1 dagdeel per week een extra leerkracht of assistent in de klas te hebben, geldt dat als 1.1 fte. Deze variabele was beschikbaar voor 425 leerkrachten in 2013 en 621 leerkrachten in 2014.

### *Gebruik vve-programma*

Met behulp van een voorgestructureerde lijst is nagevraagd of er werd gewerkt met een vve-programma. Bij de analyses is onderscheid gemaakt tussen erkende vve-programma's en overige (taal)programma's. Erkende programma's of totaalprogramma's zijn brede voor- en vroegschoolse programma's die ten tijde van de dataverzameling voor dit project als erkend geregistreerd stonden in de databank effectieve interventies<sup>5</sup>: Piramide, Kaleidoscoop, KO-totaal, Startblokken/Basisontwikkeling, Doe meer met Bas. Dit zijn integrale programma's gericht op meerdere ontwikkelingsgebieden (taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid; denkontwikkeling en ontluikend rekenen; motorische en creatieve ontwikkeling; persoonlijke en sociaal-emotionele ontwikkeling). Onder overige programma's vallen deelprogramma's die gericht zijn op een specifiek ontwikkelingsdomein, bijvoorbeeld taalontwikkeling. Voorbeelden zijn Boekenpret en de Taallijn vve. Een zogenaamde dummy-variabele geeft aan dat er met een erkend programma (1) wordt gewerkt of niet (0). Deze variabele was beschikbaar voor 425 leerkrachten in 2013 en 621 leerkrachten in 2014.

### *Groepssamenstelling naar aandeel allochtone leerlingen*

Leerkrachten gaven aan wat het aandeel allochtone kinderen is in hun groep in categorieën van 10%, variërend van 0-10% tot en met 90-100%. 'Allochtoon' werd omschreven als 'persoon van wie één van beide ouders niet in Nederland is geboren'. Voor de analyses hebben we een indeling gemaakt van 0-30%, 31-70% en 71-100%. In groep 1 (2013) gaven 277 leerkrachten aan 30% of minder allochtone kinderen in hun groep te hebben, 55 leerkrachten gaven aan tussen de 31% en 70% allochtone kinderen in de groep te hebben en 81 leerkrachten gaven aan meer dan 71% allochtone kinderen in de groep te hebben. In groep 2 (2014) gaven 405 leerkrachten aan weinig allochtone kinderen in de groep te hebben (0-30%) en 111 leerkrachten gaven aan veel allochtone kinderen in de groep te hebben (71-100%). Tweeënzeventig leerkrachten vielen in de middencategorie met tussen de 31% en 70% allochtone leerlingen in hun groep.

---

<sup>5</sup> <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies>

### *Werktevredenheid*

Leerkrachten kregen vragen voorgelegd over het werk en hoe dit ervaren wordt. Gevraagd werd om op een 5-puntschaal, variërend van 'nooit' tot 'altijd', aan te geven in hoeverre een situatie het geval was. Voorbeelditems zijn: "Mijn werk geeft me over het algemeen veel voldoening", "Ik vind de sfeer op mijn werk bijzonder prettig" en "Ik voel me overbelast door de vele extra taken die het werk met zich meebrengt".

### *Meetinvariantie gerapporteerde kwaliteit*

In dit rapport worden ook veranderingen in kwaliteit van de voor- naar de vroegschoolse periode onderzocht. Daarvoor is het noodzakelijk dat instrumenten op dezelfde meetmomenten hetzelfde meten (er moet sprake zijn van meetinvariantie in de tijd). Om na te gaan in hoeverre hiervan sprake was, zijn drie modellen geschat en met elkaar vergeleken. Het configural model (confirmatieve multigroep factoranalyse met als groepen de vier metingen vrij geschat), metric model (confirmatieve multigroep factoranalyse met de factorscores van de vier metingen gelijkgesteld) en het scalar model (confirmatieve multigroep factoranalyse met de factorscores én intercepts van de vier metingen gelijkgesteld). Bij het metric model gaat het erom of de betekenis van de betreffende schalen per meting gelijk was. Bij het scalar model gaat het erom dat niet alleen de betekenis gelijk is, maar dat ook de gemiddelde scores (het niveau) vergeleken kunnen worden tussen de metingen. Behalve bij continue professionalisering pasten de metric en scalar modellen (bekeken met de CFI en TLI) voldoende goed bij de data. Veranderingen van voor- naar vroegschoolse zijn daarom niet voor continue professionalisering onderzocht.

### *2.2.4 Afhankelijke variabelen*

In dit rapport wordt de kwaliteit van het aanbod gerelateerd aan ontwikkeling van kinderen, zoals gemeten met in het kader van pre-COOL ontwikkelde en aangepaste instrumenten en met de toetsen taal en rekenen uit het Cito leerlingvolgsysteem. Deze ontwikkelingsmaten zijn uitgebreid toegelicht in eerdere publicaties, onder andere Leseman & Veen, 2016) en in de technische rapporten over pre-COOL.

De voor dit rapport geselecteerde ontwikkelingsmaten zijn woordenschat, selectieve aandacht en speelwerkhouding. Selectieve aandacht is het vermogen om relevante informatie te selecteren en irrelevante informatie uit de omgeving

te negeren. De aandachtfunctie is een kernfunctie in een bredere set van executieve functies (Mulder et al., 2014), ook wel 'leervaardigheden' genoemd, en een sterke afzonderlijke voorspeller van zowel leergedrag, taalverwerving als sociaal-emotionele competenties. Analyses op de pre-COOL data hebben laten zien dat deze functies op tweejarige leeftijd, met de aandachtfunctie als kern, sterke voorspellers zijn van ontlukende geletterdheid en gecijferdheid op 5-jarige leeftijd (Mulder et al., 2017). De speelwerkhouding van kinderen betreft de mate waarin zij bij het uitvoeren van taakjes zoals kleuren hun aandacht bij de taak kunnen houden (duur) en hoe intensief zij ermee bezig kunnen zijn (intensiteit). Een kind met een positieve speelwerkhouding kan bij het uitvoeren van een taakje goed de aandacht vasthouden en werkt nauwkeurig. Bij kinderen in de basisschoolleeftijd wordt het gezien als onderdeel van motivatie, zelfgereguleerd leergedrag, wat goed door leerkrachten te observeren is (o.a. Hornstra et al., 2013). Zelfgereguleerd leergedrag betreft de vaardigheid om leergedrag te controleren, sturen en plannen (o.a. Pintrich, 2004). Het vermogen hiertoe komt in de voorschoolse periode tot ontwikkeling (o.a. Shonkoff & Phillips, 2000). Het blijkt vrij sterk positief samen te hangen met schoolprestaties, ook die in de toekomst (o.a. McClelland, Acock & Morrison, 2006).

### 2.3 Opzet van het rapport

In deel A gaan we in op de vraag hoe de kwaliteit in de kleutergroepen eruit ziet voor de verschillende doelgroepen. In deel B gaan we in op de vraag naar de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen en ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen. Daarin kijken we ook hoe dit zich verhoudt tot de kwaliteit in de voorschoolse periode.

In deel C ten slotte gaan we na in hoeverre doelgroepkinderen te maken hebben met stabiliteit in kwaliteit in de voor- en voerschoolse periode: zijn er groepen kinderen die te maken hadden met vergelijkbare voor- en voerschoolse kwaliteitspatronen, hoe zijn de verschillende doelgroepen hierin vertegenwoordigd en wat is de relatie van die voor- en voerschoolse kwaliteitspatronen met ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen? In het laatste hoofdstuk vatten we de resultaten samen en komen we tot eindconclusies.

De gehanteerde analysemethoden worden in de betreffende hoofdstukken besproken en sluiten aan bij de gehanteerde methoden in het vorige basisrapport over de voorschoolse periode.



## Deel A Kwaliteit in de kleutergroepen

### 3 Kwaliteit van groep 1 zoals gemeten en gerapporteerd in 2013

In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de groepen 1 waar de kinderen die in de voorschoolse periode in 2011 en 2012 meededen aan het pre-COOL onderzoek terecht zijn gekomen. Wat zijn de kenmerken van deze kleutergroepen? Zit er voor deze kinderen bijvoorbeeld continuïteit in deelname aan een vve-programma? Komen de kinderen in vergelijkbare groepssamenstellingen terecht? Hoe is de structurele kwaliteit en de proceskwaliteit in de groepen waar deze kinderen in zitten? Zijn er verschillen in de kwaliteit die doelgroep- en niet-doelgroepkinderen aangeboden kregen?

#### 3.1 Onderzoeksgroep

In totaal hebben we van 1128 kinderen (50.1% jongens) die hebben deelgenomen aan de metingen in de voorschoolse periode (2011 en 2012) informatie over de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in groep 1. Van deze kinderen ging 30.9% naar de kinderopvang, 68.3% bezocht een peuterspeelzaal en 7% bezocht geen peuterspeelzaal of kinderdagverblijf in de voorschoolse periode. De meerderheid van de kinderen is van Nederlandse herkomst (69.6%), 3.8% heeft een Surinaamse of Antilliaanse herkomst, 7.1% is Turks-Nederlands, 5.7% is Marokkaans-Nederlands, 5.3% heeft een westerse, niet Nederlandse achtergrond en 8.4% een niet-Nederlandse, niet-westerse achtergrond. Als we de niet-Nederlandse, niet-westerse groepen samenvoegen,

blijkt dat 21.3% van de steekproef een niet-westerse achtergrond heeft. Wat betreft het opleidingsniveau van de moeder, blijkt dat van 18.6% van de kinderen in de steekproef de moeder maximaal een lbo diploma heeft. Ook heeft 29.3% een thuistaal anders dan Nederlands.

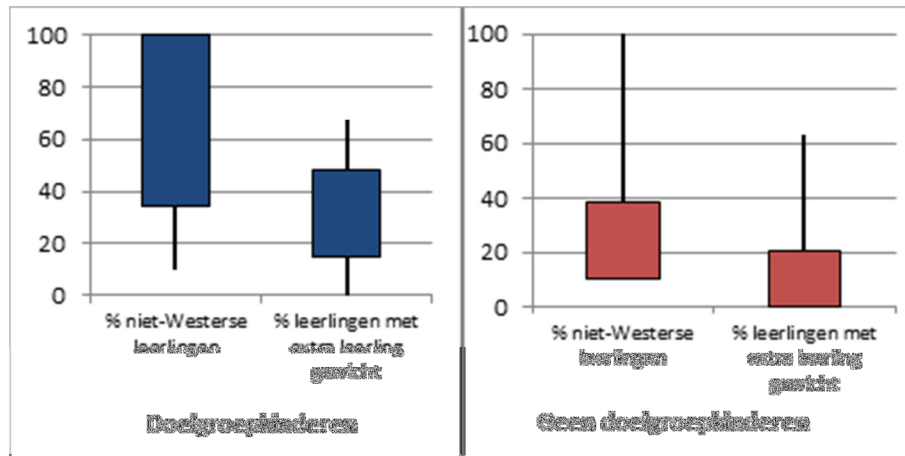
### **3.2 Deelname aan vve in groep 1 naar doelgroep en groepssamenstelling**

Van 466 kinderen die in 2011 of 2012 deelnamen aan een vve-programma, weten we of zij in groep 1 (2013) of in groep 2 (2014) ook deelnamen aan een vve-programma. Van deze 466 kinderen stroomden 249 kinderen in een groep 1 in waar een erkend vve-programma werd gebruikt en 217 kinderen in een groep 1 met een ander vve-programma. Geen van deze kinderen kwam in een groep 1 waar geen vve-programma werd gebruikt. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat voor een flinke groep kinderen in het onderzoek sprake is van een doorlopende lijn van voor- naar vroegschools als het gaat om deelname aan een vve-programma.

Er is gekeken naar de groepssamenstelling van de groepen waarin kinderen in groep 1 terecht komen, uitgesplitst naar achtergrond van de kinderen. Hieruit blijkt dat kinderen die voldoen aan één van de drie doelgroepbepalingen terecht komen in groepen met een relatief groter aandeel doelgroepkinderen. Gemiddeld komen deze kinderen in groepen met 50% allochtone leerlingen en bijna 30% leerlingen met een extra leerlinggewicht.

Als we de kinderen die voldoen aan twee of meer doelgroepbepalingen vergelijken met hun leeftijdsgenoten die in geen enkele doelgroepcategorie vallen, worden deze verschillen nog duidelijker. Kinderen die zowel een niet-westerse achtergrond als een laag opgeleide moeder hebben, komen gemiddeld terecht in groepen met 67% doelgroepkinderen, 70% van de kinderen met een niet-westerse achtergrond en laag opgeleide moeder komen terecht in groepen met meer dan 60% kinderen met een niet-westerse achtergrond. Kinderen die een Nederlandse achtergrond en hoger opgeleide moeder hebben, komen terecht in groepen met gemiddeld 20% doelgroepkinderen, en bijna 70% van deze kinderen komt terecht in een groep met 10% of minder kinderen met een niet-westerse achtergrond. Dit verschil is significant en groot. Ook als we kijken naar het percentage kinderen met een extra leerlinggewicht, blijkt dat de meeste kinderen (ruim 80%) die niet voldoen aan een van de doelgroep definities terecht komen in een groep 1 waar maximaal 20% van de kinderen

een extra leerlinggewicht krijgt. Van de kinderen die zowel een niet-westerse achtergrond als een laagopgeleide moeder hebben, komt ruim 75% terecht in een groep waar meer dan 20% van de kinderen een extra leerlinggewicht krijgt. In figuur 3.1 is de groepssamenstelling naar etniciteit en extra leerlinggewicht weergegeven voor kinderen die niet aan een doelgroepdefinitie voldoen versus kinderen die zowel een niet-westerse achtergrond als een laag opgeleide moeder hebben.



**Figuur 3.1** Klassensamenstelling voor doelgroepkinderen versus kinderen die niet aan een doelgroepdefinitie voldoen

Vervolgens gaan we in op de kwaliteit in groep 1 zoals deze gemeten is in 2013 en gerapporteerd door leerkrachten. Hierbij wordt eerst ingegaan op de gevonden kwaliteitsniveaus en vervolgens op groepsniveau gekeken naar verschillen tussen groepen met meer of minder doelgroepkinderen.

### 3.3 Structurele kwaliteit

In Tabel 3.1 zijn de gemiddelde groeps grootte en de leerkracht-kindratio uitgesplitst naar het aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht. Hierbij is gebruik gemaakt van gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) over het aantal leerlingen in de groep met een extra leerlinggewicht volgens de gewichtenregeling. Opvallend hierbij is dat bij een hoger aandeel niet-westerse kinderen in de klas of kinderen met een extra leerlinggewicht, de gerappor-

teerde groepen gemiddeld drie tot vier kinderen minder in de groep hebben. Bovendien is de leerkracht-kind ratio bij groepen met meer doelgroepkinderen gunstiger. Boven de grens van 68% niet-westerse kinderen of meer dan 20% kinderen met een extra leerlinggewicht staan er gemiddeld gedurende één of anderhalve dag in de week twee leerkrachten (of een combinatie van een groepsleerkracht met een tutor of onderwijsassistent) voor de klas

**Tabel 3.1** Groepsgrootte en leerkracht-kind ratio in fte uitgesplitst naar % niet-westerse leerlingen en % leerlingen met een extra leerling gewicht

	groepsgrootte		leerkracht-kind ratio	
	Gem.	SD	Gem.	SD
0-30% niet-westers	26.00 (N = 271)	5.42	1.12 (N = 277)	.17
31-70% niet-westers	25.59 (N = 54)	3.87	1.17 (N = 55)	.19
71-100% niet-westers	23.12 (N = 75)	4.92	1.28 (N = 81)	.16
0-5% extra leerling gewicht	26.82 (N = 128)	4.91	1.12 (N = 132)	.17
6-20% extra leerling gewicht	25.97 (N = 157)	4.90	1.12 (N = 161)	.17
21-60% extra leerling gewicht	22.83 (N = 112)	5.42	1.25 (N = 118)	.18

In Tabel 3.2 is de mate waarin leerkrachten rapporteren het vve-programma volgens programma richtlijnen uit te voeren, uitgesplitst naar klassensamenstelling. Van de groepen met een groter aandeel niet-westerse kinderen of kinderen met een extra leerling gewicht in de klas, geven de meeste leerkrachten aan het programma volgens richtlijnen uit te voeren. In de groepen met minder niet-westerse kinderen of kinderen met een extra leerlinggewicht geven meer leerkrachten aan het programma enigszins of niet volgens de richtlijnen uit te voeren.

**Tabel 3.2** Gerapporteerde vve-implementatie naar klassensamenstelling

	vve niet uitvoeren volgens richtlijnen	enigszins vve uitvoeren volgens richtlijnen	vve wel uitvoeren volgens richtlijnen	totaal
0-30% niet-westers	29	88	104	221
%	13.1	39.8	47.1	100
31-70% niet-westers	1	15	27	43
%	2.3	34.9	62.8	100
71-100% niet-westers	0	19	53	72
%	0.0	26.4	73.6	100
0-5% extra leerling gewicht	12	51	43	106
%	11.3	48.1	40.6	100
6-20% extra leerling gewicht	13	58	61	132
%	9.8	43.9	46.2	100
21-60% extra leerling gewicht	5	22	81	108
%	4.6	20.4	75.0	100

De meeste leerkrachten in de steekproef hebben langer dan 3 jaar ervaring met het geven van onderwijs in de kleutergroepen. Slechts 3%, 12 leerkrachten, hebben minder dan een jaar ervaring en 46 leerkrachten (11,5%) hebben tussen 1 en 3 jaar ervaring in het onderwijs geven aan kleutergroepen. Als we het aantal jaren ervaring uitsplitsen naar het percentage doelgroepkinderen, valt op dat in de groepen met meer dan 60% niet-westerse kinderen, relatief gezien meer leerkrachten staan met minder dan 3 jaar ervaring (20%) ten opzichte van in de groepen met minder dan 60% niet-westerse kinderen. In de laatstgenoemde groepen is het percentage leerkrachten met minder dan 3 jaar ervaring 15% of minder.

Als laatste randvoorwaarden voor kwaliteit hebben we onderzocht hoe tevreden leerkrachten in de kleutergroepen zijn, in hoeverre er aan professionalisering wordt deelgenomen en in hoeverre zij diversiteit bevorderen.

Bij tevredenheid gaat het om het werk en hoe dit ervaren wordt, bijvoorbeeld in hoeverre het werk voldoening geeft en in hoeverre men zich overbelast voelt.

Onder professionalisering verstaan we uiteenlopende activiteiten die kennis en vaardigheden van leerkrachten kunnen bevorderen, zoals geobserveerd worden

en feed-back krijgen, samen nascholing volgen op het terrein van ontwikkeling van jonge kinderen, vakbladen lezen en activiteiten en thema's inhoudelijk bijstellen en afstemmen op de kinderen.

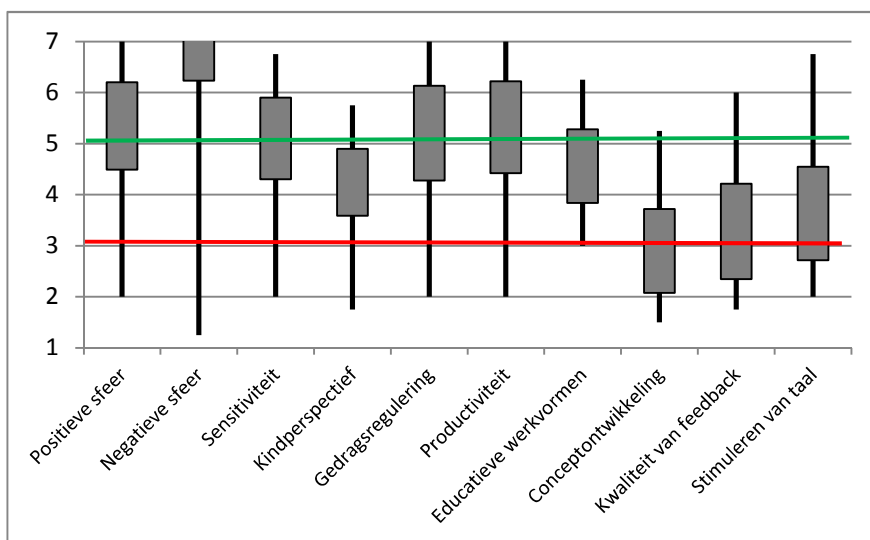
Het bevorderen van diversiteit betreft de mate waarin leerkrachten aandacht besteden aan verschillen tussen kinderen en met name aan culturele verscheidenheid.

De gemiddeld gerapporteerde werktevredenheid is een 3.7 op een 5-puntsschaal. Dit betekent dat de meeste leerkrachten aangeven regelmatig tot vaak tevreden te zijn met en over hun werk. Er zijn geen verschillen gevonden in tevredenheid van leerkrachten met meer of minder doelgroepkinderen in hun groep. De leerkrachten geven aan gemiddeld minder dan 1 keer per maand deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Dit gemiddelde varieert tussen nooit en 2 tot 3 keer per maand. Ook hier zijn er geen verschillen gevonden tussen het aantal professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten aan groepen met veel doelgroepkinderen versus groepen met minder doelgroepkinderen.

Sommige leerkrachten geven aan nooit diversiteit te bevorderen en andere dat diversiteitsbevordering zeer sterk op hen van toepassing is. Gemiddeld geven de leerkrachten aan dat diversiteitsbevordering van toepassing tot sterk van toepassing is op hun onderwijs. De mate van diversiteitsbevordering blijkt echter wel af te hangen van het aandeel niet-westerse kinderen in de groep. Als we de mate van diversiteitsbevordering uitsplitsen naar percentage kinderen met een niet-westerse achtergrond, valt op dat met name in de groepen met minder dan 30% niet-westerse leerlingen de mate van diversiteitsbevordering iets minder van toepassing is ten opzichte van groepen met meer dan 30% niet-westerse leerlingen. Dit verschil is significant en middelgroot.

### 3.4 Geobserveerde proceskwaliteit

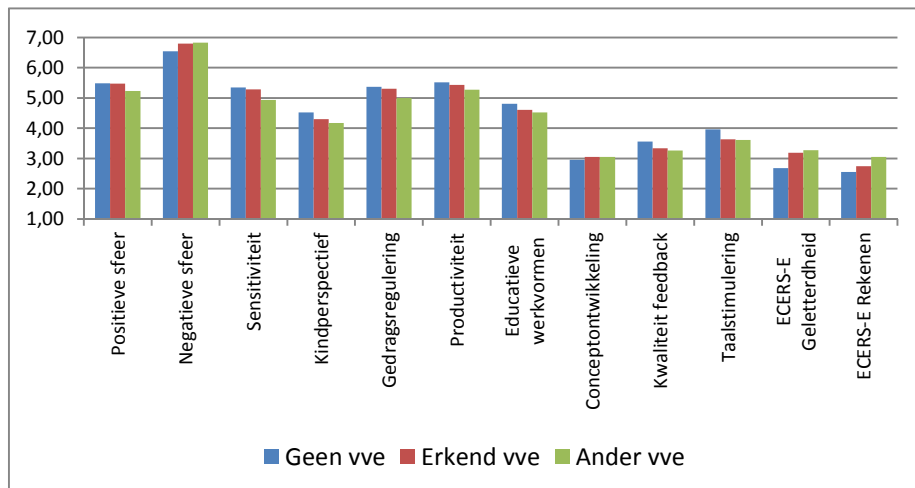
Er zijn observaties beschikbaar van 130 klassen in de onderbouw van basisscholen die meededen aan de meting in 2013. Figuur 3.1 geeft de gemiddelden weer van de observaties met de CLASS. De scores variëren tussen 1 (zeer lage kwaliteit) en 7 (zeer hoge kwaliteit). Een score van 3 of lager geldt als onvoldoende, een score tussen 3 en 5 geldt als acceptabel, een score van 5 of hoger geldt als goed, en een score van 6 of hoger geldt als zeer goed.



**Figuur 3.1** Proceskwaliteit volgens de CLASS in groep 1, meting 2013

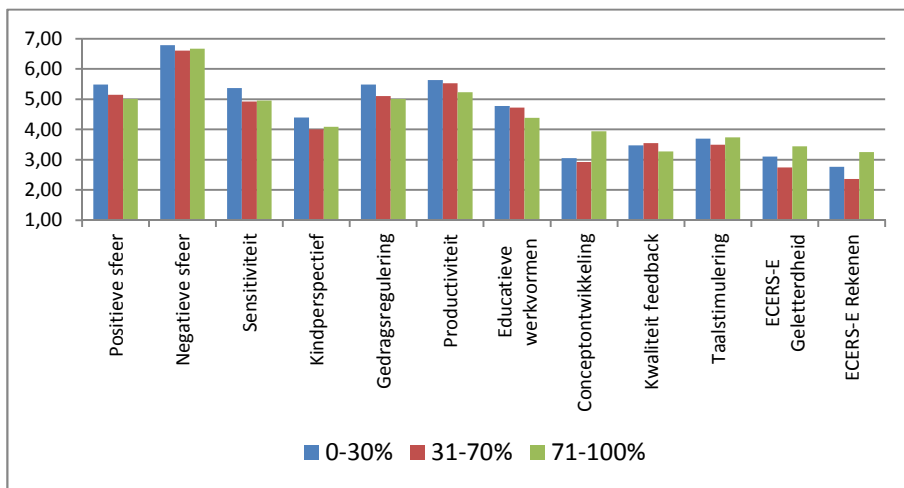
Met uitzondering van de dimensie negatieve sfeer, verwijzend naar negatieve interacties en negatieve vormen van disciplineren en voor presentatiedoelinden gehercodeerd zodat een hoge score betekent dat er weinig of geen negativiteit werd vastgesteld, zijn de scores op het gebied van emotionele ondersteuning, gedragsregulatie, productief klasmanagement en gebruik van gevarieerde educatieve werkvormen rond de 4 of 5 - matig tot goed, maar niet zeer goed. Wat betreft educatieve ontwikkelingsstimulering zijn de scores rond de 3 of 4- laag tot middelmatig.

Figuur 3.2 geeft de gemiddelden weer van de observaties met de CLASS en ECERS-E, uitgesplitst naar het gebruik van een erkend vve-programma, een ander (taalstimulerings-)programma of geen programma. De scores op de ECERS-E subschalen geletterdheid en rekenen zijn net als de CLASS-scores laag en krap aan voldoende. Opvallend is dat er, anders dan in de voorschoolse periode, geen positieve samenhang wordt vastgesteld tussen de geboden kwaliteit en het al of niet gebruiken van een vve-programma.



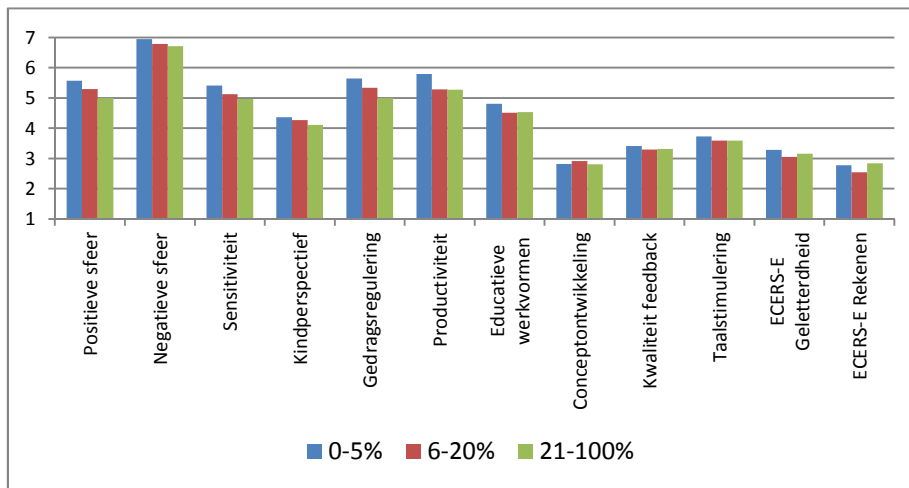
**Figuur 3.2** Geobserveerde proceskwaliteit en educatieve curriculum implementatie naar vve

In figuur 3.3 zijn de gemiddelde observatiescores uitgesplitst naar aandeel niet-westerse allochtone kinderen in de groep. De gemiddelden verschillen niet naar groepssamenstelling. In figuur 3.4 zijn de observaties uitgesplitst naar aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht in de groep. Ook hier blijkt de kwaliteit in alle groepen gelijk te zijn.



**Figuur3.3** Geobserveerde proceskwaliteit en educatieve curriculum implementatie naar aandeel niet-westerse leerlingen

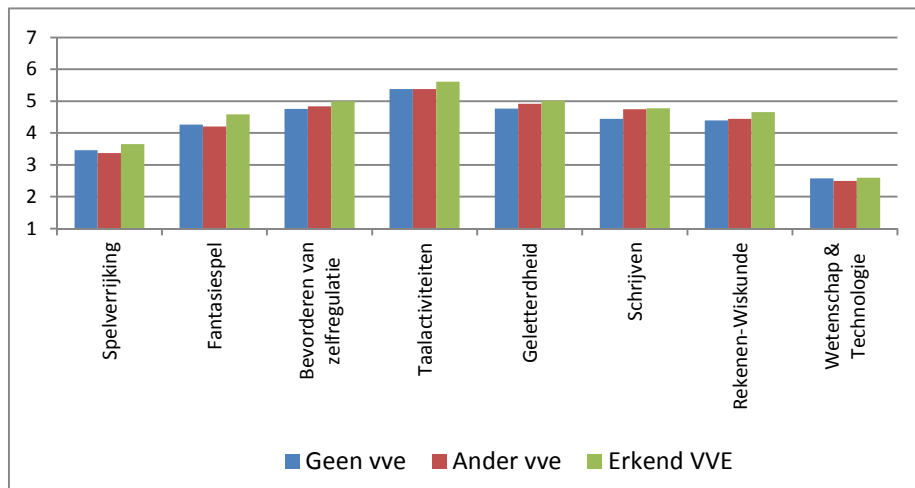




**Figuur 3.4** Geobserveerde proceskwaliteit en educatieve curriculum implementatie naar aandeel leerlingen met een extra leerlinggewicht

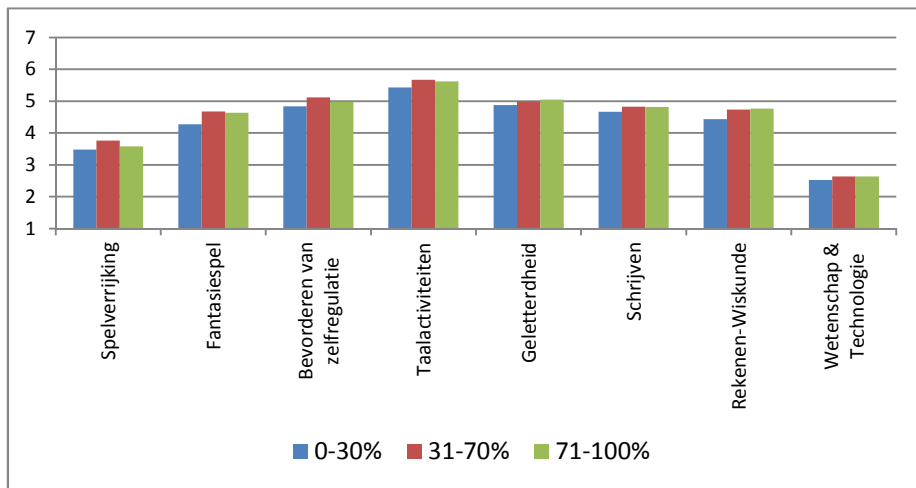
### 3.5 Gerapporteerde proceskwaliteit

Figuur 3.5 laat de gerapporteerde proceskwaliteit zien, uitgesplitst naar het al dan niet werken met een vve-programma, of een ander (taalstimulerings)programma. Deze grafiek laat een ander beeld zien. Op alle schalen zijn er verschillen tussen de groepen waar zonder vve gewerkt wordt, de groepen waar met een erkend vve-programma gewerkt wordt en de groepen waar met een ander programma gewerkt wordt. De verschillen zijn klein ( $\eta^2 = .02$  tot  $.04$ ), maar met name leerkrachten die met een erkend vve-programma werken geven aan meer te doen aan spelverrijking, fantasiespel, gedragregulering, rekenen, taal, geletterdheid en schrijven. Alleen op het gebied van wetenschap en technologie is er geen verschil tussen de groepen.



**Figuur 3.5** Gerapporteerd aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten naar aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond in de klas

Figuur 3.6 geeft de gemiddelden van het door de leerkrachten gerapporteerde aanbod naar klassensamenstelling. De verschillen zijn klein tot middelgroot ( $\eta^2 = .02$  tot  $.04$ ). Leerkrachten in een groep met meer kinderen met een niet-westerse achtergrond geven aan dat zij meer fantasiespel bevorderen en meer rekenactiviteiten aanbieden. Als we de gerapporteerde proceskwaliteit uitsplitsen naar klassensamenstelling gebaseerd op het aandeel leerlingen met een extra leerlinggewicht, vinden we geen verschillen tussen de groepen waar relatief veel leerlingen met een extra leerlinggewicht zitten versus de groepen waar weinig leerlingen een extra leerlinggewicht hebben.



**Figuur 3.6** Gerapporteerd aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten naar aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond in de klas

### 3.6 Conclusies kwaliteit in groep 1

Meer dan de helft van de kinderen uit het tweejarigcohort van pre-COOL die in 2011 en 2012 in de voorschoolse periode deelnamen aan een vve-programma stromen door naar kleutergroepen waar een erkend vve-programma wordt uitgevoerd. Erkende programma's zijn brede vve-centrumprogramma's die ten tijde van de dataverzameling voor dit project als erkend geregistreerd stonden in de databank effectieve interventies. Bovendien blijkt dat doelgroepkinderen vaker terecht komen bij leerkrachten die aangeven het vve-programma volgens de richtlijnen uit te voeren. Hierachter gaat uiteraard een hele wereld schuil, maar het geeft een indicatie over het geboden curriculum en de gevolgde aanpak. Behalve dat doelgroepkinderen vaker terecht komen in een groep 1 met een erkend vve-programma, is daar ook sprake van iets kleinere groepen en een gunstigere leerkracht-kind ratio. In deze kleutergroepen is vaker sprake van hoge percentages niet-westerse leerlingen en leerlingen met een extra leerling gewicht. De leerkrachten in deze groepen blijken meer te doen aan diversiteitsbevordering dan leerkrachten van groepen met minder doelgroepkinderen. Niet alle randvoorwaarden zijn beter vervuld als er meer doelgroepkinderen aanwezig zijn in een groep, er staan namelijk iets meer leerkrachten met weinig ervaring op de groep in groepen met meer doelgroepkinderen.

Wat betreft de geobserveerde kwaliteit zoals gemeten in 2013, blijkt dat deze vergelijkbaar is met de kwaliteit in de voorschoolse fase. Echter, anders dan in de voorschoolse fase, zijn er in groep 1 geen verschillen in kwaliteit naar groepssamenstelling of het al dan niet gebruiken van een erkend vve-programma. Bovendien blijkt de geobserveerde kwaliteit op een aantal punten minder goed te zijn voor kinderen met een niet-westerse achtergrond, geen Nederlands als thuistaal of met een laag opgeleide moeder.

In het door leerkrachten zelf gerapporteerde aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten vinden we wel verschillen naar groepssamenstelling of het gebruiken van een vve-programma. Leerkrachten die een erkend vve-programma gebruiken geven aan meer te doen aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten, met uitzondering van wetenschap en technologie, dan leerkrachten die geen erkend vve-programma gebruiken. Bovendien geven leerkrachten van groepen met een hoger aandeel doelgroepkinderen aan iets meer spel- en rekenactiviteiten aan te bieden. De kwaliteit zoals gerapporteerd door de leerkracht die deze kinderen aangeboden krijgen is niet minder dan de kwaliteit die niet-doelgroepkinderen aangeboden krijgen, maar ook niet beter.

## 4 Kwaliteit van groep 2 zoals gemeten en gerapporteerd in 2014

### 4.1 Structurele kwaliteit

We kijken eerst naar de uitkomsten op de structurele kwaliteitsvariabelen in groep 2. In tabel 4.1 zijn de gemiddelde groeps grootte en de leerkracht-kind ratio in fte zoals gerapporteerd in 2014 uitgesplitst naar het aandeel niet-westerse kinderen in de groep en het aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht. Ook hier blijkt dat er bij een hoger aandeel niet-westerse kinderen in de klas of kinderen met een extra leerlinggewicht gemiddeld 2 tot 3 leerlingen minder in de groep zitten. Ook in de groepen 2 is de leerkracht-kind ratio bij groepen met meer doelgroepkinderen gunstiger; met name boven de grens van 68% niet-westerse kinderen of meer dan 20% kinderen met een extra leerlinggewicht, staan er gemiddeld gedurende 1 of anderhalve dag in de week twee leerkrachten voor de klas. De verschillen naar niet-westerse kinderen in de klas zijn van klein tot middelgroot effect ( $\eta^2 = .02$  en  $.04$ ) terwijl de verschillen naar aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht middelgroot zijn ( $\eta^2 = .06$  en  $.07$ ).

**Tabel 4.1** Gemiddelde groeps grootte en leerkracht-kind ratio in fte in 2014 naar % niet-westerse leerlingen en leerlingen met een leerlinggewicht zoals gerapporteerd

	groeps grootte		leerkracht-kind ratio	
	Gem.	SD	Gem.	SD
0-30% niet-westers	26.12 (N = 383)	5.28	1.13 (N = 405)	.18
31-70% niet-westers	25.46 (N = 70)	4.68	1.18 (N = 72)	.18
71-100% niet-westers	24.04 (N = 106)	5.19	1.24 (N = 111)	.18
0-5% extra leerlinggewicht	27.13 (N = 212)	4.61	1.11 (N = 221)	.17
6-20% extra leerlinggewicht	26.01 (N = 198)	5.17	1.14 (N = 213)	.17
21-60% extra leerlinggewicht	23.58 (N = 128)	4.75	1.23 (N = 134)	.19

Tabel 4.2 laat de mate zien waarin leerkrachten in 2014 rapporteerden het vve-programma volgens programma richtlijnen uit te voeren, uitgesplitst naar groepssamenstelling. Opvallend is dat, in tegenstelling tot in 2013, er nu geen verschil is gevonden van mate van implementatie van het programma naar aandeel niet-westerse kinderen in de groep. Wel is er opnieuw een verschil gevonden in mate van implementatie naar aandeel van kinderen met een extra leerlinggewicht in de groep. Met name bij minder dan 5% kinderen met een extra leerlinggewicht in de groep geven minder leerkrachten aan het vve-programma volgens de richtlijnen uit te voeren.

**Tabel 4.2** Gerapporteerde vve implementatie naar klassensamenstelling in 2014

	vve niet uitvoeren volgens richtlijnen	enigszins vve uitvoeren volgens richtlijnen	vve wel uitvoeren volgens richtlijnen	totaal
0-30% niet-westers	23	141	156	320
%	7.2	44.1	48.8	100
31-70% niet-westers	3	21	42	66
%	4.5	31.8	63.6	100
71-100% niet-westers	3	45	51	99
%	3.0	45.5	51.5	100
<hr/>				
0-5% extra leerlinggewicht	15	88	65	168
%	8.9	52.4	38.7	100
6-20% extra leerlinggewicht	7	68	108	183
%	3.8	37.2	59.0	100
21-60% extra leerlinggewicht	6	46	72	124
%	4.8	37.1	58.1	100

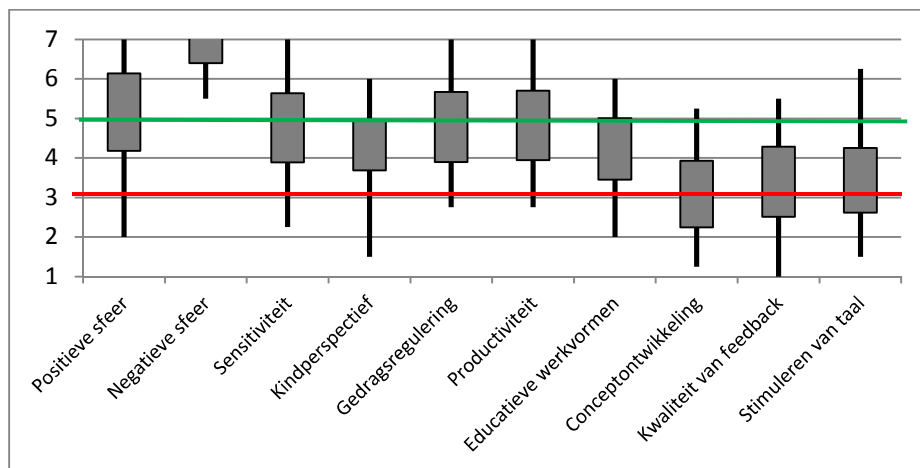
In 2014 hebben, evenals in 2013, de meeste leerkrachten langer dan 3 jaar ervaring in het onderwijs geven aan groep 1 en 2. Opnieuw heeft 3% minder dan een jaar ervaring en 90 leerkrachten (15.1%) geven aan tussen 1 en 3 jaar ervaring te hebben in onderwijs aan kleutergroepen. Als we het aantal jaren ervaring uitsplitsen naar het percentage doelgroepkinderen, vinden we in 2014 geen verschillen. Dit in tegenstelling tot 2013, waar in groepen met meer dan 60% niet-westerse kinderen relatief gezien meer leerkrachten met weinig ervaring werkten.

Ten slotte hebben we gekeken naar tevredenheid van de leerkrachten, naar de mate waarin zij deelnamen aan professionalisering en naar de mate waarin zij aangeven diversiteit te bevorderen. De gemiddelde werktevredenheid gerapporteerd door de leerkracht is 3.8 op een 5-puntsschaal. De meeste leerkrachten zijn dus regelmatig tot vaak tevreden over hun werk. Het aandeel niet-westerse leerlingen of leerlingen met een extra leerlinggewicht was niet gerelateerd aan de werktevredenheid. De leerkrachten geven aan gemiddeld één keer per maand of minder deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten; iets vaker dan in 2013. Evenals in 2013 is het aantal professionaliseringsactiviteiten niet gerelateerd aan de groepssamenstelling. De mate waarin leerkrachten aangeven diversiteit te bevorderen is wel gerelateerd aan

groepssamenstelling. Meer specifiek, hoe meer kinderen met een extra leerlinggewicht of met een niet-westerse achtergrond in de groep, hoe vaker leerkrachten aangeven diversiteit te bevorderen. Het aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht heeft een klein effect op diversiteitsbevordering ( $\eta^2 = .03$ ), maar het aandeel niet-westerse kinderen heeft een middelgroot effect op diversiteitsbevordering ( $\eta^2 = .06$ ). Gemiddeld geven de leerkrachten aan dat het bevorderen van diversiteit van toepassing tot sterk van toepassing is op hen.

#### 4.2 Geobserveerde proceskwaliteit in 2014

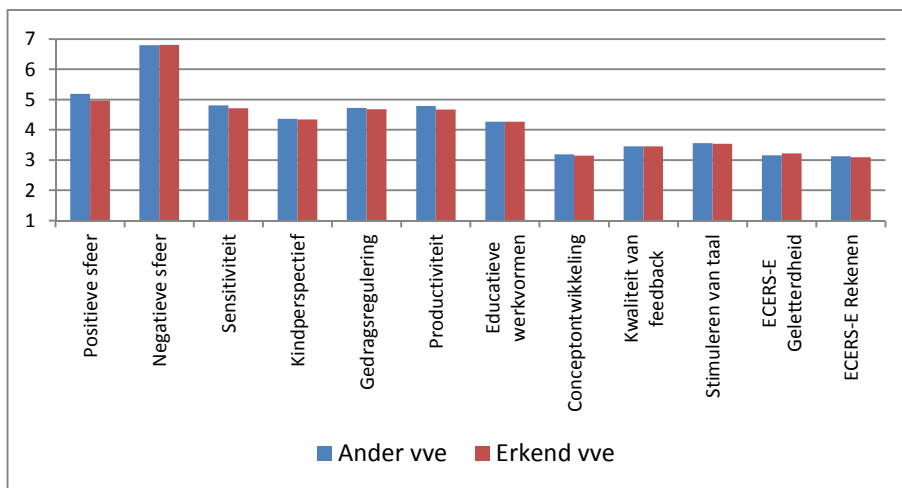
Van de meting in 2014 zijn er observaties beschikbaar van 105 klassen in de onderbouw van basisscholen. Figuur 4.1 geeft de gemiddelden weer van de observaties met de CLASS pre-K. Opvallend is dat ten opzichte van de meting in 2013 het gemiddelde van slechts twee dimensies (positieve sfeer en negatieve sfeer) boven een 5 uitkomt en dus voldoende is. In 2013 waren vijf dimensies gemiddeld voldoende. Vanuit de data kunnen we hiervoor geen verklaring geven. De gemiddelde kwaliteit varieert tussen matig en goed voor de emotionele dimensies (positieve sfeer, negatieve sfeer, sensitiviteit van de leerkracht, rekening houden met kindperspectief) en groepsorganisatie (gedragsregulering, productiviteit, educatieve werkvormen). In het educatieve domein (conceptontwikkeling, kwaliteit van feed-back en stimuleren van taal) zijn de scores laag. Hiermee is het algemene beeld van de geobserveerde proceskwaliteit vergelijkbaar met dat van 2013.



**Figuur 4.1** Proceskwaliteit volgens CLASS pre-K in groep 2, meting 2014



In figuur 4.2 staan de gemiddelden weergegeven uitgesplitst naar het al of niet gebruiken van een erkend vve-programma. Slechts 5 leerkrachten gaven aan geen vve-programma te gebruiken. Dit aantal is dusdanig klein dat een vergelijking met deze groep weinig zinvol is. Er zijn geen verschillen gevonden tussen leerkrachten die aangeven een erkend vve-programma te gebruiken versus leerkrachten die aangeven een ander programma te gebruiken.



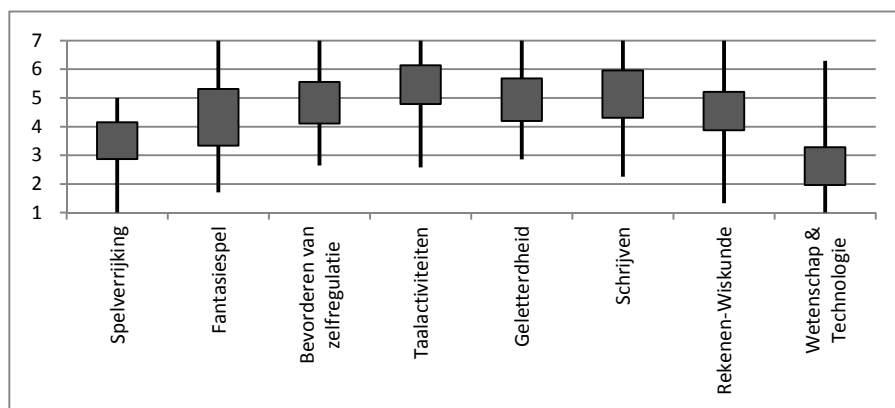
**Figuur 4.2** Geobserveerde Proceskwaliteit naar het al dan niet gebruiken van een erkend vve-programma

Ook als er gekeken wordt naar verschillen in kwaliteit naar aandeel niet-westerse kinderen in de groep of kinderen met een extra leerlinggewicht in de groep, worden er geen verschillen gevonden. De geobserveerde kwaliteit volgens de CLASS pre-K en de ECERS-E Rekenen en geletterdheid blijkt in alle groepen gelijk, ongeacht groepssamenstelling.

### 4.3 Gerapporteerde proceskwaliteit

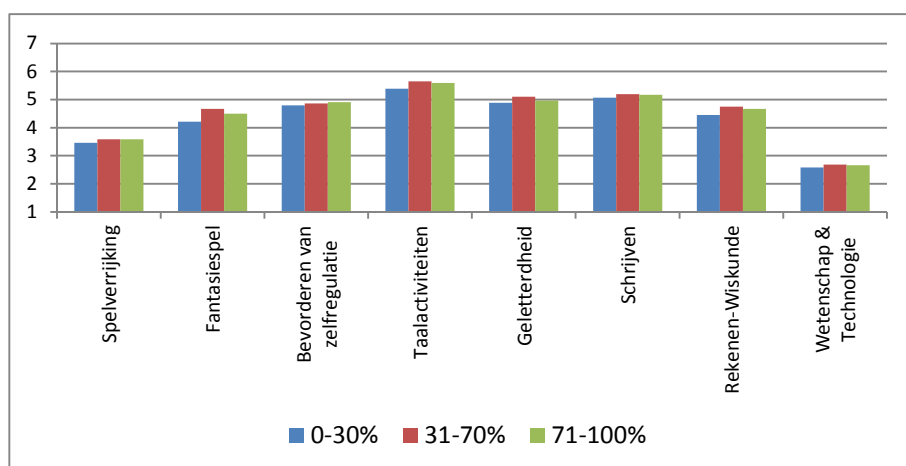
In totaal hebben 520 leerkrachten in 2014 aangegeven hoe vaak zij specifieke curriculum activiteiten aanbieden aan de groep. In figuur 4.3 is het aanbod aan curriculumactiviteiten afgebeeld. Met name taalactiviteiten worden gemiddeld vaak aangeboden, variërend van 2 tot 4 keer per week tot 1 á 2 keer per dag. Activiteiten op het gebied van wetenschap en technologie worden gemiddeld minder dan 2 keer per maand tot 2 tot 3 keer per maand aangeboden. Deze

gemiddelden verschillen niet naar het al dan niet gebruiken van een erkend of ander vve-programma.



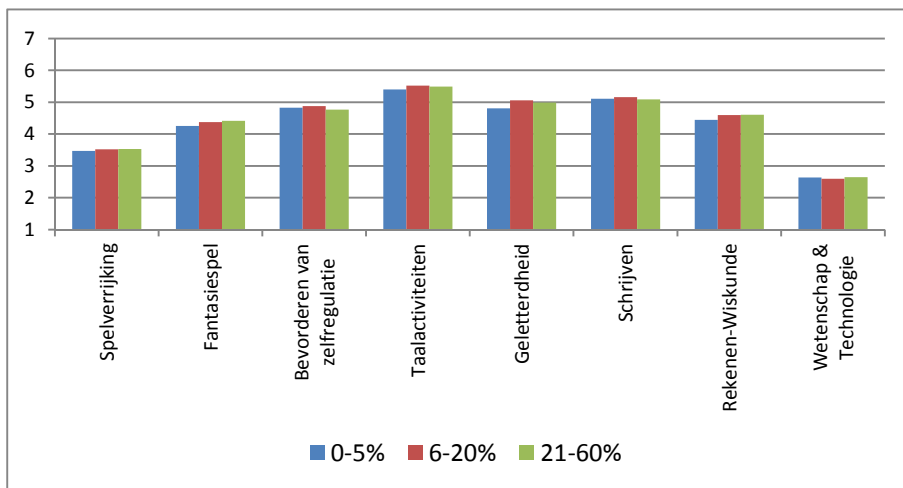
**Figuur 4.3** Aanbod curriculum activiteiten 2014

In figuur 4.4 en 4.5 is het aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten uitgesplitst naar groepssamenstelling. In figuur 4.4 is te zien dat op het gebied van fantasie spel, rekenactiviteiten en taalactiviteiten leerkrachten in groepen met een hoger aandeel leerlingen met een niet-westerse achtergrond aangeven deze activiteiten vaker aan te bieden dan in groepen met minder dan 30% niet-westerse leerlingen. Deze verschillen zijn klein ( $\eta^2 = .03$ ).



**Figuur 4.4** Gerapporteerd aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten naar aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond in de klas

Als we het gerapporteerde aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten naar aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht uitsplitsen, laat dat een zelfde beeld zien. Er zijn een paar kleine verschillen ( $\eta^2 = .01$  en  $.02$ ), zo geven leerkrachten van groepen waar meer dan 6% van de leerlingen een extra leerlinggewicht krijgt iets vaker aan rekenactiviteiten en geletterdheid aan te bieden.



**Figuur 4.5** Gerapporteerde aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten naar aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht in de klas

#### 4.4 Conclusies kwaliteit in groep 2

Evenals in 2013, meting groep 1, blijkt in 2014 in groep 2 de structurele kwaliteit iets gunstiger te zijn in groepen waar veel doelgroepkinderen zitten. Groepen met veel doelgroepkinderen zijn kleiner en hebben een gunstigere leerkracht-kind ratio. De mate van vve-implementatie, ervaring van de leerkracht, aantal professionaliseringsactiviteiten of tevredenheid met werk verschillen niet naar groepssamenstelling. Wel geven leerkrachten van groepen met een hoger aandeel doelgroepkinderen aan meer te doen aan diversiteitsbevordering.

De observatiegegevens wijzen erop dat de geobserveerde kwaliteit in groep 2 lager is dan in groep 1. Slechts één dimensie de afwezigheid van negatieve sfeer komt ruim boven een middenscore, de overige dimensies zijn middelmatig en in het educatieve domein zelfs laag. De geobserveerde kwaliteit

varieert niet naar het al of niet gebruiken van een vve-programma of de groepssamenstelling. In groepen met meer dan 70% kinderen met een niet-westerse achtergrond is de kwaliteit hetzelfde als in groepen met minder dan 30% niet-westerse kinderen. Hetzelfde geldt voor het aandeel kinderen met een extra leerlinggewicht.

In het door leerkrachten zelf gerapporteerde aanbod aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten vinden we wel verschillen naar groepssamenstelling. Leerkrachten van groepen met een hoger aandeel doelgroepkinderen geven aan een aantal leer- en ontwikkelingsactiviteiten vaker aan te bieden.

#### 4.5 Conclusies kwaliteit kleutergroepen

In hoofdstuk 3 en 4 beantwoordden we onderzoeksvraag 1: Hoe ziet de kwaliteit in de kleutergroepen er uit voor de verschillende doelgroepen?

Uit de resultaten over de instroom van kinderen in groep 1 blijkt dat doelgroepkinderen vaker terecht komen in een groep 1 met veel andere doelgroepkinderen dan niet-doelgroepkinderen. Dit verschil is met name groot als we onderscheid maken tussen de kinderen met een niet-westerse achtergrond én een laag opgeleide moeder versus de kinderen met een westerse of Nederlandse achtergrond én een hoger opgeleide moeder. De eerste groep kinderen, die aan twee doelgroepdefinities voldoen, starten hun basisschool in groepen 1 met relatief veel andere doelgroepkinderen. De tweede groep kinderen, die aan geen doelgroep definitie voldoen, starten hun basisschool in groepen 1 met weinig tot bijna geen doelgroepkinderen.

De resultaten over de kwaliteit van het aanbod in de kleutergroepen tonen dat het gebruik van een erkend vve-programma of een groter aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond wel samengaat met hogere structurele kwaliteit, maar niet samengaat met merkbare hogere proceskwaliteit. In de voorschoolse periode zagen we wel een positieve relatie tussen het gebruik van een vve-programma en hogere proceskwaliteit. Bedacht moet worden dat in de voorschoolse onderzoeksgroep ook instellingen zaten die geen vve-methode gebruikten, waartegen de instellingen met een programma werden afgezet. In de kleutergroepen treffen we maar weinig groepen die geen programma (erkend vve- danwel ander taalstimuleringsprogramma) gebruiken, waardoor

het ook moeilijk wordt om verbanden te vinden. Er zijn vrijwel geen verschillen tussen de onderzochte groepen naar gebruik van een vve-programma of de groepssamenstelling. De kwaliteit is gemiddeld goed (maar niet zeer goed) in het sociaal-emotionele domein. De kwaliteit in het educatieve domein is laag en, vergeleken met de voorschoolse periode, is er geen hoge(re) kwaliteit van de leeromgeving in groepen met veel doelgroepleerlingen. Anders dan in de voorschoolse periode is er bovendien geen compenserend effect van vve vast te stellen. Ook een groter aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond gaat, anders dan in de voorschoolse periode, niet samen met extra aanbod op educatief vlak. Doelgroepkinderen zitten in de kleutergroepen dus niet in een betere maar ook niet in een minder goede kwaliteit.



## **Deel B De relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen en ontwikkeling**

### **5 Relatie tussen kwaliteit in vroegschoolse periode en ontwikkeling**

In dit hoofdstuk gaan we na in hoeverre de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de vroegschoolse periode gerelateerd is aan de ontwikkeling van de kinderen en hoe zich dit verhoudt tot de effecten met kwaliteit in de voorschoolse periode. Dit hoofdstuk bevat drie paragrafen. In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk relateren we de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de kleutergroepen aan de ontwikkeling in ontluikende reken- en taalvaardigheid van de kinderen in de kleuterperiode, zoals gemeten met Cito taal- en rekentoetsen. Hierbij benutten we de gegevens van een relatief grotere groep kinderen. Omdat we alleen gegevens van de vroegschoolse kwaliteit gebruiken en niet die van de voorschoolse kwaliteit, kunnen we ook gegevens van kinderen van het gezinscohort benutten. Voorschoolse kwaliteit is namelijk alleen voor de kinderen van het instellingencohort bekend. Dit is alleen zinvol voor de Cito taal- en rekenscores, omdat speelwerkhouding in de voorschoolse periode en aandacht en woordenschat in de vroegschoolse periode (bijna) alleen beschikbaar zijn voor de kinderen uit het instellingencohort. In de tweede paragraaf van dit hoofdstuk wordt de relatie tussen kwaliteit in de vroegschoolse periode en ontwikkeling van kinderen afgezet tegen de relatie tussen kwaliteit in de voorschoolse periode en ontwikkeling. Deze paragraaf betreft daarom alleen kinderen uit het instellingencohort. In de paragraaf komen ook relaties tussen kwaliteit en de ontwikkeling in aandacht,

woordenschat en oordelen over speelwerkhouding aan bod. In de derde paragraaf worden conclusies getrokken.

### **5.1 Relatie tussen kwaliteit in de vroegschoolse periode en ontwikkeling in rekenen en taal (Cito)**

Om de relatie tussen Cito taal- en rekenontwikkeling te leggen en de kwaliteit in de kleuterperiode, zijn multigroep groeimodelanalyses uitgevoerd, vergelijkbaar met de analyses zoals uitgevoerd in het vorige basisrapport. Groepen in de analyses zijn de onderscheiden doelgroepindelingen. Voor uitgebreidere informatie over de opzet van de analyses verwijzen we naar het vorige basisrapport. Het enige verschil is dat we bij taalvaardigheid hier gecontroleerd hebben voor de meting van woordenschat op drie- en niet tweejarige leeftijd. Om een indruk te geven van de relevantie van gevonden significante relaties, worden bij significante resultaten effectgroottes weergegeven.

In Tabel 5.1 zijn de resultaten weergegeven voor rekenvaardigheid. Voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal en voor kinderen met een niet-westerse herkomst is er een positieve relatie tussen rekenontwikkeling en het verrijken van het spel van kinderen (zeer klein effect van rond .20). Voor kinderen met een Nederlandse thuistaal blijkt meer aandacht voor wetenschap en technologie samen te hangen met een positievere rekenontwikkeling (zeer klein effect van .23). Meer aandacht voor rekenen en wiskunde hangt voor zowel kinderen met een laagopgeleide als niet-laagopgeleide moeder samen met een gunstigere rekenontwikkeling (zeer klein effect van rond .20). Naarmate de geobserveerde emotionele kwaliteit hoger is, is de groei in rekenvaardigheid van kinderen groter (klein effect van .46).



**Tabel 5.1** Significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de vroegschoolse periode en de rekenontwikkeling van 3 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep			effect-grootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<i>Gerapporteerde kwaliteit</i>								
verrijken van het spel van kinderen	-0.134	0.172	0.436	<b>0.648</b>	0.301	0.031		<b>0.19</b>
wetenschap en technologie	<b>1.205</b>	0.536	0.025	-0.859	0.761	0.259	<b>0.23</b>	
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<i>Gerapporteerde kwaliteit</i>								
verrijken van het spel van kinderen	-0.146	0.175	0.403	<b>0.733</b>	0.311	0.018		<b>0.21</b>
<b>Doelgroepindeling opleiding moeder</b>								
<i>Gerapporteerde kwaliteit</i>								
rekenen-wiskunde activiteiten	<b>0.836</b>	0.419	0.046	<b>0.836</b>	0.419	0.046	<b>0.17</b>	<b>0.22</b>
<i>Geobserveerde kwaliteit</i>								
geobserveerde emotionele kwaliteit	<b>2.405</b>	1.114	0.031	-3.634	2.447	0.138	<b>0.46</b>	

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

We vonden geen significante relaties tussen de ontwikkeling in taalvaardigheid in de kleuterperiode en de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de kleutergroepen.

## 5.2 Relatie tussen kwaliteit in de vroeg- én voor schoolse periode en ontwikkeling

In deze paragraaf gaan we na in hoeverre de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de vroegschoolse periode gerelateerd is aan de ontwikkeling van de kinderen van twee- tot zesjarige leeftijd en hoe zich dit verhoudt tot de effecten van kwaliteit in de voor schoolse periode. Er zijn multi-groep regressieanalyses uitgevoerd met als afhankelijke variabele de ontwikkeling in groep 2, gecontroleerd voor de meting op tweejarige leeftijd (bij rekenen driejarige leeftijd). Bij ontluikende taalvaardigheid (Cito) is gecontroleerd voor de woordenschatmeting op tweejarige leeftijd. Groepen in de analyses zijn de onderscheiden doelgroepen. We bespreken de resultaten voor de ontwikkeling in aandacht in 5.2.1, voor woordenschat in 5.2.2, voor oordelen over

speelwerkhouding in 5.2.3, voor ontluikende rekenvaardigheid in 5.2.4 en voor taalvaardigheid in 5.2.5. Om een indruk te geven van de relevantie van gevonden significante relaties, worden bij significante resultaten effectgroottes weergegeven. Bij aandacht betreffen de modelschattingen al effectgroottes (gestandaardiseerde effecten) en daarom zijn hiervoor niet apart effectgroottes berekend.

### 5.2.1 Aandacht

In Tabel 5.2 worden significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit en de aandachtsontwikkeling naar doelgroepindeling thuistaal weergegeven. De significante resultaten voor alle doelgroepindelingen staan in de bijlage bij dit hoofdstuk. Bij de analyses zijn steeds per aspect zowel de kwaliteit in de voor- als vroegschoolse periode meegenomen. Bij (geobserveerde) gedragsregulatie en productiviteit kon dit niet. Gedragsregulering is in de voorschoolse periode onderdeel van de emotionele kwaliteit, terwijl het in de vroegschoolse periode een duidelijk apart domein is. Om die reden, hebben we hier de effecten van gedragsregulatie en productiviteit in de vroegschoolse periode vergeleken met de effecten van emotionele kwaliteit in de voorschoolse periode.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Wat opvalt is dat de meeste significante relaties de kwaliteit in de voorschoolse periode betreffen. Het betreft zeer kleine tot kleine effecten (rond .20). Maar enkele relaties in de vroegschoolse periode zijn significant. Dit betreft de mate van emotionele ondersteuning, dat voor zowel wel- als niet doelgroepkinderen een positieve relatie heeft met de ontwikkeling van aandacht. Ditzelfde effect vinden we alleen voor de groep kinderen met een laagopgeleide moeder ook in de voorschoolse periode.

*Geobserveerde kwaliteit.* We vinden een (zeer klein) positief effect van vroegschoolse emotionele kwaliteit in de groep kinderen met een Nederlandse thuistaal. Tegelijkertijd is er een negatief effect van vroegschoolse emotionele kwaliteit in de groep kinderen met een Nederlandse herkomst. In de voorschoolse periode was er voor niet-doelgroepkinderen een klein positief effect van emotionele kwaliteit.

Daarnaast vinden we een klein positief effect van gedragsregulatie en productiviteit in de vroegschoolse fase op de aandachtsontwikkeling voor kinderen met een laagopgeleide moeder (effectgrootte .37). Ten slotte vinden we bij kinderen met een laagopgeleide moeder een positief effect van

educatieve kwaliteit in de voorschoolse fase, maar geen effect van educatieve kwaliteit in de vroegschoolse fase.

**Tabel 5.2** Significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de aandachtsontwikkeling van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroepindeling thuistaal

	niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>						
<i>emotionele ondersteuning</i>						
voorschools	0.044	0.071	0.539	0.119	0.101	0.238
vroegschoolse	<b>0.165</b>	0.077	0.033	<b>0.148</b>	0.069	0.033
<i>verrijken van het spel van kinderen</i>						
voorschools	<b>0.134</b>	0.056	0.017	<b>0.116</b>	0.048	0.016
vroegschoolse	-0.008	0.073	0.907	0.056	0.111	0.617
<i>bevorderen van fantasiespel</i>						
voorschools	<b>0.136</b>	0.063	0.030	<b>0.129</b>	0.059	0.030
vroegschoolse	0.039	0.075	0.601	0.184	0.102	0.072
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>						
voorschools	<b>0.224</b>	0.068	0.001	<b>0.200</b>	0.063	0.002
vroegschoolse	0.139	0.092	0.131	-0.019	0.109	0.862
<i>taalactiviteiten</i>						
voorschools	<b>0.152</b>	0.063	0.016	<b>0.143</b>	0.060	0.017
vroegschoolse	-0.047	0.090	0.600	0.051	0.095	0.591
<i>wetenschap en technologie</i>						
voorschools	<b>0.273</b>	0.083	0.001	-0.073	0.127	0.567
vroegschoolse	0.106	0.089	0.233	-0.027	0.114	0.815
<i>rekenen-wiskunde activiteiten</i>						
voorschools	<b>0.309</b>	0.092	0.001	-0.016	0.153	0.919
vroegschoolse	0.037	0.079	0.641	0.075	0.122	0.535
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>						
<i>Emotionele kwaliteit</i>						
voorschools	<b>0.159</b>	0.081	0.049	0.121	0.064	0.061
vroegschoolse	<b>0.157</b>	0.077	0.042	0.117	0.066	0.075
<i>Gedragsregulatie en productiviteit</i>						
voorschools emotioneel	<b>0.205</b>	0.080	0.011	<b>0.163</b>	0.071	0.023
vroegschoolse	<b>0.199</b>	0.075	0.008	<b>0.171</b>	0.077	0.027

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

### 5.2.2 Woordenschat

Er werden alleen voor geobserveerde kwaliteit twee (zeer kleine) significante relaties tussen de ontwikkeling in woordenschat en kwaliteit gevonden voor niet-doelgroepkinderen (zie Tabel 5.3). Eén effect betreft de vroegschoolse periode: voor kinderen met een niet laagopgeleide moeder gaat een betere gedragsregulering samen met een wat lagere woordenschatontwikkeling (effectgrootte -0.23).

**Tabel 5.3** Significante relaties tussen de geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de woordenschatontwikkeling van 2 tot 6-jarige leeftijd, naar doelgroep

	niet doelgroep		p	wel doelgroep		effectgrootte	
	est	se		est	se	p dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>							
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>							
voorschools	<b>-0.145</b>	0.062	0.019	0.122	0.084	0.146	<b>-0.14</b>
vroegschools	0.106	0.090	0.240	0.094	0.108	0.382	
<b>Doelgroepindeling opleiding moeder</b>							
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>							
voorschools emotioneel	-0.035	0.057	0.541	-0.127	0.154	0.411	
vroegschools	<b>-0.230</b>	0.079	0.004	0.258	0.239	0.279	<b>-0.24</b>

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

### 5.2.3 Speelwerkhouding

In Tabel 5.3 zijn kwaliteitsaspecten weergegeven uit de vragenlijst die significant samenhangen met de ontwikkeling in het oordeel over speelwerkhouding.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Het bevorderen van zelfregulatie in de voorschoolse periode heeft een positieve relatie met de groei in het oordeel over de speelwerkhouding van zowel de niet- als wel doelgroepkinderen. De relatie met het bevorderen van zelfregulatie in de vroegschoolse periode is niet significant. Bij de analyses voor kinderen met een niet-westerse en Nederlandse herkomst vinden we daarnaast een positieve relatie tussen de mate van emotionele ondersteuning en het bevorderen van fantasiespel in de voorschoolse, maar niet vroegschoolse periode en de ontwikkeling in het oordeel over speelwerkhouding. Daarnaast vinden we bij die analyses een positieve relatie tussen de mate van het verrijken van het spel van kinderen in de vroegschoolse, maar

niet voorschoolse periode en de ontwikkeling in het oordeel over speelwerk-  
houding. Geen van de genoemde relaties verschilt tussen de kinderen met een  
niet-westerse en Nederlandse herkomst.

*Geobserveerde kwaliteit.* Met geobserveerde kwaliteit vinden we enkele zeer  
kleine negatieve relaties met de ontwikkeling in het oordeel over speelwerk-  
houding. Voor kinderen met een Nederlandse thuistaal gaat een betere  
emotionele kwaliteit in de voerschoolse periode samen met een wat minder  
gunstige ontwikkeling in het oordeel over speelwerkhouding (effectgrootte -  
0.26). Verder is voor zowel doelgroepkinderen als niet-doelgroepkinderen de  
ontwikkeling in het oordeel over speelwerkhouding wat minder gunstig  
wanneer de kwaliteit van gedragsregulering hoger is (effectgroottes rond -0.18).

**Tabel 5.4** Significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de ontwikkeling in het oordeel over speelwerkhouding van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	esi	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>								
Voorschools	<b>0.397</b>	0.132	0.003	<b>0.397</b>	0.132	0.003	<b>0.15</b>	<b>0.14</b>
Vroegschoolse	0.166	0.196	0.397	-0.153	0.290	0.597		
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>geobserveerde emotionele kwaliteit</i>								
voorschools	-0.032	0.192	0.867	-0.323	0.220	0.142		
vroegschoolse	<b>-0.722</b>	0.333	0.030	0.178	0.297	0.548	<b>-0.26</b>	
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	0.038	0.159	0.813	-0.364	0.226	0.106		
vroegschoolse	<b>-0.452</b>	0.230	0.049	<b>-0.452</b>	0.230	0.049	<b>-0.16</b>	<b>-0.17</b>
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>								
<i>emotionele ondersteuning</i>								
voorschools	<b>0.292</b>	0.116	0.012	<b>0.292</b>	0.116	0.012	<b>0.10</b>	<b>0.11</b>
vroegschoolse	0.185	0.186	0.322	0.342	0.254	0.179		
<i>verrijken van het spel van kinderen</i>								
voorschools	-0.052	0.144	0.720	0.362	0.363	0.319		
vroegschoolse	<b>0.346</b>	0.160	0.031	<b>0.346</b>	0.160	0.031	<b>0.13</b>	<b>0.13</b>
<i>bevorderen van fantasiespel</i>								
voorschools	<b>0.312</b>	0.142	0.028	<b>0.312</b>	0.142	0.028	<b>0.11</b>	<b>0.11</b>
vroegschoolse	0.176	0.177	0.320	-0.125	0.292	0.667		
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>								
voorschools	<b>0.405</b>	0.132	0.002	<b>0.405</b>	0.132	0.002	<b>0.15</b>	<b>0.16</b>
vroegschoolse	0.211	0.188	0.261	-0.047	0.262	0.857		
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	-0.055	0.175	0.754	-0.131	0.261	0.616		
vroegschoolse	<b>-0.515</b>	0.200	0.010	<b>-0.515</b>	0.200	0.010	<b>-0.21</b>	<b>-0.17</b>

vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep

#### 5.2.4 Ontluikende rekenvaardigheid (Cito)

In Tabel 5.4 staan kwaliteitsaspecten uit de vragenlijst die significant samenhangen met de ontwikkeling in rekenen van drie tot zesjarige leeftijd.

We vonden alleen bij het doelgroeponderscheid naar thuistaal enkele significante relaties tussen kwaliteitsaspecten en ontwikkeling.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Naarmate de emotionele ondersteuning in de voorschoolse periode hoger is, is voor zowel kinderen met een Nederlandse thuistaal als voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal de groei in rekenvaardigheid positiever. Deze relatie is er niet voor de vroegschoolse periode.

Naarmate er voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal meer aandacht is voor geletterdheid in de voorschoolse periode, is hun groei in rekenvaardigheid positiever. Voor kinderen met een Nederlandse thuistaal is deze relatie niet significant. Naarmate er voor kinderen die thuis Nederlands spreken in de voorschoolse periode meer aandacht is voor rekenen- en wiskunde activiteiten, is de groei in rekenvaardigheid van 3 tot 6 jarige leeftijd *minder* positief. Dit vinden we niet voor de vroegschoolse periode en ook niet voor kinderen die thuis (ook) niet Nederlands spreken.

*Geobserveerde kwaliteit.* Naarmate de geobserveerde educatieve kwaliteit in de vroegschoolse periode hoger is, is de rekenontwikkeling gunstiger (effectgroottes rond 0.20). Dit vonden we voor zowel doelgroep als niet doelgroepkinderen. Voor kinderen met een Nederlandse thuistaal gaat een betere emotionele kwaliteit in de vroegschoolse periode samen met een minder gunstige groei in rekenen (effectgrootte -0.26). Voor zowel kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal als voor kinderen met een Nederlandse thuistaal gaat een betere gedragsregulering in de vroegschoolse periode samen met een wat minder gunstige rekenontwikkeling (effectgroottes ca. -0.16). We vonden geen significante relaties tussen de rekenontwikkeling en geobserveerde kwaliteit in de voorschoolse periode.

**Tabel 5.5** Significante relaties tussen de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de ontwikkeling in rekenen van 3 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>								
<i>emotionele ondersteuning</i>								
voorschools	<b>1.321</b>	0.498	0.008	<b>1.321</b>	0.498	0.008	<b>0.11</b>	<b>0.09</b>
vroegschools	-0.022	0.621	0.971	-0.017	1.228	0.989		
<i>geletterdheid</i>								
voorschools	-0.880	0.719	0.221	<b>2.548</b>	0.870	0.003		<b>0.18</b>
vroegschools	0.454	0.563	0.420	1.248	1.285	0.332		
<i>rekenen-wiskunde activiteiten</i>								
voorschools	<b>-1.591</b>	0.699	0.023	1.743	0.927	0.060	<b>-0.12</b>	
vroegschools	-0.054	0.605	0.929	-0.917	0.987	0.353		
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>geobserveerde emotionele kwaliteit</i>								
voorschools	-1.023	0.753	0.174	-1.708	1.240	0.168		
vroegschools	<b>-3.148</b>	1.397	0.024	<b>4.184</b>	1.195	0.000	<b>-0.25</b>	<b>0.31</b>
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	0.402	0.825	0.626	-0.299	1.148	0.794		
vroegschools	<b>-3.224</b>	1.548	0.037	1.671	1.77	0.345	<b>-0.25</b>	
<i>Geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	-0.518	1.037	0.617	0.035	1.229	0.977		
vroegschools	<b>2.177</b>	1.095	0.047	<b>2.177</b>	1.095	0.047	<b>0.14</b>	<b>0.20</b>
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	-0.288	1.126	0.798	-0.938	1.055	0.374		
vroegschools	<b>2.732</b>	1.247	0.029	<b>2.732</b>	1.247	0.029	<b>0.21</b>	<b>0.25</b>

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

### 5.2.5 Taalvaardigheid (Cito)

In Tabel 5.6 worden de significante samenhangen tussen geobserveerde en gerapporteerde kwaliteit en ontwikkeling in taalvaardigheid weergegeven naar de doelgroepindeling etnische herkomst. De significante resultaten voor de andere doelgroepindelingen zijn weergegeven in de bijlage bij dit hoofdstuk. *Gerapporteerde kwaliteit*. Naarmate de gerapporteerde emotionele ondersteuning in de voorschoolse periode hoger is, ontwikkelt de taalvaardig-



heid van kinderen met een niet-westerse herkomst zich positiever. Deze relatie is er niet voor kinderen met een Nederlandse herkomst. Naarmate er voor kinderen met een laagopgeleide moeder in de vroegschoolse periode meer aandacht is voor het bevorderen van zelfregulatie, is de ontwikkeling in taalprestaties van twee tot zesjarige leeftijd positiever. Deze relaties zijn voor kinderen met een niet laagopgeleide moeder niet significant.

*Geobserveerde kwaliteit.* Naarmate de educatieve kwaliteit in de vroegschoolse periode hoger is, is de taalontwikkeling van zowel doelgroepkinderen als niet doelgroepkinderen gunstiger (kleine effectgroottes van rond .35). In de voorschoolse periode was dit effect er niet of heel licht negatief. Voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal en voor kinderen met een niet-westerse etnische herkomst is er een kleine positieve samenhang tussen de taalontwikkeling en de emotionele kwaliteit (effectgroottes 0.18 en 0.29) en gedragsregulering (effectgroottes 0.30 en 0.36) in de vroegschoolse periode. Voor kinderen met een Nederlandse thuistaal zijn deze relaties negatief (-0.27 en -0.21).

**Tabel 5.6** Significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de ontwikkeling in taal van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroepindeling etnische herkomst

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<b><i>Gerapporteerde kwaliteit</i></b>								
<i>emotionele ondersteuning</i>								
voorschools	-0.910	0.545	0.095	<b>2.116</b>	0.947	0.025		<b>0.18</b>
vroegschools	-0.050	0.740	0.946	1.404	1.043	0.178		
<b><i>Geobserveerde kwaliteit</i></b>								
<i>geobserveerde emotionele kwaliteit</i>								
voorschools	-0.792	1.072	0.460	-2.239	1.224	0.067		
vroegschools	-1.364	1.040	0.190	<b>4.244</b>	1.420	0.003		<b>0.29</b>
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	-0.814	1.027	0.428	-1.638	1.355	0.227		
vroegschools	-0.759	0.963	0.431	<b>4.868</b>	1.347	0.000		<b>0.36</b>
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	<b>-2.048</b>	0.808	0.011	<b>-2.048</b>	0.808	0.011	<b>-0.16</b>	<b>-0.18</b>
vroegschools	<b>4.097</b>	1.470	0.005	<b>4.097</b>	1.470	0.005	<b>0.35</b>	<b>0.38</b>

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

### 5.3 Conclusies relatie tussen kwaliteit en ontwikkeling

De gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de kleutergroepen is gerelateerd aan de ontwikkeling in ontluikende reken- en taalvaardigheid van de kinderen in de kleuterperiode. We vonden enkele kleine tot zeer kleine positieve relaties tussen kwaliteit en de rekenontwikkeling van kinderen: een hogere kwaliteit van spelverrijking zoals gerapporteerd door de leerkracht hangt samen met een grotere rekenontwikkeling voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal en voor kinderen van niet-westerse herkomst. Meer aandacht voor wetenschap en techniek zoals door de leerkracht gerapporteerd hangt samen met een grotere rekenontwikkeling voor kinderen met een Nederlandse thuistaal. Meer aandacht voor rekenen en wiskunde hangt voor zowel kinderen met een laagopgeleide als kinderen met een niet-laagopgeleide moeder samen met een gunstige rekenontwikkeling. Verder vonden we een effect van de geobserveerde kwaliteit: naarmate leerkrachten meer emotionele ondersteuning bieden is de groei in rekenvaardigheid van de kinderen groter. Er zijn geen relaties gevonden tussen de geobserveerde en gerapporteerde proceskwaliteit en de ontwikkeling van de taalvaardigheid in de kleuterperiode.

We zijn ook nagegaan in hoeverre de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de vroegschoolse periode gerelateerd is aan de ontwikkeling van de kinderen van twee- tot zesjarige leeftijd en hoe zich dit verhoudt tot de effecten van kwaliteit in de voorschoolse periode. Hierbij is, behalve naar relaties met de ontluikende taal- en rekenvaardigheden, ook gekeken naar aandacht en werkhouding en de ontwikkeling van de woordenschat. We vinden, als we kijken naar de effecten van kwaliteit in zowel de voorschoolse als de vroegschoolse fase voor een aantal kwaliteitsaspecten positieve effecten van een goede kwaliteit in de vroegschoolse fase. We vonden wat meer positieve relaties van de voorschoolse kwaliteit dan van de vroegschoolse kwaliteit op ontwikkeling.

## Deel C **Stabiliteit van kwaliteit en relatie met ontwikkeling**

### 6 **Inleiding**

In het vorige basisrapport concludeerden we dat doelgroepkinderen in de pre-COOL steekproef gebruik maakten van instellingen die gemiddeld genomen hoger scoorden op de verschillende kwaliteitskenmerken dan niet doelgroepkinderen. Dit was het geval voor alle verschillende doelgroepindelingen hier onderzocht: thuistaal (kinderen die thuis ook andere talen dan Nederlands horen), opleidingsniveau (kinderen van wie de moeder maximaal een lbo opleiding heeft afgerond) en etniciteit (kinderen met een niet-westerse etniciteit). Uit het eerste deel van dit rapport blijkt de kwaliteit in de kleutergroepen voor doelgroepen lang niet altijd hoger te zijn dan voor niet-doelgroepkinderen. Interessant is het om te kijken welk deel van de doelgroepkinderen met een stabiel hoge kwaliteit te maken had in niet alleen de voorschoolse, maar ook in de vroegschoolse periode, en met welke andere patronen in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode de doelgroepkinderen te maken hadden. Per onderscheiden kwaliteitsvariabele die in zowel de voor- als vroegschoolse periode op dezelfde manier gemeten zijn, is dit nagegaan.

Hiervoor is eerst de gemiddelde kwaliteit in de voorschoolse periode berekend en vervolgens de gemiddelde kwaliteit in de vroegschoolse periode. Met behulp van clusteranalyse zijn per kwaliteitsvariabele vier groepen onderscheiden op basis van de kwaliteitsscore in de voorschoolse en in de vroegschoolse periode.

In hoofdstuk 7 beschrijven we de groepen die op basis van de clusteranalyses werden onderscheiden. In hoofdstuk 8 gaan we in op de mate waarin de onderscheiden doelgroepkinderen in deze groepen onder- dan wel oververtegenwoordigd zijn. In hoofdstuk 8 vergelijken we tenslotte per kwaliteitsvariabele de ontwikkeling in woordenschat, aandacht, speelwerkhouding, Cito rekenen en Cito taal tussen de onderscheiden groepen kinderen.

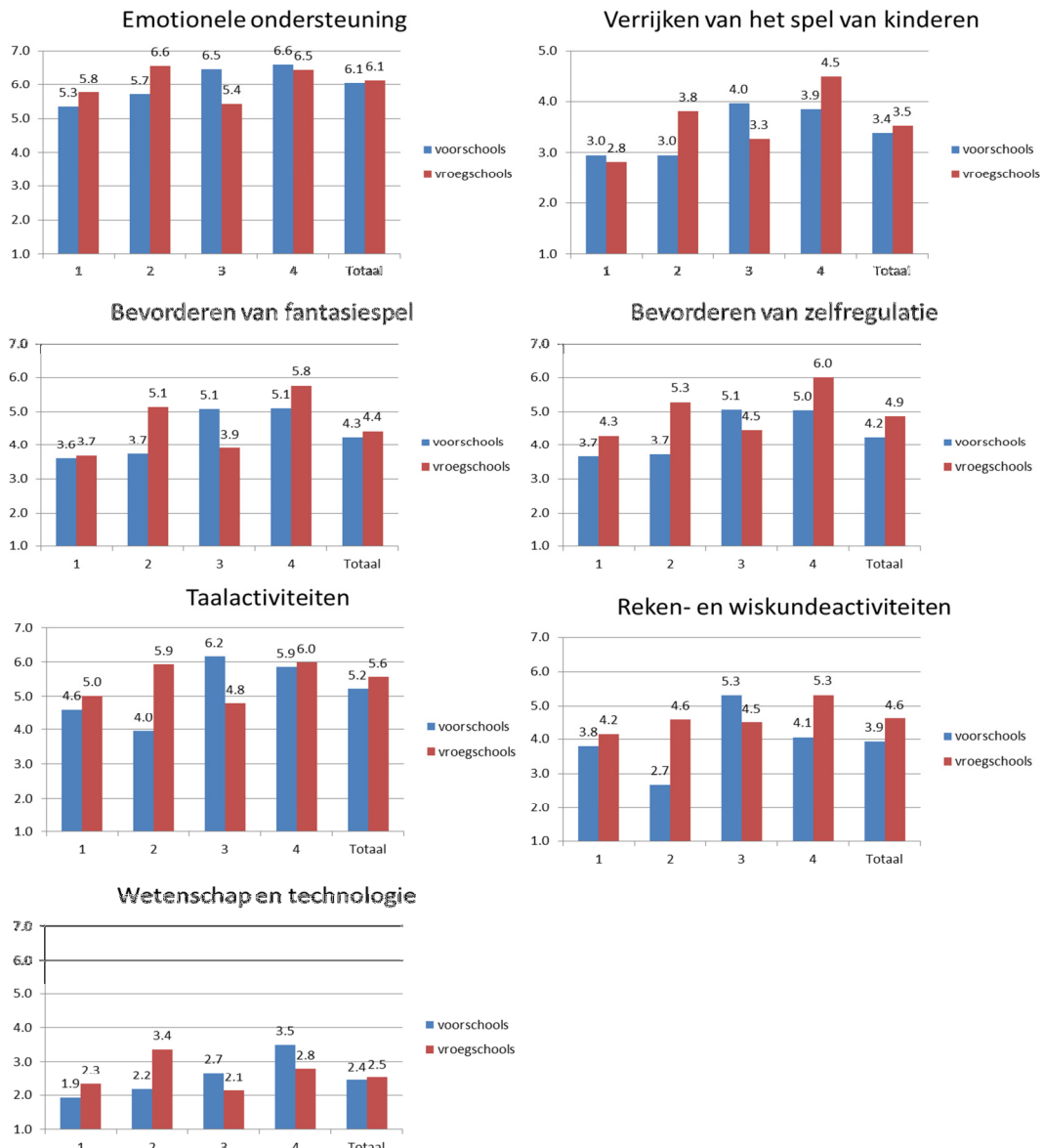
## 7 Groepen kinderen die gebruik maakten van instellingen met stabiel lage, stijgende, dalende en stabiel hoge kwaliteit

Per kwaliteitsvariabele is geprobeerd om vier groepen kinderen te vormen:

- 1 kinderen die in zowel de voor- als vroegschoolse periode te maken hadden met een lage kwaliteit (stabiel lage kwaliteit)
- 2 kinderen die in de voorschoolse periode te maken hadden met een lage kwaliteit, maar in de vroegschoolse periode met een hoge kwaliteit (toename in kwaliteit)
- 3 kinderen die in de voorschoolse periode te maken hadden met een hoge kwaliteit, maar in de vroegschoolse periode met een lage kwaliteit (afname in kwaliteit)
- 4 kinderen die in zowel de voor- als vroegschoolse periode te maken hadden met een hoge kwaliteit (stabiel hoge kwaliteit).

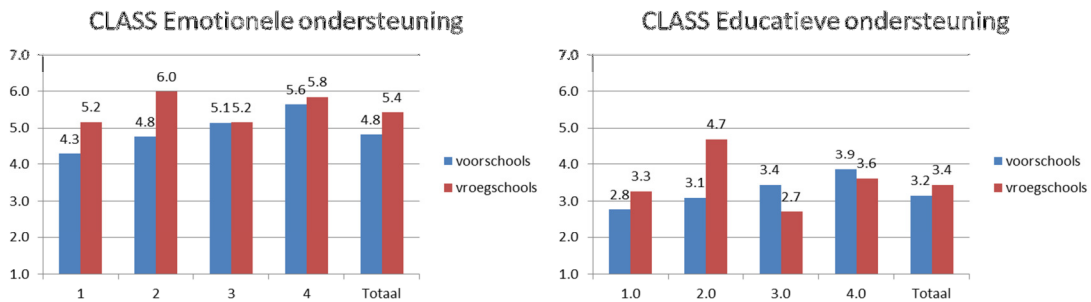
In Figuur 7.1 is te zien welke groepen kinderen gevormd konden worden en laten we per gerapporteerd kwaliteitsaspect zien hoe hoog de gemiddelde kwaliteit voor de kinderen was. Daarmee is te zien in hoeverre de gevonden groepen daadwerkelijk hoge of lage scores hebben. In de figuur zijn de gemiddelde scores op de kwaliteitsaspecten per groep weergegeven in zowel de voor- als vroegschoolse periode. Het bereik van de scores is 1-7, behalve bij het verrijken van het spel van kinderen, waar dit 1-5 is. In Figuur 7.1 is te zien dat de meest gunstige groep vier (hoog voorschools, hoog vroegschool) inderdaad meestal gemiddeld vrij hoge scores heeft, behalve bij wetenschap en technologie en rekenen- en wiskunde activiteiten. Over het geheel genomen

zijn er vrij weinig wetenschap en technologie activiteiten en ook voor rekenactiviteiten geldt dat hier niet heel veel aandacht aan wordt besteed



**Figuur 7.1** Gemiddelde scores op gerapporteerde kwaliteitsaspecten per groep (cluster) in zowel de voor- als vroegschoolse periode (bij verrijken spel bereik is 1-5, bij overige 1-7)

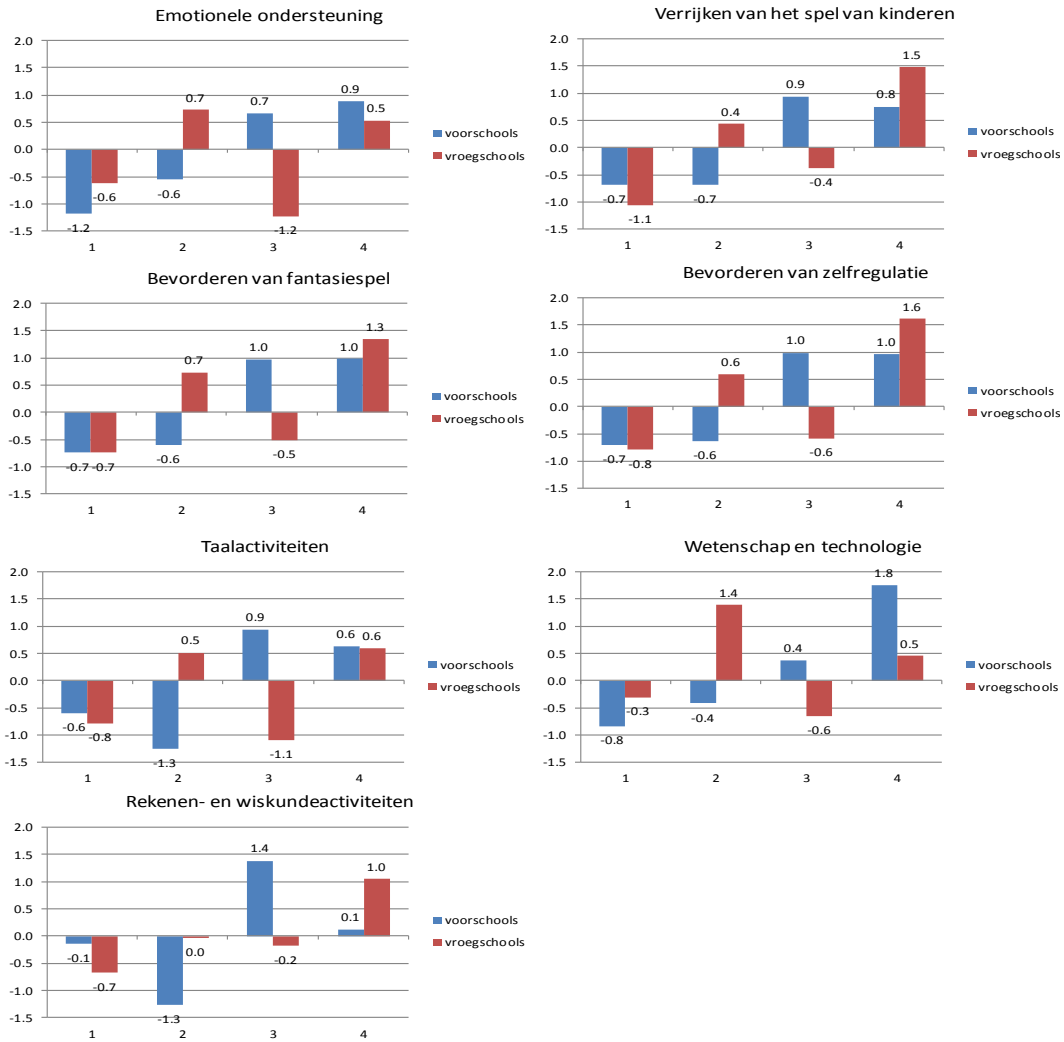
In Figuur 7.2 is te zien welke groepen gevormd konden worden op de twee domeinen van de geobserveerde kwaliteit met behulp van de CLASS; emotionele kwaliteit en educatieve kwaliteit. Ook de CLASS werkt met een schaal van 1 tot 7. Volgens de CLASS is de kwaliteit laag bij een score onder de 3, gemiddeld bij een score van 3 tot 5 en hoog bij een score boven de 5. Opvallend is dat de stabiel lage kwaliteit wat betreft emotionele ondersteuning al gemiddeld tot hoge kwaliteit omvat en de stabiel hoge kwaliteit ook hoge kwaliteit beschrijft. Wat betreft educatieve ondersteuning is dat zowel in de voorschoolse als in de vroegschoolse periode anders. In alle groepen is de kwaliteit laag tot gemiddeld in zowel de voorschoolse als de vroegschoolse periode.



**Figuur 7.2** Gemiddelde scores op de twee kwaliteitsdomeinen zoals geobserveerd per groep (cluster) in zowel de voor- als vroegschoolse periode op een schaal van 1-7

Om meer inzicht te geven in hoeveel hoger of lager de scores van de vier groepen zijn vergeleken met het gemiddelde zijn figuren 7.3 (over gerapporteerde kwaliteit) en 7.4 (over geobserveerde kwaliteit) gemaakt. In de figuren is per kwaliteitsaspect en per onderscheiden groep weergegeven hoe de kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode zich verhiel tot de gemiddelde kwaliteit. Dit is uitgedrukt in effectgrootte (hoeveel standaarddeviatie hoger of lager dan het gemiddelde wordt gescoord in de betreffende groep). Een effect van 0.2 wordt doorgaans klein genoemd, 0.5 middelgroot en 0.8 groot (Cohen, 1988). In Figuur 7.3 is bijvoorbeeld te zien dat in de eerste groep (1) de gerapporteerde emotionele ondersteuning in de voorschoolse periode veel lager ( $d=-1.2$ ) en in de vroegschoolse periode lager dan het gemiddelde was ( $d=-0.6$ ). Voor de tweede groep (2) nam de emotionele ondersteuning toe van lager dan gemiddeld ( $d=-0.6$ ) in de voorschoolse periode naar hoger dan gemiddeld

( $d=0.7$ ) in de vroegschoolse periode. Voor de derde groep (3) nam de emotionele ondersteuning af van hoger dan gemiddeld in de voorschoolse periode ( $d=0.7$ ) naar veel lager dan gemiddeld ( $d=-1.2$ ) in de vroegschoolse periode. In de vierde groep (4) was de kwaliteit zowel in de voor- ( $d=0.9$ ) als vroegschoolse periode ( $d=0.5$ ) hoger dan gemiddeld.

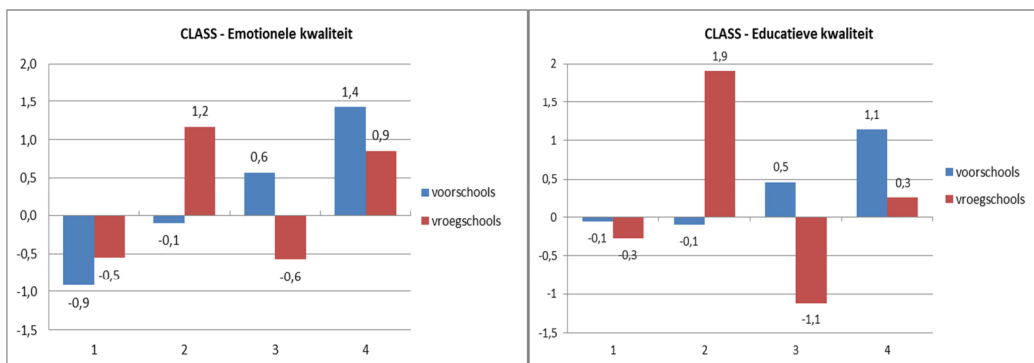


**Figuur 7.3** Beschrijving van de onderscheiden groepen (clusters) per variabele in de vragenlijst (effectgroottes tav gemiddelde)



In Figuur 7.3 is te zien dat voor emotionele ondersteuning, verrijken van het spel van kinderen, bevorderen van fantasiespel, bevorderen van zelfregulatie, taalactiviteiten en (hoewel iets minder duidelijk) wetenschap en technologie de vier groepen 1 stabiel laag, 2 stijgend van laag naar hoog, 3 dalend van hoog naar laag en 4 stabiel hoog gevormd konden worden. Bij rekenen- en wiskunde-activiteiten lag de kwaliteit in de voorschoolse periode niet gemiddeld laag, maar dichtbij het gemiddelde ( $d = -0.1$ ). In groep 2 was de kwaliteit in de vroegschoolse periode niet hoog, maar gemiddeld ( $d = 0.0$ ). In groep 3 was de kwaliteit in de vroegschoolse periode niet laag maar ietsje onder het gemiddelde ( $d = -0.2$ ). Ten slotte was bij deze aspecten de kwaliteit in de voorschoolse periode niet hoog, maar ietsje boven het gemiddelde ( $d = 0.1$ ). In de volgende paragraaf beschrijven we de gevormde groepen bij rekenen- en wiskunde activiteiten daarom apart. De beschrijving van de groepen is: 1 voorschools gemiddeld, vroegschools laag; 2 voorschools laag, vroegschools gemiddeld; 3 voorschools hoog, vroegschools gemiddeld; 4 voorschools gemiddeld, vroegschools hoog.

In figuur 7.4 is te zien hoe, voor elke afzonderlijke groep, de geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode zich verhiel tot de gemiddelde kwaliteit over deze periode, zoals uitgedrukt in effectgrootte (hoeveel standaarddeviatie hoger of lager dan het gemiddelde wordt gescoord in de betreffende groep). In Figuur B2 blijkt dat wat betreft emotionele kwaliteit er grote verschillen zijn tussen de groepen. Zo ervaart de groep stabiel laag erg lage kwaliteit zowel voorschools als vroegschools en ervaren de stijgende groep en de stabiel hoge groep erg hoge kwaliteit in de vroegschoolse fase ten opzichte van de andere groepen. Wat betreft educatieve kwaliteit, is dit beeld anders. Er is geen duidelijke stabiel lage groep (1), maar wel een hele duidelijke stijgende, dalende en stabiel hoge groep. Het verschil in kwaliteit ( $d = -3.0$ ) dat kinderen hebben ervaren tijdens de vroegschoolse periode tussen de stijgende (2) en de dalende (3) groep is uitzonderlijk groot. Hierbij is het van belang te bedenken dat de educatieve kwaliteit op een 7-puntsschaal over het algemeen laag tot gemiddeld is en dit grote verschil dus kan betekenen dat de kinderen in groep 2 van lage kwaliteit in de voorschoolse periode, gemiddelde kwaliteit in de vroegschoolse periode ervaren, terwijl de kinderen in groep 3 van lage kwaliteit in de voorschoolse periode in vroegschoolse groepen terecht komen met erg lage kwaliteit.



**Figuur 7.4** Beschrijving van de onderscheiden groepen (clusters) per geobserveerd domein (effectgroottes tav gemiddelde)

In Tabel 7.1 is te zien hoeveel kinderen de onderscheiden groepen (clusters) bevatten. Wat opvalt is dat de meest gunstige groep 4 (stabiel hoog, resp. stijgend van gemiddeld naar hoog) de kleinste groep is bij het verrijken van het spel van kinderen, het bevorderen van fantasiespel, het bevorderen van zelfregulatie en bij aandacht voor wetenschap en technologie. Bij aandacht voor taalactiviteiten is deze groep echter de grootste met 227 kinderen. Bij het bevorderen van fantasiespel en aandacht voor rekenen- en wiskunde activiteiten bevat de meest ongunstige groep 1 (stabiel laag, resp. dalend van gemiddeld naar laag) de meeste kinderen.

**Tabel 7.1** Aantallen kinderen in de onderscheiden groepen (clusters) per gerapporteerd kwaliteitsaspect

	stabiel laag	stijgende kwaliteit	dalende kwaliteit	stabiel hoog
emotionele ondersteuning	106	178	122	163
verrijken van het spel van kinderen	140	182	165	89
bevorderen van fantasiespel	196	143	148	89
bevorderen van zelfregulatie	153	190	167	65
taalactiviteiten	125	127	95	227
wetenschap en technologie	184	106	192	73
	stabiel laag	stijgende kwaliteit	dalende kwaliteit	stabiel hoog
rekenen- en wiskunde activiteiten	180	130	126	143

In Tabel 7.2 is te zien hoeveel kinderen de onderscheiden groepen wat geobserveerde kwaliteit betreft (clusters) bevatten. Wat opvalt is dat wat betreft de emotionele kwaliteit de meest gunstige groep 4 (stabiel hoog) de kleinste groep is en de minder gunstige groepen 1 (stabiel laag) en 3 (dalende kwaliteit) de grootste groepen zijn. Wat betreft educatieve kwaliteit is dit anders, hier zijn de groepen 1 (stabiel laag) en 4 (stabiel hoog) het grootst.

**Tabel 7.2** Aantallen kinderen in de onderscheiden groepen (clusters) per geobserveerd domein

	stabiel laag	stijgende kwaliteit	dalende kwaliteit	stabiel hoog
CLASS Emotionele kwaliteit	82	60	95	40
CLASS Educatieve kwaliteit	106	33	49	89

### 7.1 Conclusies stabiliteit van kwaliteit

De voorgaande resultaten laten duidelijk zien dat er niet gesproken kan worden van een stabiel kwaliteitsbeeld over de voor- en vroegschoolse periode heen. Voor alle kwaliteitsmetingen zijn er groepen te onderscheiden van kinderen die een lage kwaliteit ervaren in zowel voorschool als vroegschool, kinderen die in de voorschool een hoge kwaliteit ervaren en daarna in een lage kwaliteit vroegschool terecht komen, kinderen die vanuit een lage kwaliteit voorschool instromen in een hoge kwaliteit vroegschool en kinderen die zowel op de voorschool als op de vroegschool een hoge kwaliteit ervaren. Hoewel het verschilt per gemeten kwaliteitsaspect, valt daarbij op dat de verschillen tussen de groepen soms erg groot zijn. Zo is bijvoorbeeld bij de geobserveerde educatieve kwaliteit het verschil tussen kwaliteit ervaren door kinderen in de ‘stijgende groep’ versus kinderen in de ‘dalende groep’ 3 maal de standaarddeviatie, wat neerkomt op twee schaalpunten verschil op een 7-puntsschaal. Verder valt op dat er voor zowel gerapporteerde als geobserveerde kwaliteit veel kinderen minder gunstige patronen van kwaliteit ervaren. Alleen bij het gerapporteerde aanbod aan taalactiviteiten ervaart de grootste groep kinderen een stabiel hoge kwaliteit. In andere gerapporteerde en geobserveerde kwaliteitsaspecten ligt het zwaartepunt vaak bij stabiel lage kwaliteit of dalende kwaliteit.



## 8 In hoeverre hebben doelgroepkinderen te maken met een stabiel lage, stijgende, dalende en stabiel hoge kwaliteit?

In deze paragraaf gaan we na in welke mate doelgroepkinderen vertegenwoordigd zijn in de verschillende groepen die te maken hadden met stabiel lage, stijgende, dalende en stabiel lage kwaliteit. Zoals aangegeven, maakten doelgroepkinderen in pre-COOL in de voorschoolse periode gebruik van voorzieningen die gemiddeld genomen hoger scoorden op de verschillende kwaliteitskenmerken dan niet doelgroepkinderen. De vraag is in hoeverre de doelgroepkinderen in de vroegschoolse periode opnieuw met een hoge kwaliteit te maken hebben (groep 4) en in hoeverre zij te maken hebben met scholen met een lage kwaliteit in de vroegschoolse periode (groep 3). We zijn dit nagegaan voor de drie onderscheiden doelgroepen. Eerst hebben we per doelgroepindeling het gemiddelde percentage doelgroepkinderen dat in totaal voorkomt vergeleken met het percentage dat in iedere groep met een stabiel laag, stijgend, dalend en stabiel hoog kwaliteitspatroon voorkomt. Vervolgens zijn we nagegaan welk aandeel van de kinderen die in de voorschoolse periode met een lage dan wel hoge kwaliteit te maken had, hier in de vroegschoolse periode opnieuw mee te maken had en in hoeverre dit verschilt tussen de doelgroepen. We beschrijven dit per doelgroeponderscheid.

### 8.1 Thuistaal

Tabel 8.1 toont voor de doelgroepindeling naar thuistaal voor de onderscheiden groepen kinderen met verschillende kwaliteitspatronen (clusters) met betrekking tot gerapporteerde kwaliteit het percentage kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal ten aanzien van het gemiddelde kinderen met een niet-

Nederlandse thuistaal in de totale groep. Als dit percentage positief is, dan komen kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal meer dan gemiddeld voor en als het negatief is dan komen zij minder dan gemiddeld voor in de vier groepen (clusters) met verschillende kwaliteitspatronen. De groepen 1 en 2 hadden in de voorschoolse periode te maken met een lage kwaliteit en de groepen 3 en 4 met een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode. De in het vorige basisrapport geconstateerde oververtegenwoordiging van doelgroepkinderen in de groepen die te maken hadden met instellingen van een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode is ook te zien in Tabel 8.3. Voor de meeste kwaliteitsaspecten zijn kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal oververtegenwoordigd in de groepen 3 en 4 (die een hoge voorschoolse kwaliteit gemeenschappelijk hebben). Wat hierbij opvalt is dat een deel van de kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die te maken had met een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode, in de vroegschoolse periode te maken had met een lage kwaliteit, dus te maken had met een sterke kwaliteitsdaling. Alleen bij emotionele ondersteuning en aandacht voor taalactiviteiten is er geen significante over(-of onder)vertegenwoordiging van kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal in deze groep 3 met een daling van hoge naar lage kwaliteit.

Uit de tabel blijkt (zoals verwacht) ook dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal over het geheel genomen relatief minder vaak te maken hadden met een lage kwaliteit in de voorschoolse periode: zij zijn in de groepen 1 en 2 meestal ondervertegenwoordigd. Maar wat minder gunstig is, is dat zij het vaakst ondervertegenwoordigd zijn in de gunstige groep 2 met een stijging van een lage naar hoge kwaliteit. Geconcludeerd kan worden dat de kinderen die thuis niet (alleen) Nederlands spreken, in de vroegschoolse periode relatief vaker dan kinderen met een Nederlandse thuistaal niet opnieuw met een gunstige kwaliteit te maken hebben.

**Tabel 8.1** Per variabele in de vragenlijst voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 30.8% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

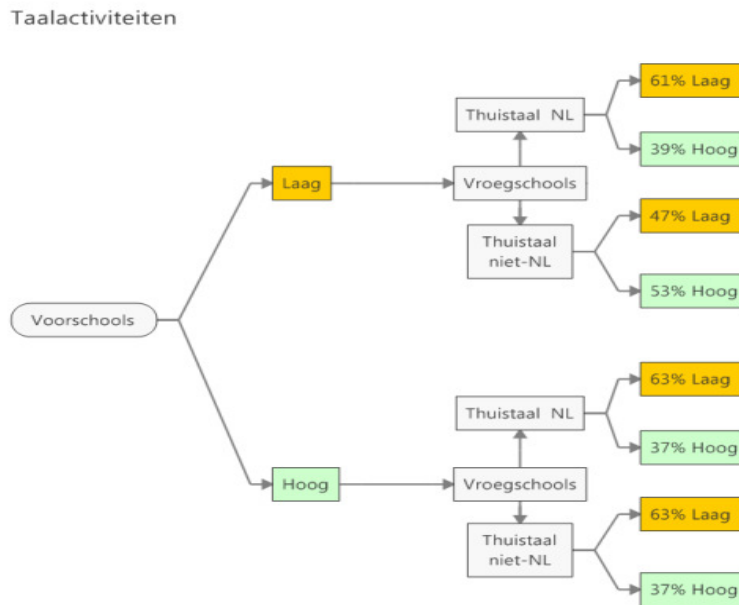
	1 voor- en vroegschool- laag (stabiel laag)	2 voorschools laag, vroeg- school- hoog (stijgend van laag naar hoog)	3 voorschools hoog, vroeg- school- laag (dalend van hoog naar laag)	4 voor- en vroegschool- hoog (stabiel hoog)
emotionele ondersteuning	0.0	-10.5	6.3	6.6
verrijken van het spel van kinderen	-4.6	-9.7	10.0	10.2
bevorderen van fantasiespel	-12.7	-3.2	12.7	12.4
bevorderen van zelfregulatie taalactiviteiten	-5.6 -4.1	-7.7 -8.2	8.4 2.5	14.2 6.1
wetenschap en technologie	-3.5	-6.6	5.0	-0.9
	1 voorschools gem., vroeg- school- laag (dalend van gem. naar laag)	2 voorschools laag, vroeg- school- gem. (stijgend van laag naar gem.)	3 voorschools hoog, vroeg- school- gem. (dalend van hoog naar gem.)	4 voorschools gem., vroeg- school- hoog (stijgend van gem. naar hoog)
rekenen-wiskunde activiteiten	-5.8	-9.0	16.1	2.5

Tabel 8.2 toont voor de doelgroepindeling naar thuistaal voor de onderscheiden groepen wat betreft geobserveerde kwaliteit (clusters) het percentage kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep. Hieruit blijkt dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal oververtegenwoordigd zijn in de stabiel lage groep wat betreft emotionele kwaliteit en ondervertegenwoordigd zijn in de groep met stijgende kwaliteit van voorschools naar vroegschool. Wat betreft educatieve kwaliteit is deze ondervertegenwoordiging in de groep met stijgende kwaliteit weer aanwezig, echter niet significant.

**Tabel 8.2** Geobserveerde kwaliteit: emotionele kwaliteit en educatieve kwaliteit voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 36.3% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

	stabiel laag	stijgende kwaliteit	dalende kwaliteit	stabiel hoog
Emotionele kwaliteit	15.1	-20.5	1.7	-3.0
Educatieve kwaliteit	4.1	-15.1	6.5	4.7

Om de voorgaande resultaten nauwkeuriger te kunnen bekijken is vervolgens naar thuistaal nagegaan welk deel van de kinderen die in de voorschoolse periode te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit in de voorschoolse periode opnieuw te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit. In Figuur 8.1 is dit schematisch weergegeven. Het schema geeft weer dat van de kinderen met een Nederlandse thuistaal die te maken hadden met een lage kwaliteit in de voorschoolse periode met betrekking tot taalactiviteiten (100%), 61% opnieuw te maken kreeg met een lage kwaliteit in de voerschoolse periode (1) en 39% met een hoge kwaliteit in de voerschoolse periode (2). Voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die te maken hadden met een lage kwaliteit in de voorschoolse periode met betrekking tot taalactiviteiten kreeg 47% in de voerschoolse periode opnieuw te maken met een lage kwaliteit (1) en 53% met een hoge kwaliteit in de voerschoolse periode (2). Bij kinderen met een hoge voerschoolse kwaliteit met betrekking tot taalactiviteiten hebben 37% van zowel kinderen met een Nederlandse thuistaal als van kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal opnieuw te maken met een hoge kwaliteit (4).



**Figuur 8.1** Aandeel van de kinderen naar thuistaal die te maken had met een lage of hoge kwaliteit met betrekking tot taalactiviteiten in de voorschoolse periode en in de voerschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit



De resultaten per kwaliteitsaspect staan in Tabel 8.3. Bij taalactiviteiten vonden we dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die in de voorschoolse periode te maken hadden met een lage kwaliteit relatief vaker dan kinderen met een Nederlandse thuistaal te maken hadden met een stijging in kwaliteit (een hoge kwaliteit in de vroegschoolse periode). Bij de overige gerapporteerde kwaliteitsaspecten hadden kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die in de voorschoolse periode te maken hadden met een lage instellingskwaliteit, systematisch wat vaker dan kinderen met een Nederlandse thuistaal met opnieuw een lage kwaliteit in de vroegschoolse periode te maken, en wat minder vaak met een hoge kwaliteit. Kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die in de voorschoolse periode te maken hadden met een hoge kwaliteit, hebben bij aandacht voor wetenschap en technologie activiteiten en aandacht voor rekenen en wiskunde wat minder vaak dan kinderen met een Nederlandse thuistaal te maken met opnieuw een hogere kwaliteit in de vroegschoolse periode. Bij emotionele ondersteuning is het andersom en gunstiger voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal dan voor kinderen met een Nederlandse thuistaal.

**Tabel 8.3** Gerapporteerde kwaliteit: aandeel van de kinderen naar thuistaal die te maken had met een lage of hoge kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voorschoolse periode	1 stabiel laag	2 stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in voor-schoolse periode	3 dalend van hoog naar laag	4 stabiel hoog
emotionele ondersteuning	thuistaal NL	100	43	57	100	74	26
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	45	55	100	69	31
verrijken van het spel van kinderen	thuistaal NL	100	48	52	100	31	69
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	53	47	100	28	72
bevorderen van fantasiespel	thuistaal NL	100	34	66	100	42	58
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	48	52	100	41	59
bevorderen van zelfregulatie	thuistaal NL	100	42	58	100	65	35
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	49	51	100	65	35
taalactiviteiten	thuistaal NL	100	61	39	100	63	37
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	47	53	100	63	37
wetenschap en technologie	thuistaal NL	100	64	36	100	71	29
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	68	32	100	76	24
			dalend van gem. naar laag	stijgend van laag naar gem.		dalend van hoog naar gem.	stijgend van gem. naar hoog
rekenen-wiskunde activiteiten	thuistaal NL	100	57	43	100	41	59
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	61	39	100	55	45

Ook voor geobserveerde kwaliteit is nagegaan welk deel van de kinderen die in de voorschoolse periode te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit in de vroegschoolse periode opnieuw te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit (Tabel 8.4). Wederom zijn de verschillen groter op het gebied van emotionele kwaliteit dan educatieve kwaliteit. Hier blijkt dat kinderen die thuis niet alleen Nederlands spreken en met een lage kwaliteit in de voorschoolse fase te maken hebben, ook vaker terecht komen in een lage kwaliteit in de vroegschoolse fase. Voor kinderen met Nederlands als thuistaal is dit niet het geval. Ook wat betreft educatieve kwaliteit blijkt dat kinderen met een niet-

Nederlandse thuistaal die in de voorschoolse periode een lage kwaliteit ervaren, ook in de vroegschoolse periode een lage kwaliteit tegenkomen. Hun leeftijdsgenoten met een Nederlandse thuistaal komen iets vaker terecht in groepen met een hogere kwaliteit in de vroegschoolse periode.

**Tabel 8.4** Aandeel van de kinderen naar thuistaal die te maken had met een lage of hoge geobserveerde kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voorschoolse periode	1 stabiel laag	2 stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in voorschoolse periode	3 dalend van hoog naar laag	4 stabiel hoog
Emotionele kwaliteit	thuistaal NL	100	43	57	100	69	31
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	81	19	100	73	27
Educatieve kwaliteit	thuistaal NL	100	69	31	100	40	60
	thuistaal (ook anders dan NL)	100	85	15	100	29	71

## 8.2 Etnische herkomst

Ook voor kinderen met een niet-westerse etnische herkomst zijn we nagegaan in hoeverre zij in de onderscheiden groepen (clusters) onder- dan wel oververtegenwoordigd zijn. De tabellen met resultaten staan in de bijlage bij dit hoofdstuk. We bespreken hier alleen de resultaten van de eerste stap, in de bijlage is ook de tweede stap beschreven, waarin nagegaan is welk deel van de kinderen die in de voorschoolse periode te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit in de vroegschoolse periode opnieuw te maken had met een hoge dan wel lage kwaliteit (zie figuur 8.1). De resultaten van de tweede stap geven hetzelfde beeld als die van de eerste stap en lijken op die voor het onderscheid naar thuistaal.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Binnen de groep kinderen met een stabiel lage kwaliteit (1) wat betreft het verrijken van het spel van kinderen en het bevorderen van fantasiespel zijn kinderen met een niet-westerse herkomst ondervertegenwoordigd. In de groep met een sterk stijgende kwaliteit van laag naar hoog (2) wat betreft het bevorderen van zelfregulatie en aandacht voor taalactiviteiten zijn kinderen met een niet-westerse etnische herkomst ondervertegenwoordigd. In de groep met een van laag naar gemiddeld

stijgende kwaliteit van de voor- naar de vroegschoolse periode wat betreft rekenen- en wiskunde activiteiten zijn kinderen met een niet-westerse herkomst ondervertegenwoordigd. Kinderen met een niet-westerse herkomst hadden relatief vaker dan kinderen met een Nederlandse herkomst te maken met een sterk dalende kwaliteit van hoog in de voorschoolse periode naar laag in de vroegschoolse periode (3) met betrekking tot het verrijken van het spel van kinderen, het bevorderen van fantasiespel en aandacht voor wetenschap en technologie. Relatief meer kinderen met een niet-westerse herkomst dan kinderen met een Nederlandse herkomst hadden te maken met een daling in aandacht voor rekenen- en wiskunde activiteiten van hoog in de voorschoolse periode naar gemiddeld in de vroegschoolse periode. Alleen wat taalactiviteiten betreft hadden relatief meer kinderen met een niet-westerse etnische herkomst dan kinderen met een Nederlandse herkomst te maken met een stabiel hoge kwaliteit (4).

Geconcludeerd kan worden dat wat gerapporteerde kwaliteit betreft de kinderen met een niet-westerse etnische herkomst vaker dan kinderen met een Nederlandse herkomst met een relatief ongunstigere kwaliteit te maken kregen in de vroegschoolse vergeleken met de voorschoolse periode.

*Geobserveerde kwaliteit.* Kinderen met een niet-westerse herkomst zijn oververtegenwoordigd in een stabiel lage kwaliteit, maar ook in een stabiel hoge kwaliteit. Helaas blijkt hier ook dat deze kinderen minder vaak een gunstige stijging in kwaliteit ervaren dan hun leeftijdsgenoten met een Nederlandse herkomst. Wat betreft educatieve kwaliteit blijkt ook dat kinderen met een niet-westerse herkomst minder vaak een stijgende kwaliteit ervaren dan hun leeftijdsgenoten met een Nederlandse herkomst.

### 8.3 Opleiding moeder

Voor gerapporteerde kwaliteit lijken de resultaten voor het doelgroeponderscheid naar opleiding op die voor het onderscheid naar etnische herkomst en thuistaal, voor geobserveerde kwaliteit zien we verschillen.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Binnen de groep kinderen met een stabiel lage kwaliteit (1) met betrekking tot het verrijken van het spel van kinderen en het bevorderen van fantasiespel zijn kinderen met een laagopgeleide moeder ondervertegenwoordigd.

In de groep met een sterk stijgende kwaliteit van laag naar hoog (2) wat betreft aandacht voor wetenschap en technologie zijn kinderen met een laagopgeleide moeder ondervertegenwoordigd. In de groep met een van laag naar gemiddeld stijgende kwaliteit van de voor- naar de vroegschoolse periode wat betreft rekenen- en wiskunde activiteiten zijn kinderen met een laagopgeleide moeder ondervertegenwoordigd. Relatief meer kinderen met een laagopgeleide moeder dan kinderen met een niet laagopgeleide moeder hadden te maken met een sterk dalende kwaliteit van hoog in de voorschoolse periode naar laag in de vroegschoolse periode (3) met betrekking tot het verrijken van het spel van kinderen, het bevorderen van fantasiespel en aandacht voor wetenschap en technologie. Daarnaast hadden relatief meer kinderen met een laagopgeleide moeder dan kinderen met een niet laagopgeleide moeder te maken met een daling in aandacht voor rekenen- en wiskunde activiteiten van hoog in de voorschoolse periode naar gemiddeld in de vroegschoolse periode. Alleen wat taalactiviteiten betreft hadden relatief meer kinderen met een laagopgeleide moeder dan kinderen met een niet laagopgeleide moeder te maken met een stabiel hoge kwaliteit (4).

Geconcludeerd kan worden dat over het geheel genomen de kinderen met een laagopgeleide moeder vaker dan kinderen met een niet laagopgeleide moeder met een relatief ongunstigere kwaliteit te maken kregen in de vroegschoolse vergeleken met de voorschoolse periode.

*Geobserveerde kwaliteit.* Opvallend hier is dat het algemene beeld iets anders is dan voor de doelgroepenindeling naar thuistaal of naar herkomst. Uit deze resultaten blijkt dat kinderen met een laagopgeleide moeder wat betreft emotionele kwaliteit minder vaak terecht komen in een stijgende kwaliteit of een stabiel hoge kwaliteit dan hun leeftijdsgenoten met een hoger opgeleide moeder. Bovendien zijn zij oververtegenwoordigd in de groep die in de voorschoolse fase te maken heeft met een hoge emotionele kwaliteit, maar in de vroegschoolse fase met een lage kwaliteit. Wat betreft educatieve kwaliteit, is dit beeld anders. Hier zien we juist dat kinderen met een laagopgeleide moeder vaker terecht komen in een stabiel hoge kwaliteit en minder vaak in een dalende kwaliteit dan hun leeftijdsgenoten met een hoger opgeleide moeder.

#### 8.4 Conclusies aandeel doelgroepkinderen in groepen die stabiel lage, stijgende, dalende of stabiel hoge kwaliteit ervaren

Uit voorgaande rapporten over de voorschoolse fase bleek, dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal, niet-westerse herkomst of een laagopgeleide moeder vaker terecht kwamen in een hoge kwaliteit voorschool. Ook hier wordt dat resultaat bevestigd. Echter, voor de meeste kwaliteitsaspecten blijkt uit de huidige resultaten dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal, niet-westerse herkomst of een laagopgeleide moeder die te maken hadden met een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode, in de vroegschoolse periode relatief vaker dan niet-doelgroepkinderen te maken kregen met een lage kwaliteit, dus te maken hadden met een sterke kwaliteitsdaling. Wat betreft de geobserveerde kwaliteit vinden we soortgelijke patronen, met een enkele uitzondering. Hierbij moet echter wel opgemerkt worden dat bij geobserveerde kwaliteit de groepen na uitsplitsingen af en toe vrij klein zijn.

## 9 De ontwikkeling van de onderscheiden groepen kinderen die gebruik maakten van instellingen met een stabiel lage, stijgende, dalende of stabiel hoge kwaliteit

In dit hoofdstuk vergelijken we per kwaliteitsvariabele de ontwikkeling in aandacht, woordenschat, speelwerkhouding, Cito rekenen en taal tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van voor- en vroegschoolse kwaliteit. Hiervoor zijn multigroep groeimodel analyses uitgevoerd, waarbij de groepen de drie onderscheiden doelgroepen zijn. Voor een aantal analyse was het niet zinvol om alle doelgroeponderscheiden te maken. Zo bleek het bij speelwerkhouding en ontluikende rekenvaardigheid niet zinvol om analyses uit te voeren voor het doelgroeponderscheid op basis van de opleiding van de moeder. Bij woordenschat was het alleen zinvol om het doelgroeponderscheid op basis van etnische herkomst te maken. De analyses zijn op dezelfde manier uitgevoerd als in het tweede basisrapport waar relaties tussen ontwikkeling en kwaliteitsaspecten werden gelegd. We verwijzen daarom voor technische uitleg van de analyses naar dat rapport. Om een indicatie te geven van de relevantie van een gevonden relatie, presenteren we bij significante resultaten ook de effectgrootte. Bij aandacht wordt dit niet apart weergegeven, omdat de modelschattingen daar al effectgroottes betreffen<sup>6</sup>. We bespreken de resultaten

---

<sup>6</sup> Dit heeft te maken met de opbouw van het model waarbij de modelschattingen gestandaardiseerd zijn.

voor achtereenvolgens de ontwikkeling in aandacht, woordenschat, spelwerkhouding en (Cito) taal en rekenen.

## 9.1 Aandacht

Gezien het positieve effect van de educatieve kwaliteit in de voorschoolse periode op de aandachtsontwikkeling zoals vastgesteld in het rapport over effecten van de voorschoolse periode en de in dit rapport gevonden daling in kwaliteit juist voor doelgroepkinderen, lijkt het belangrijk om de relatie tussen stabiliteit in kwaliteit en de aandachtsontwikkeling te onderzoeken. In Tabel 9.1 laten we de significante relaties zien met de aandachtsontwikkeling tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van gerapporteerde en geobserveerde voor- en vroegschoolse kwaliteit, naar de doelgroepindeling opleiding moeder. In de bijlage bij dit hoofdstuk zijn ook de significante relaties voor de twee andere doelgroepindelingen weergegeven. Vanwege het kleinere aantal kinderen dat geobserveerd werd in de kleuterperiode, konden bij geobserveerde kwaliteit alleen de grootste groepen afzonderlijk in de analyse opgenomen worden. Bij de emotionele kwaliteit alleen de groepen Stabiel laag en Dalend van hoog naar laag en bij educatieve kwaliteit alleen de groepen Stabiel laag en Stabiel hoog.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Niet-doelgroepkinderen in de groep met dalende kwaliteit (van hoog naar laag) wat betreft bevorderen van fantasiespel en aandacht voor wetenschap en technologie activiteiten, hebben een gunstigere aandachtsontwikkeling (kleine effecten van rond de .3) dan kinderen die te maken hadden met stabiel lage kwaliteit bij deze aspecten. We vonden dit bij geen van de onderscheiden doelgroepen. Kinderen met een Nederlandse thuistaal en kinderen met een Nederlandse etnische herkomst die te maken hadden met een stabiel hoge kwaliteit met betrekking tot aandacht voor wetenschap en technologie activiteiten, hadden een positievere groei in aandacht dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit (effectgroottes .41 en .32). Bij kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal had deze groep met een stabiel hoge kwaliteit juist een minder positieve groei in rekenen (effectgrootte -.33) dan de groep Stabiel laag. Bij de kinderen met een niet-westerse herkomst vonden we geen verschil tussen de groep stabiel hoog en stabiel laag voor aandacht voor wetenschap en technologie activiteiten. De groei in aandacht van kinderen met een Nederlandse thuistaal die te maken



hadden met een stijgende kwaliteit met betrekking tot rekenen-wiskunde activiteiten was wat *minder* gunstig dan die voor de groep met een stabiel lage kwaliteit (effectgrootte -.28). Dit vonden we niet voor de kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal.

*Geobserveerde kwaliteit.* Bij de doelgroepindelingen thuistaal en etnische herkomst blijkt er alleen een positief effect te zijn van een dalende kwaliteit van hoog naar laag binnen de groep met Nederlandse herkomst of Nederlandse thuistaal. Dit kan mogelijk te maken hebben met het positieve effect van emotionele kwaliteit in de voorschoolse fase. Dit zouden we kunnen toetsen door dit effect te vergelijken met de groep die stabiel hoog scoort. Echter, de stabiel hoge groep heeft maar 40 kinderen en kan daardoor niet meegenomen worden hierin. Bij de doelgroepindeling etnische herkomst en opleidingsniveau moeder is een positief verband gevonden tussen stabiel hoge educatieve kwaliteit en aandachtsontwikkeling voor de kinderen met een laagopgeleide moeder. Dit effect bovenop het reeds gevonden positieve effect van educatieve kwaliteit in de voorschoolse fase, zou erop kunnen wijzen dat een hoge educatieve kwaliteit in de vroegschoolse fase de aandachtsontwikkeling nog verder kan versterken.

**Tabel 9.1** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en aandachtsontwikkeling van 2 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroepindeling opleiding moeder

	niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<b><i>Gerapporteerde kwaliteit</i></b>						
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.069	0.109	0.527	-0.025	0.281	0.928
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.247</b>	0.120	0.039	-0.035	0.284	0.903
4 stabiel hoog	0.073	0.097	0.453	0.201	0.377	0.595
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.087	0.099	0.379	0.126	0.177	0.476
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.256</b>	0.119	0.031	-0.100	0.216	0.644
4 stabiel hoog	0.060	0.110	0.585	0.442	0.329	0.180
<b><i>Geobserveerde kwaliteit</i></b>						
<i>Geobserveerde emotionele kwaliteit</i>						
3 dalend van hoog naar laag	0.234	0.133	0.078	<b>0.432</b>	0.209	0.038
<i>Geobserveerde educatieve kwaliteit</i>						
4 stabiel hoog	0.019	0.203	0.924	<b>0.520</b>	0.259	0.044

## 9.2 Woordenschat

Vervolgens is de woordenschatontwikkeling van de onderscheiden groepen kinderen vergeleken die te maken hadden met verschillende patronen van voor- en vroegschoolse kwaliteit. In Tabel 9.2 zijn de significante resultaten weergegeven. De tabel betreft alleen enkele resultaten voor gerapporteerde kwaliteit, voor geobserveerde kwaliteit werden geen significante relaties gevonden. Alleen voor kinderen met een niet-westerse etnische herkomst vonden we enkele pos

De woordenschatontwikkeling van kinderen met een niet-westerse etnische herkomst in de groep met stijgende kwaliteit en de groep met dalende kwaliteit met betrekking tot spelverrijking, bevorderen van fantasiespel en bevorderen van zelfregulatie was gunstiger dan die van kinderen in de groep die te maken had met een stabiel lage kwaliteit (grote effectgroottes van rond de 1). Bij bevorderen van fantasiespel is de groei in woordenschat van de groep kinderen met een stabiel hoge kwaliteit gunstiger dan die van kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit (effectgrootte .86). Dat we niet meer verschillen vinden met stabiel hoge kwaliteit vergeleken met stabiel lage kwaliteit, heeft er waarschijnlijk mee te maken dat dit over het algemeen de kleinste groep is.

**Tabel 9.2** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en woordenschatontwikkeling van 2 tot 6 jarige leeftijd naar etnische herkomst

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte
	est	se	p	est	se	p dg nee dg ja	
<b>Doelgroepindeling naar etnische herkomst</b>							
<i>verrijken van het spel van kinderen (ref is 1 stabiel laag)</i>							
2 stijgend van laag naar hoog	-0.028	0.046	0.543	<b>0.217</b>	0.085	0.010	1.11
3 dalend van hoog naar laag	0.010	0.051	0.840	<b>0.258</b>	0.093	0.006	1.32
4 stabiel hoog	-0.031	0.064	0.632	0.063	0.091	0.486	
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>							
2 stijgend van laag naar hoog	-0.050	0.047	0.283	<b>0.183</b>	0.087	0.036	0.94
3 dalend van hoog naar laag	-0.045	0.053	0.392	<b>0.207</b>	0.101	0.041	1.06
4 stabiel hoog	-0.097	0.066	0.140	<b>0.168</b>	0.082	0.039	0.86
<i>bevorderen van zelfregulatie (ref is 1 stabiel laag)</i>							
2 stijgend van laag naar hoog	-0.006	0.047	0.893	<b>0.226</b>	0.087	0.009	1.16
3 dalend van hoog naar laag	0.024	0.05	0.638	<b>0.230</b>	0.084	0.006	1.18
4 stabiel hoog	0.121	0.059	0.039	0.141	0.127	0.269	

### 9.3 Speelwerkhouding

In de Tabel 9.3 laten we de significante relaties zien met de groei in het oordeel over (speel)werkhouding tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van voor- en vroegschoolse kwaliteit, naar de doelgroepindeling thuistaal. De resultaten voor de doelgroepindeling naar etnische herkomst zijn weergegeven in de bijlage.

*Gerapporteerde kwaliteit.* Kinderen die te maken hadden met een stijgende kwaliteit en kinderen die te maken hadden met een dalende kwaliteit met betrekking tot het bevorderen van zelfregulatie hebben een gunstigere groei in het oordeel over speelwerkhouding dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit (kleine effectgroottes van rond de .35). We vinden hierin geen verschillen tussen kinderen die thuis alleen Nederlands spreken en kinderen die thuis niet (alleen) Nederlands spreken. Bij het doelgroeponderscheid naar etnische herkomst vinden we dat kinderen die te maken hadden met een dalende en stabiel hoge kwaliteit met betrekking tot het bevorderen van zelfregulatie een gunstigere groei in het oordeel over speelwerkhouding hebben dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit (effectgroottes resp. .37 en .57). Voor beide doelgroepen is deze relatie gelijk. Kinderen die te maken hadden met een stijgende kwaliteit met betrekking tot aandacht voor wetenschap en technologie hebben een gunstigere groei in het oordeel over speelwerkhouding dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit. We vinden hierin geen verschillen tussen kinderen die thuis alleen Nederlands spreken en kinderen die thuis niet (alleen) Nederlands spreken en evenmin tussen kinderen met een Nederlandse en niet-westerse herkomst.

*Geobserveerde kwaliteit.* Kinderen die te maken hadden met een stabiel hoge geobserveerde educatieve kwaliteit hebben een gunstigere groei in het oordeel over speelwerkhouding dan kinderen die met een minder gunstige educatieve kwaliteit te maken hadden (groot effect van 1.01 voor kinderen met een Nederlandse en .79 voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal).

**Tabel 9.3** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en groei in oordelen over speelwerkhouding van 2 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>0.205</b>	0.104	0.049	<b>0.205</b>	0.104	0.049	<b>0.28</b>	<b>0.32</b>
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.259</b>	0.092	0.005	<b>0.259</b>	0.092	0.005	<b>0.35</b>	<b>0.40</b>
4 stabiel hoog	0.387	0.284	0.174	0.390	0.256	0.129		
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>0.313</b>	0.140	0.026	<b>0.313</b>	0.140	0.026	<b>0.42</b>	<b>0.48</b>
3 dalend van hoog naar laag	0.098	0.099	0.319	0.034	0.156	0.830		
4 stabiel hoog	0.068	0.144	0.636	-0.128	0.276	0.642		
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
4 stabiel hoog	<b>0.440</b>	0.210	0.036	<b>0.440</b>	0.210	0.036	<b>1.01</b>	<b>0.79</b>

#### 9.4 Ontluikende rekenvaardigheid (Cito)

In Tabel 9.4 worden de significante relaties weergegeven met de groei in rekenen van drie tot zesjarige leeftijd tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van gerapporteerde voor- en vroegschoolse kwaliteit, naar de doelgroepindeling thuistaal. De resultaten voor de doelgroepindeling naar etnische herkomst staan in de bijlage bij dit hoofdstuk. De tabel bevat alleen relaties met gerapporteerde kwaliteit, met geobserveerde kwaliteit vonden we geen significante relaties.

Voor de doelgroepindeling naar thuistaal en etnische herkomst vinden we dat de groei in rekenvaardigheid van kinderen die te maken hadden met een dalende kwaliteit met betrekking tot het bevorderen van fantasiespel gunstiger is dan die van kinderen die te maken had met een stabiel lage kwaliteit hiervan (effectgroottes rond .70). Dit effect verschilde niet tussen kinderen met een Nederlandse en niet Nederlandse thuistaal en ook niet tussen kinderen met een Nederlandse en niet-westerse herkomst. Voor de doelgroepindeling naar thuistaal vinden we dat de groei in rekenvaardigheid van kinderen die te maken hadden met een dalende kwaliteit met betrekking tot emotionele

ondersteuning gunstiger is dan die van kinderen die te maken had met een stabiel lage kwaliteit hiervan (effectgrootte ca. 0.75). Kinderen die te maken hadden met een stijgende kwaliteit hebben echter een minder gunstige groei in rekenvaardigheid dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit (effectgrootte ca. -0.60). Er is hierin geen verschil tussen kinderen met een Nederlandse en niet Nederlandse thuistaal. Bij de doelgroepindeling naar thuistaal vinden we alleen voor kinderen met een niet Nederlandse thuistaal een ongunstigere ontwikkeling in rekenvaardigheid voor de kinderen die te maken hadden met een dalende kwaliteit van hoog naar gemiddeld met betrekking tot aandacht voor rekenen en wiskunde activiteiten vergeleken met kinderen die te maken hadden met een dalende kwaliteit van gemiddeld naar laag (groot negatief effect van -1.80).

Zowel kinderen met een niet-westerse als Nederlandse herkomst die te maken hadden met stijgende kwaliteit (3) met betrekking tot het verrijken van he spel van kinderen hebben een *ongunstigere* groei in rekenvaardigheid dan kinderen die te maken hadden met een stabiel lage kwaliteit hiervan (groot negatief effect van -1.80).

**Tabel 9.4** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en groei in rekenen van 3 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<i>verrijken van het spel van kinderen (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	-3.117	1.424	0.029	-3.117	1.424	0.029	-0.59	-0.61
3 dalend van hoog naar laag	4.011	1.613	0.013	4.011	1.613	0.013	0.76	0.78
4 stabiel hoog	1.841	2.654	0.488	-2.162	3.348	0.518		
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	-3.359	1.794	0.061	1.678	3.139	0.593		
3 dalend van hoog naar laag	3.924	1.594	0.014	3.924	1.594	0.014	0.74	0.76
4 stabiel hoog	2.714	2.648	0.305	-1.697	3.441	0.622		
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	1.663	2.447	0.497	-9.434	4.154	0.023		-1.83
3 dalend van hoog naar laag	1.462	2.036	0.473	-2.871	2.896	0.322		
4 stabiel hoog	2.497	2.145	0.244	-1.898	5.068	0.708		
<i>rekenen-wiskunde activiteiten (ref = 1 dalend van gem. naar laag)</i>								
2 stijgend van laag naar gem.	-1.629	1.955	0.405	-5.396	3.135	0.085		
3 dalend van hoog naar gem.	3.724	2.336	0.111	-9.198	3.326	0.006		-1.79
4 stijgend van gem. naar hoog	1.049	2.328	0.652	0.322	3.175	0.919		

## 9.5 Taalvaardigheid (Cito)

In Tabel 9.5 staan de significante relaties met de groei in taal van vier tot zesjarige leeftijd tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van voor- en vroegschoolse kwaliteit, naar doelgroep. We vonden geen significante relaties met geobserveerde kwaliteit.

De groei in taalvaardigheid van kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal die te maken hadden met een van gemiddeld naar hoog stijgende kwaliteit met betrekking tot rekenen- en wiskundeactiviteiten ontwikkelt zich gunstiger dan die van kinderen die wat dit aspect betreft te maken hadden met een van gemiddeld naar laag dalende kwaliteit (groot effect van 1.5). Dit geldt niet voor kinderen met een Nederlandse thuistaal. Bij de doelgroepindeling naar etnische herkomst, blijkt de groei in taalvaardigheid in de eerste twee groepen van het basisonderwijs van kinderen die met een stabiel hoge kwaliteit te maken hadden *minder* gunstig dan die van kinderen die met een stabiel lage kwaliteit te maken hadden wat dit betreft (groot effect van rond -.90).

**Tabel 9.5** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en groei in taal van 4 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

Doelgroepindeling thuistaal	niet doelgroep			wel doelgroep			effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<i>rekenen-wiskunde activiteiten (ref = 1 dalend van gem. naar laag)</i>								
2 stijgend van laag naar gem.	0.209	1.751	0.905	2.066	2.301	0.369		
3 dalend van hoog naar gem.	0.691	1.145	0.546	0.691	1.145	0.546		
4 stijgend van gem. naar hoog	-0.448	1.323	0.735	<b>4.741</b>	1.653	0.004		<b>1.512</b>
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	-0.632	1.443	0.661	-0.831	2.167	0.701		
3 dalend van hoog naar laag	-0.863	1.500	0.565	1.941	1.564	0.215		
4 stabiel hoog	<b>-3.429</b>	1.712	0.045	<b>-3.429</b>	1.712	0.045	<b>-0.890</b>	<b>-0.958</b>

## 9.6 Conclusies stabiliteit en ontwikkeling

Te verwachten zou zijn dat een stabiel hoge kwaliteit het meest gunstig is voor de ontwikkeling van kinderen en een stabiel lage kwaliteit het minst gunstig. Hoewel we dit bij de meeste ontwikkelingsdomeinen een keer vonden, was dit niet het algemene beeld. Op verschillende ontwikkelingsdomeinen blijkt een

dalende kwaliteit enkele keren een positief effect te hebben, terwijl een stijgende kwaliteit soms een negatief en soms een positief effect heeft op ontwikkeling. Het ingewikkelde hieraan is dat er in de voorschool, maar ook in de vroegschool een selectie-effect mee speelt. In de voorschoolse periode komen met name doelgroepkinderen vaker terecht in een hoge kwaliteit, terwijl in de vroegschoolse periode doelgroepkinderen vaker terecht komen in een lagere kwaliteit. Als vervolgens een stijgende kwaliteit minder effect heeft, of zelfs negatief, ten opzichte van een stabiel lage of een dalende kwaliteit, dan zou dat kunnen betekenen dat een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode teniet wordt gedaan door een lage kwaliteit in de vroegschoolse periode.





## 10 Samenvatting, discussie en implicaties voor beleid

### 10.1 Samenvatting

In 2016 verscheen het tweede basisrapport over het tweejarigencohort van het pre-COOL cohortonderzoek (Leseman & Veen, 2016). Daarin stond de vraag centraal naar de relatie tussen deelname aan voorschoolse voorzieningen, zoals peuterspeelzalen en kinderdagverblijven, en de ontwikkeling van kinderen. Het accent lag op de voorschoolse periode en de kwaliteit in de voorschoolse voorzieningen. In dit derde basisrapport zoomen we in op de *vroeg*schoolse periode en stellen we de vraag centraal naar de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen waarin de kinderen zijn ingestroomd en hun ontwikkeling in groep 1 en 2.

In het pre-COOL onderzoek worden kinderen langere tijd gevolgd, vanaf tweejarige leeftijd tot aan het eind van het basisonderwijs. Na de voorschoolse periode zijn de kinderen op vierjarige leeftijd ingestroomd in het basisonderwijs en terecht gekomen op ruim 1000 basisscholen. De gegevens waarvan in deze rapportage verslag wordt gedaan zijn verzameld in de kleutergroepen (1 en 2) van deze basisscholen. Binnen het tweejarigen cohort van pre-COOL is door 425 groep 1 leerkrachten op 345 scholen en 621 groep 2 leerkrachten op 580 scholen een vragenlijst ingevuld. In 132 groepen 1 van 86 scholen en 105 groepen 2 van 72 scholen werden lessen geobserveerd.

In dit rapport beschrijven we onder meer de onderwijskwaliteit in de groepen 1 en 2 op basis van deze vragenlijst- en observatiegegevens. Door een koppeling te maken met gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) over leerlingsamenstelling, denominatie, schoolgrootte, regio en stedelijkheid is

nagegaan in hoeverre de groep deelnemende scholen een representatieve groep betreft. Dit blijkt grotendeels het geval.

Dit onderzoek bestaat uit drie delen. Deel A behandelt de vraag hoe de kwaliteit in de kleutergroepen eruit ziet voor de verschillende doelgroepen. Hierbij hanteren we de volgende doelgroepindelingen: thuistaal (kinderen die thuis ook andere talen dan Nederlands horen), opleidingsniveau (kinderen van wie de moeder maximaal een lbo opleiding heeft afgerond) en etniciteit (kinderen met een niet-westerse etniciteit). Deel B richt zich op de vraag naar de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen en ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen. Daarin kijken we ook hoe dit zich verhoudt tot de kwaliteit in de voorschoolse periode. In deel C gaan we na in hoeverre doelgroepkinderen te maken hebben met stabiliteit in kwaliteit in de voor- en voerschoolse periode: zijn er groepen kinderen die te maken hadden met vergelijkbare voor- en voerschoolse kwaliteitspatronen, hoe zijn de verschillende doelgroepen hierin vertegenwoordigd en wat is de relatie van die voor- en voerschoolse kwaliteitspatronen met ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen? We bespreken eerst de resultaten op deze drie delen. Daarna volgen de discussie en algemene conclusies.

#### **Deel A**

##### *Hoe ziet de kwaliteit in de kleutergroepen eruit voor de verschillende doelgroepen?*

Dit rapport begint met een typering van de groepen 1 waar de kinderen die in 2011 en 2012 meededen aan het pre-COOL onderzoek terecht zijn gekomen. Meer dan de helft van de kinderen uit het tweejarigencohort van pre-COOL die in 2011 en 2012 in de voerschoolse periode deelnamen aan een vve-programma stromen door naar kleutergroepen waar een erkend vve-programma wordt uitgevoerd. Erkende programma's zijn brede vve-centrumprogramma's die ten tijde van de dataverzameling voor dit project als erkend geregistreerd stonden in de databank effectieve interventies. Bovendien blijkt dat doelgroepkinderen vaker terecht komen bij leerkrachten die aangeven het vve-programma volgens de richtlijnen uit te voeren. Behalve dat doelgroepkinderen vaker terecht komen in een groep 1 met een erkend vve-programma, is daar ook sprake van iets kleinere groepen en een gunstigere leerkracht-kind ratio. In deze kleutergroepen is vaker sprake van hoge percentages niet-westerse leerlingen en leerlingen met een extra leerlingge-

wicht. De leerkrachten in deze groepen blijken meer te doen aan diversiteitsbevordering dan leerkrachten van groepen met minder doelgroepkinderen. Niet alle randvoorwaarden zijn beter vervuld als er meer doelgroepkinderen aanwezig zijn in een groep, er staan namelijk iets meer leerkrachten met weinig ervaring op de groep in groepen met minder doelgroepkinderen.

Voor zowel groep 1 als voor groep 2 geldt dat het gebruik van een erkend vve-programma of een groter aandeel kinderen met een niet-westerse achtergrond wel samengaat met hogere structurele kwaliteit, maar niet met merkbare hogere proceskwaliteit. De geobserveerde kwaliteit blijkt vergelijkbaar met die in de voorschoolse periode. De kwaliteit is gemiddeld goed (maar niet zeer goed) in het sociaal-emotionele domein. De kwaliteit in het educatieve domein is laag en vergeleken met de voorschoolse periode is er geen hoge(re) kwaliteit. Een groter aandeel kinderen met niet-westerse achtergrond gaat, anders dan in de voorschoolse periode, niet samen met extra aanbod op educatief vlak. Een uitzondering is het gerapporteerde aanbod aan taalactiviteiten, dat gemiddeld hoog is en in vrijwel alle kleutergroepen, ongeacht het aandeel doelgroepkinderen hoge prioriteit heeft

Doelgroepkinderen zitten in de kleutergroepen gemiddeld genomen dus niet in een betere maar ook niet in een minder goede leeromgeving. De geobserveerde kwaliteit, oftewel de kwaliteit zoals geobserveerd met de observatieinstrumenten CLASS en ECERS, blijkt op een aantal punten minder goed te zijn voor kinderen die tot de doelgroep behoren. In de voorschoolse periode zagen we wel een positieve relatie tussen het gebruik van een vve-programma en hogere proceskwaliteit. Hierbij moet bedacht worden dat in de voorschoolse onderzoeksgroep ook instellingen zaten die geen vve-methode gebruikten, waartegen de instellingen met een programma werden afgezet. In de kleutergroepen treffen we maar weinig groepen die geen vve-programma gebruiken.

## **Deel B**

*Wat is de relatie tussen de kwaliteit en ontwikkeling in de kleutergroepen voor de verschillende doelgroepen?*

In deel B is onderzocht in hoeverre de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de vroegschoolse periode gerelateerd is aan de ontwikkeling van de kinderen in deze periode. Vervolgens is de kwaliteit in zowel de vroeg- als

voorschoolse periode gerelateerd aan ontwikkeling, om na te gaan hoe deze zich tot elkaar verhouden.

De geobserveerde en gerapporteerde kwaliteit in de vroegschoolse periode is gerelateerd aan de taal- en rekenontwikkeling, zoals gemeten met de Citotoetsen taal en rekenen. Alleen voor deze analyses konden we naast gegevens van kinderen uit het instellingencohort, gegevens uit het gezinscohort gebruiken. Dit verschilt van de analyses met kwaliteit en ontwikkeling in het vorige basisrapport en van de overige analyses, waarvoor alleen gegevens van het instellingencohort konden worden gebruikt. We vonden enkele zeer kleine tot kleine positieve relaties tussen kwaliteit en de rekenontwikkeling van kinderen, bijvoorbeeld: hogere kwaliteit van spelverrijking zoals gerapporteerd door de leerkracht hangt samen met een grotere rekenontwikkeling voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal en voor kinderen van niet-westerse herkomst en meer aandacht voor rekenen en wiskunde hangt voor zowel kinderen met een laagopgeleide als kinderen met een niet-laagopgeleide moeder samen met een gunstige rekenontwikkeling. Verder vonden we een effect van de geobserveerde kwaliteit: naarmate leerkrachten meer emotionele ondersteuning bieden is de groei in rekentaalvaardigheid van de kinderen groter. Er zijn geen relaties gevonden tussen de ontwikkeling van de Cito taalvaardigheid in de kleuterperiode en de geobserveerde en gerapporteerde proceskwaliteit.

*Wat is de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen én de voorschoolse periode op de ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen?*

Vervolgens is nagegaan in hoeverre de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de kleutergroepen gerelateerd is aan de ontwikkeling van de kinderen van twee- tot zesjarige leeftijd en hoe zich dit verhoudt tot de effecten van kwaliteit in de voorschoolse periode. Voor deze analyses zijn alleen gegevens uit het instellingencohort gebruikt. Gegevens over het gezinscohort konden we hierbij niet benutten, omdat voor deze groep geen gegevens over voorschoolse kwaliteit zijn verzameld. Als afhankelijke variabelen zijn, behalve gegevens over ontluikende taal- en rekentaalvaardigheden zoals gemeten met Citotoetsen, ook gegevens over ontwikkeling in woordenschat, aandacht, gemeten met binnen pre-COOL ontwikkelde kindtests, en de spelwerkhouding op basis van leerkrachtobservaties gebruikt.

Wat opvalt is dat de meeste positieve relaties de kwaliteit in de voorschoolse periode betreffen. Voor een aantal kwaliteitsaspecten vinden we positieve effecten van een goede kwaliteit in de vroegschoolse fase. Een voorbeeld is een klein positief effect van gedragsregulatie en productiviteit in de kleutergroepen op de aandachtontwikkeling van doelgroepkinderen. Voor woordenschat werd slechts één (zeer klein) effect gevonden van kwaliteit in de kleutergroepen: voor kinderen met een niet laagopgeleide moeder gaat meer gedragsregulering samen met een wat lagere woordenschat. Ten aanzien van de spelwerkhouding vonden we dat het bevorderen van zelfregulatie in de voorschoolse periode een positieve relatie heeft met de groei in spelwerkhouding van zowel doelgroep- als niet doelgroepkinderen. In de vroegschoolse periode is die relatie niet significant. Verder vonden we een positieve relatie tussen de gerapporteerde mate van het verrijken van spel van de kinderen in de vroegschoolse periode en de ontwikkeling in spelwerkhouding. Voor de geobserveerde kwaliteit vonden we dat voor zowel doelgroep- als niet doelgroepkinderen de ontwikkeling in spelwerkhouding wat minder gunstig wanneer de kwaliteit van gedragsregulering hoger is.

### **Deel C**

*In hoeverre hebben doelgroepkinderen te maken met stabiliteit in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode? Zijn er groepen kinderen die te maken hadden met vergelijkbare voor- en vroegschoolse kwaliteitspatronen? Hoe zijn de verschillende doelgroepen hierin vertegenwoordigd?*

In het vorige basisrapport concludeerden we dat doelgroepkinderen in de pre-COOL steekproef gebruik maakten van instellingen die gemiddeld genomen hoger scoorden op de verschillende kwaliteitskenmerken dan niet doelgroepkinderen. Dit was het geval voor alle verschillende doelgroepindelingen die we ook in dit rapport hanteren: thuistaal, opleidingsniveau en etniciteit. Uit de analyses blijkt dat in de kleutergroepen de kwaliteit lang niet altijd hoger is voor doelgroepkinderen dan voor niet doelgroepkinderen.

Nagegaan is welk aandeel doelgroepkinderen met een stabiel hoge kwaliteit te maken had in niet alleen de voorschoolse, maar ook in de vroegschoolse periode, en met welke andere patronen in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode de doelgroepkinderen te maken hadden. We zijn dit nagegaan voor alle kwaliteitsvariabelen die in zowel de voor- als vroegschoolse periode op dezelfde manier gemeten zijn. Per kwaliteitsvariabele zijn vier groepen

kinderen gevormd: kinderen die in zowel de voor- als vroegschoolse periode te maken hadden met een lage kwaliteit (stabiel lage kwaliteit); kinderen die in de voorschoolse periode te maken hadden met een lage kwaliteit, maar in de vroegschoolse periode met een hoge kwaliteit (toename in kwaliteit); kinderen die in de voorschoolse periode te maken hadden met een hoge kwaliteit, maar in de vroegschoolse periode met een lage kwaliteit (afname in kwaliteit); kinderen die in zowel de voor- als vroegschoolse periode te maken hadden met een hoge kwaliteit (stabiel hoge kwaliteit).

Uit de analyses blijkt dat er niet gesproken kan worden van een stabiel kwaliteitsbeeld over de voor- en vroegschoolse periode heen. Voor alle kwaliteitsmetingen zijn er groepen te onderscheiden van kinderen die een lage kwaliteit ervaren in zowel voorschool als vroegschool, kinderen die in de voorschool een hoge kwaliteit ervaren en daarna in een lage kwaliteit vroegschool terecht komen, kinderen die vanuit een lage kwaliteit voorschool instromen in een hoge kwaliteit vroegschool en kinderen die zowel op de voorschool als op de vroegschool een hoge kwaliteit ervaren. Hoewel het verschilt per gemeten kwaliteitsaspect, valt daarbij op dat de verschillen tussen de groepen soms erg groot zijn. Zo is bijvoorbeeld bij de geobserveerde educatieve kwaliteit het verschil tussen kwaliteit van de 'stijgende groep' versus de 'dalende groep' 3 maal de standaarddeviatie, wat neerkomt op twee schaalpunten verschil op een 7-puntsschaal. Verder valt op dat er voor zowel gerapporteerde als geobserveerde kwaliteit veel kinderen minder gunstige patronen van kwaliteit ervaren. Alleen bij het gerapporteerde aanbod aan taalactiviteiten ervaart de grootste groep kinderen een stabiel hoge kwaliteit. In andere gerapporteerde en geobserveerde kwaliteitsaspecten ligt het zwaartepunt vaak bij stabiel lage kwaliteit of dalende kwaliteit.

Uit voorgaande rapporten over de voorschoolse fase bleek dat kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal, niet-westerse herkomst of een laagopgeleide moeder vaker terecht kwamen in een hoge kwaliteit voorschool. Ook hier wordt dat resultaat bevestigd. Echter, voor de meeste kwaliteitsaspecten blijkt uit de huidige resultaten dat de doelgroepkinderen die te maken hadden met een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode, in de vroegschoolse periode relatief vaker dan niet-doelgroepkinderen te maken kregen met een lage kwaliteit, dus te maken hadden met een sterke kwaliteitsdaling. Niet-doelgroepkinderen daarentegen komen in de kleutergroepen juist vaker in een wat hogere

kwaliteit terecht. Wat betreft de geobserveerde kwaliteit vinden we soortgelijke patronen, met een enkele uitzondering. Een voorbehoud hierbij is dat bij geobserveerde kwaliteit de groepen na uitsplitsingen af en toe vrij klein zijn.

*Wat is de relatie tussen de voor- en vroegschoolse kwaliteitspatronen en de ontwikkeling voor de verschillende doelgroepen?*

Ten slotte hebben we per kwaliteitsvariabele de ontwikkeling onderzocht in aandacht, woordenschat speelwerkhouding, Cito rekenen en taal tussen de onderscheiden groepen kinderen (clusters) die te maken hadden met verschillende patronen van voor- en vroegschoolse kwaliteit.

Te verwachten zou zijn dat een stabiel hoge kwaliteit het meest gunstig is voor de ontwikkeling van kinderen en een stabiel lage kwaliteit het minst gunstig. Hoewel we dit bij de meeste ontwikkelingsdomeinen een keer vonden, was dit niet het algemene beeld. Op verschillende ontwikkelingsdomeinen blijkt ook een dalende kwaliteit enkele keren een positief effect te hebben, terwijl een stijgende kwaliteit soms een negatief en soms een positief effect heeft op ontwikkeling. Het ingewikkelde hieraan is dat er in de voorschool, maar ook in de vroegschool een selectie-effect meespeelt. In de voorschoolse periode komen met name doelgroepkinderen vaker terecht in een hoge kwaliteit, terwijl in de vroegschoolse periode doelgroepkinderen vaker terecht komen in een lagere kwaliteit. Als vervolgens een stijgende kwaliteit minder effect heeft, of zelfs negatief, ten opzichte van een stabiel lage of een dalende kwaliteit, dan zou dat kunnen betekenen dat een hoge kwaliteit in de voorschoolse periode teniet wordt gedaan door een lage kwaliteit in de vroegschoolse periode.

## **10.2 Discussie en implicaties voor beleid**

### *10.2.1 Beleidscontext*

Effectieve voor- en vroegschoolse educatie vraagt om een meerjarig traject waarin brede ontwikkelingsstimulering van hoge kwaliteit wordt geboden aan kinderen die dit vanwege hun achtergrond, gezinssituatie of moedertaal nodig hebben. Verschillende studies laten zien dat de intensiteit en vooral de duur van het educatieve programma vóór de start van het formele onderwijs er toe doet (Melhuish et al., 2015). De oorspronkelijke doelstelling van het voor- en vroegschoolse onderwijsachterstandenbeleid, maatgevend voor de eerste Regeling Voor- en Vroegschoolse Educatie in het jaar 2000, was het creëren van een doorlopend, naar ontwikkelingsfase opbouwend traject vanaf 2½ tot 6 jaar voor brede ontwikkelingsstimulering in samenwerkingsverbanden van

peuterspeelzalen en kleutergroepen in het basisonderwijs (Commissie Meijnen, 1993). Subsidieregelingen van de landelijke overheid en het gemeentelijk beleid rond de toekenning van vve-locaties waren op dit idee van één aaneensluitend traject afgestemd. De doorgaande lijn is nog steeds een belangrijk aandachtspunt van het beleid, maar de realisatie ervan blijkt niet altijd makkelijk. In 2006 vond een belangrijke beleidswijziging plaats en werd de zogenaamde 'knip' tussen het voorschoolse en vroegschoolse deel aangebracht. Voor gemeenten betekende dit minder sturingsmogelijkheden ten aanzien van het vroegschoolse deel. De beleidsverantwoordelijkheid voor deze fase kwam nadrukkelijker bij de scholen te liggen (Doolaard & Leseman, 2008). Stimuleringsgelden gericht op de vroegschoolse educatie van kinderen in achterstandssituaties werden een niet-geoordeeld deel van de algemene onderwijsachterstandsmiddelen voor scholen. In de Regeling VVE werd het criterium dat uitsluitend met erkende vve-programma's mocht worden gewerkt om voor subsidie in het kader van deze regeling in aanmerking te komen, losgelaten. Op gemeentelijk niveau werden er als gevolg van deze beleidswijziging 'light' versies van vve geïntroduceerd en werden er andere educatieve programma's en aanpakken dan de erkende programma's toegelaten (Doolaard & Leseman, 2008).

#### *10.2.2 Veranderingen als gevolg van beleid*

Sinds de introductie van het vve-beleid is er meer gebeurd. Er werden ambitieuze doelen gesteld ten aanzien van de deelname van kinderen in achterstandssituaties aan voor- en vroegschoolse educatie en die ambities lijken in belangrijke mate gerealiseerd te zijn. Zo is de deelname van kinderen uit achterstandsgroepen aan voorschoolse voorzieningen sterk toegenomen (Leseman & Veen, 2016) en is er onmiskenbaar sprake van voortgaande professionalisering in het voorschoolse veld (Leseman & Slot, 2013). Ook is het voorschoolse aanbod veranderd. Waar vve-beleid in de voorschoolse periode aanvankelijk voornamelijk in peuterspeelzalen werd uitgevoerd, is in de loop van de jaren het aandeel van de kinderopvang in de uitvoering van voorschoolse educatie toegenomen (Leseman & Slot, 2013). Nieuwe wetgeving heeft geleid tot harmonisatie van de verschillende typen voorschoolse voorzieningen en voormalige zelfstandige peuterspeelzalen zijn (en worden) in toenemende mate ondergebracht bij aanbieders van kinderopvang.



### 10.2.3 Eerdere resultaten

In de vorige basisrapportage vanuit het pre-COOL onderzoek zijn de resultaten van het voorschoolse deel beschreven (Leseman & Veen, 2016). We vatten deze kort samen. Een belangrijke eerste bevinding was dat kinderen die op grond van het *opleidingsniveau van hun ouders* (corresponderend met de landelijke definitie van de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid), hun *niet-westerse achtergrond* of hun *niet-Nederlandse thuistaal* (corresponderend met aanvullende criteria die in veel gemeenten worden gehanteerd) in beginsel tot de doelgroepen van het voor- en voegschoolse achterstandenbeleid gerekend kunnen worden, deelnamen aan voorschoolse voorzieningen van gemiddeld hogere kwaliteit op zowel emotioneel, maar vooral op educatief vlak. Dit effect was sterker in peuterspeelzalen, maar gold ook voor kinderdagverblijven met een educatieve oriëntatie, blijkend uit gebruik van een van de erkende vve-methoden (Van Schaik, 2016). De geobserveerde en zelf-gerapporteerde kwaliteit was hoger naarmate het aandeel doelgroepkinderen groter was, zowel in peuterspeelzalen als in kinderdagverblijven, vermoedelijk wijzend op sterkere commitment van de staf aan de doelen van het onderwijsachterstandenbeleid in instellingen met relatief veel doelgroepkinderen. Op kernvaardigheden als de aandachtfunctie en de Nederlandse woordenschat werden voor kinderen uit de doelgroepen positieve effecten gevonden van deelname aan voorschoolse voorzieningen. Voor een groter cohort kinderen werden soortgelijke effecten gevonden op de Nederlandse taalvaardigheid zoals vanaf 4.5-jarige leeftijd gemeten met Cito taal. Vergeleken met kinderen zonder achterstandsindicatie, die als normgroep fungeerden, haalden doelgroepkinderen hun vroege ontwikkelingsachterstand substantieel in, maar niet volledig. Dit inhaaleffect was sterker als het achterstandsrisico groter was. Kenmerken van de geboden kwaliteit in de voorschoolse periode bleken, gelet op de grootte van de effecten, belangrijke voorspellers van de inhaalslag tussen 2½ en 6 jaar, waaronder het gebruik van een erkend vve-programma (woordenschat), de geboden begeleiding en verrijking van spel, de geboden affectieve ondersteuning, het aanbod aan rekenen en wiskunde activiteiten (woordenschat, aandachtfunctie) en de geobserveerde emotionele en educatieve proceskwaliteit (aandachtfunctie). Er werden echter geen effecten gevonden op Cito rekenen (gevolgd vanaf 3.5-jarige leeftijd) en ook in het sociaal-emotionele domein was er geen positief effect: de door pedagogisch medewerkers en leerkrachten beoordeelde werkhouding van doelgroepkinderen met een niet-westerse achtergrond bleek zelfs te verslechteren, terwijl de werkhouding van

kinderen van laagopgeleide ouders niet verbeterde ten opzichte van de normgroep.

#### *10.2.4 Vroegschoolse fase: geboden kwaliteit*

##### *Doorgaande lijn*

Is er sprake van een doorlopend voor- en vroegschool traject van hoge kwaliteit voor doelgroepkinderen? Het antwoord op deze vraag is negatief, om verschillende redenen. Voor iets meer dan de helft van de kinderen die in de voorschoolse periode een voorziening met een erkend vve-programma bezochten, was er sprake van continuering van de educatieve aanpak in de basisschool; voor bijna de helft van de doelgroepkinderen was er dus sprake van *discontinuïteit* van de doorgaande lijn. Bovendien, voor zover de basisschool een erkend vve-programma zei te gebruiken, bleek uit de observaties en zelf-gerapporteerde activiteiten dat er niet of nauwelijks sprake was van verschillen met basisscholen die geen erkende vve-methode zeiden te gebruiken. Hoewel dit er ook op zou kunnen wijzen dat het al of niet gebruik maken van een vve-methode weinig uitmaakt omdat bijna alle basisscholen hoge educatieve kwaliteit bieden, wezen de gegevens anders uit. De gemiddelde scores op de verschillende dimensies van het observatie-instrument variëren van middelmatig tot goed (in het emotionele domein) tot middelmatig en onvoldoende (in het educatieve domein). De observaties maken tot op zekere hoogte vergelijking met het voorschoolse deel mogelijk. De gemiddelde scores voor de geobserveerde emotionele en educatieve proceskwaliteit zijn in de kleutergroepen niet hoger (en volgens de metingen in groep 2 eerder lager) dan in de voorschoolse peutergroepen met vve. Op het vlak van de structurele kenmerken groeps grootte en leerkracht-kind ratio was de leeromgeving voor doelgroepen wel wat gunstiger dan voor niet-doelgroepkinderen, maar wat betreft de geobserveerde processen en het merendeel van de zelf-gerapporteerde activiteiten was er geen verschil, met uitzondering van het gerapporteerde aanbod aan taalactiviteiten, dat overal hoog was ongeacht het aandeel doelgroepkinderen. Overigens moet hierbij worden bedacht dat de omstandigheden in groepen met veel doelgroepkinderen mogelijk wat gunstiger zijn als het gaat om groeps grootte en leerkracht-kind ratio, maar dat het verschil in groeps grootte met groepen met overwegend niet-doelgroepkinderen slechts 2 á 3 kinderen betreft op een hele kleuterklas. Een gunstiger leerkracht-kind ratio komt in de praktijk neer op gemiddeld één of enkele dagdelen per week dubbele bezetting, wat niet voldoende is om

dagelijks individueel de nodige ondersteuning te bieden of in kleine groepjes te werken. Behalve wat betreft het aanbod aan taalactiviteiten en de oriëntatie op omgaan met culturele diversiteit, was er ook geen samenhang van de genoemde kwaliteitskenmerken met het aandeel doelgroepkinderen in de klas. De gegevens lijken erop te wijzen dat het in kleutergroepen met veel doelgroepkinderen lastiger is om de gewenste educatieve kwaliteit te bereiken die nodig is om te kunnen compenseren voor milieugebonden achterstanden.

#### *Stabiele kwaliteit vanuit kindperspectief*

Het idee van een doorlopend traject is verder onderzocht door na te gaan of kinderen in de hele voor- en vroegschoolse periode stabiel hoge kwaliteit ervaren of dat er juist sprake is van sterke wisselingen. De resultaten schetsen een gemengd beeld. Slechts een klein deel van de totale groep kinderen in pre-COOL ervaart constant hoge (bovengemiddelde) kwaliteit, zowel wat betreft de geobserveerde als de gerapporteerde kwaliteitskenmerken. Het grootste deel van de kinderen ervaart constant lage (beneden gemiddelde) kwaliteit óf een daling van de kwaliteit bij de overgang van voorschools naar vroegschool. Alleen op het vlak van aangeboden taalactiviteiten is er een positieve trend. Voor doelgroepkinderen geldt het volgende. In de voorschoolse periode participeren zij gemiddeld genomen in voorzieningen van hoge kwaliteit, conform de doelstellingen van het beleid en afgestemd op wat zij nodig hebben, al is er ook een deel van deze groep dat juist in voorzieningen van lage kwaliteit wordt aangetroffen. In het vroegschoolse deel is dit overwegende voordeel echter verdwenen. Doelgroepkinderen ervaren daardoor (door de hogere kwaliteit van het voorschoolse deel) vaker een daling van de kwaliteit bij de overgang naar het basisonderwijs, terwijl doelgroepkinderen die deelnamen aan voorzieningen van lagere kwaliteit vaker in een situatie van lagere kwaliteit blijven na de overgang. Voor niet-doelgroepkinderen geldt het omgekeerde. Zij komen na de voorschoolse fase juist vaker in een gunstigere kwaliteit terecht.

#### *10.2.5 Ontwikkelingseffecten*

De vroegschoolse periode is belangrijk voor de doelstelling vroege ontwikkelingsachterstanden te voorkomen en te reduceren. Goede kwaliteit, afgemeten aan verschillende geobserveerde en gerapporteerde kenmerken, draagt bij aan de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en aan verkleining van de kloof tussen doelgroep en niet-doelgroepkinderen in het bijzonder.

Hoewel het voorschoolse deel naar verhouding veel gewicht in de schaal legt als het gaat om effecten op de ontwikkeling van kernvaardigheden van doelgroepkinderen (en deels ook van niet-doelgroepkinderen), zijn er in dit onderzoek verschillende indicaties naar voren gekomen dat het voerschoolse deel aan die vroege effecten nog iets kan toevoegen. Gebleken is dat er veel variatie bestaat tussen kleutergroepen die samenhangt met de ontwikkeling van de kinderen. Sommige kleutergroepen bieden een betere leer- en ontwikkelingsomgeving en dat is terug te zien in snellere ontwikkeling van de kinderen. Investeren in het verbeteren van die leer- en ontwikkelingsomgeving lijkt dus te lonen.

#### *Effecten van de voor- en voerschoolse fase*

Bekijken we de effecten en de aanbodkenmerken nader, dan zien we dat voor de ontwikkeling van de *aandachtfunctie* de voerschoolse periode het meest relevant is. Er zijn daar positieve effecten op de groei van aandacht gevonden voor zowel doelgroepkinderen als niet-doelgroepkinderen die samenhangen met hogere geobserveerde emotionele kwaliteit en gedragsbegeleiding (als aspect van algemeen klassenmanagement) en met een hogere mate van gerapporteerde verrijking van spel, bevordering van zelfregulatie, en een ruimer aanbod aan activiteiten op het gebied van taal, rekenen-wiskunde en wetenschap en technologie. In de voerschoolse periode zijn er positieve effecten op de *aandachtfunctie* van met name de geobserveerde emotionele kwaliteit en het klassenmanagement (gedragsregulering) en van de gerapporteerde affectieve ondersteuning, verwijzend naar de geboden warmte, fysieke affectie, zoals knuffelen en troosten en het uiten van positieve verwachtingen. Voor de ontwikkeling van de *woordenschat* zijn er ook effecten van de voerschoolse periode (van geobserveerde educatieve kwaliteit; in de afzonderlijke analyses van het voerschoolse deel ook van het gebruik van een vve-programma en de geboden spelverrijking, maar minder duidelijke effecten van de voerschoolse periode. Mogelijkerwijs is er in de voerschoolse periode te weinig variantie in belangrijke kenmerken voor dit ontwikkelingsdomein omdat met name het aanbod aan taalactiviteiten gemiddeld hoog is en in vrijwel alle kleutergroepen hoge prioriteit heeft. Voor de ontwikkeling van *Cito taal* zijn er, naast effecten van het voerschoolse aanbod aan affectieve ondersteuning en activiteiten op het gebied van geletterdheid en rekenen-wiskunde, overwegend alleen ten gunste van doelgroepkinderen, in de voerschoolse periode bijkomende effecten van de geobserveerde emotionele

kwaliteit (alleen doelgroepkinderen) en educatieve kwaliteit (alle kinderen), en een negatief effect van klassenmanagement (alleen niet-doelgroepkinderen). Voor de ontwikkeling van *Cito rekenen* zijn in de voorschoolse periode de gerapporteerde affectieve ondersteuning en het aanbod van activiteiten op het gebied van geletterdheid en rekenen-wiskunde van belang en in de vroegschoolse periode de geobserveerde emotionele kwaliteit (positief voor doelgroepkinderen, negatief voor niet-doelgroepkinderen) en educatieve kwaliteit (positief voor alle kinderen). De ontwikkeling van de *speelwerkhouding*, ten slotte, hangt positief samen met de gerapporteerde bevordering van zelfregulatie en fantasiespel, en met de affectieve ondersteuning in de voorschoolse periode, positief met spelverrijking in de vroegschoolse periode (alle kinderen), maar negatief met de geobserveerde emotionele ondersteuning en het klassenmanagement (alle kinderen). Dit laatste, misschien een onverwacht patroon, zou erop kunnen wijzen dat in de vroegschoolse periode de werkhouding beter bevordert wordt door op zelfstandig werken en spelen aan te sturen dan door emotioneel ondersteunende, sensitieve interacties of sterk gestructureerd management van het gedrag en de tijdsbesteding van de kinderen. Een interpretatie van het gevonden patroon zou ook kunnen zijn dat in groepen met veel kinderen met een lage werkhouding meer interventies van de leerkracht nodig zijn, zowel wat betreft steun als regulering.

#### *10.2.6 Integratie van bevindingen*

De effecten van de verschillende kwaliteitsaspecten op de ontwikkeling van de brede verzameling vaardigheden die in pre-COOL zijn onderzocht, verschillen soms naar vaardigheid en fase. Voor woordenschat, taal en rekenen is vaker het aanbod aan activiteiten op deze gebieden van belang en hangen verschillen in de ontwikkeling voor alle kinderen en in de inhaaleffecten voor doelgroepkinderen samen met de mate waarin dit type activiteiten wordt aangeboden. Voor de aandachtfunctie is enerzijds een veilig emotioneel klimaat en anderzijds een geordend klasklimaat van belang. In de voorschoolse periode doet voor de ontwikkeling van de aandachtfunctie ook aandacht voor activiteiten op het gebied van taal-, rekenen-wiskunde en wetenschap en technologie er toe. Een geordend klasklimaat is voor andere vaardigheden juist soms een negatieve conditie. Een 'zachtere' vaardigheid als de speelwerkhouding lijkt meer te gedijen in een klimaat waarin spel op een verrijkende manier wordt begeleid en (in de vroegschoolse periode) zelfstandig spelen en werken wordt bevordert, terwijl een op emotionele veiligheid gericht

klimaat met sterk gestuurd klassenmanagement eerder negatief uitpakt. Het valt op dat bevordering en verrijking van spel en het bieden van emotionele ondersteuning door affectieve activiteiten voor de ontwikkeling van kinderen in meerdere ontwikkelingsdomeinen en in alle fasen van belang zijn. De uitkomsten van pre-COOL, met alle slagen om de arm die hierbij nodig zijn, komen overeen met recente bevindingen in een grootschalige Amerikaanse studie naar de langetermijneffecten van verschillende curriculumonderdelen in de voorschoolse periode. Voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden is een gestructureerd, sterker door pedagogisch medewerkers of leerkrachten gestuurd curriculum van relevante activiteiten van belang, terwijl voor de ontwikkeling van zachtere vaardigheden zoals zelfregulatie en sociaal-emotionele competentie een minder gestructureerd en meer kindvolgend, op spel georiënteerd curriculum van belang is (Ansari & Purtell, 2017). Een gebalanceerd curriculum dat beide typen activiteiten in voldoende mate aanbiedt lijkt derhalve aangewezen.

#### *Effecten van stabiele kwaliteit*

De analyses met de vier groepen kinderen naar de patronen van stabiliteit van de ervaren kwaliteit, ten slotte, moeten om verschillende redenen met de nodige voorzichtigheid worden gezien. Met name het cluster met kinderen die stabiel hoge kwaliteit ondervonden gedurende het hele voor- en voorschoolse traject was bij een deel van de kwaliteitsaspecten de kleinste groep, waardoor effecten hiervan op de ontwikkeling soms wat moeilijker vast te stellen waren, ook al was de trend in de verwachte richting. Ook bleken de effecten van instabiele kwaliteit niet altijd negatief. Voor kinderen die eerst, in de voorschoolse periode, hogere kwaliteit hadden ervaren en daarna, na de overgang naar het basisonderwijs, lagere kwaliteit, bleken de positieve effecten van het voorschoolse deel veelal robuust genoeg en zichtbaar te blijven in de metingen bij de kinderen in groep 1 en 2 (maar ze werden niet verder versterkt). Dit gold bijvoorbeeld voor de effecten van de geobserveerde emotionele kwaliteit en gerapporteerde spelverrijking op de aandachtfunctie, voor de effecten van spelverrijking en het bevorderen van fantasiespel op de woordenschat, en voor de effecten van spelverrijking op Cito rekenen. Verder was ook stabiel hoge educatieve proceskwaliteit en (niet significant) stabiel hoge spelverrijking en een stabiel ruim aanbod aan wetenschap- en technologieactiviteiten van belang voor de ontwikkeling van de aandachtfunctie. Omgekeerd bleken de ontbrekende of negatieve effecten van lagere

kwaliteit in de voorschoolse periode niet altijd gecompenseerd te worden door hogere kwaliteit in het vroegschoolse deel. Dit gold bijvoorbeeld voor het effect van spelverrijking op Cito rekenen. Bij zowel woordenschat als Cito taal waren er wel indicaties dat hogere kwaliteit in de vroegschoolse fase wat betreft het aanbod aan rekenen-wiskunde activiteiten en de bevordering van spel voor lagere kwaliteit in de voorschoolse fase kan compenseren. Voor de ontwikkeling van de speel-werkhouding gold dit ook: hogere kwaliteit in termen van bevordering van zelfregulatie in de vroegschoolse periode kon ten dele voor lagere kwaliteit op dit vlak in de voorschoolse periode compenseren. Al met al kan uit de bevindingen met de nodige voorzichtigheid geconcludeerd worden dat beide fasen, voor- en vroegschoolse, er toe doen voor de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en voor het verkleinen van ontwikkelingsachterstanden in het bijzonder en dat in het algemeen stabiel hoge kwaliteit gunstiger is dan stabiel lage kwaliteit; resultaten die verwachtingen ondersteunen, maar die in Nederlands onderzoek nog niet eerder werden gevonden.

#### *10.2.7 Algemene conclusies*

Voor optimale ontwikkeling van kinderen en voor grotere effectiviteit van vroege preventie van onderwijsachterstanden is idealiter een meerjarig traject nodig, dat vroeg begint en hoge kwaliteit biedt in zowel de voor- als vroegschoolse periode. In dit onderzoek hebben we gezien dat de vroegschoolse periode minder dan de voorschoolse periode bijdraagt aan de ontwikkelingsgroei van de kinderen die de doelgroep zijn van het beleid, en dat het in de vroegschoolse periode minder goed mogelijk is om aan te geven welke factoren er daarbij toe doen. We maken hierbij de volgende opmerkingen.

De eerste betreft de in 10.2.1 en 10.2.2 beschreven wisselingen in beleid. Belangrijk daarin voor de vroegschool is de 'knip' die in 2006 is aangebracht in regie over het voor- en vroegschoolse deel. Door die knip gaan scholen/besturen helemaal zelf over de vroegschoolse periode en zijn er geen prikkels meer van buitenaf die aangrijpen op de kwaliteit. De beleidsaandacht (lokaal en nationaal) voor vve betreft de laatste jaren vooral de voorschoolse periode en de vroegschoolse periode is buiten beeld van dit beleid geraakt. Het lijkt er nu op dat schoolbesturen niet op eigen kracht ook voor het vroegschoolse deel kwaliteit bewaken en bevorderen. Een kanttekening hierbij is dat we niet goed weten of het beeld zonder de knip anders zou zijn geweest,

omdat we geen gegevens hebben over de kwaliteit in de vroegschoolse periode voorafgaand aan de knip. Wel is bekend dat het realiseren van dubbele bezetting in de vroegschoolse periode van het begin af aan al moeilijker is geweest dan in het voorschoolse deel (De Goede & Reezigt, 2001; Veen et al., 2005) en dat deze randvoorwaarde na de knip zeker niet is verbeterd (Doolaard & Leseman, 2008; Inspectie voor het Onderwijs, 2008; Veen et al., 2010). Ten tweede hangen, anders dan in de voorschoolse periode, aanbodkenmerken in de vroegschoolse periode niet samen met groei in woordenschat. Dat zou kunnen komen (al even eerder vermeld) doordat er in kleutergroepen overwegend veel aandacht besteed wordt aan taalactiviteiten. We vinden dan geen effecten van aanbod, eenvoudig omdat er weinig verschillen in dat aanbod zijn. Dan hoeft dat dus niet te betekenen dat de onderzochte aanbodkenmerken er niet toe doen.

Ten derde hebben scholen te maken met grotere groepen dan de voorschoolse voorzieningen, ook bij de kleuters. Op sommige scholen is de groepsgrootte bovendien toegenomen, onder meer door afnemende gewichtenmiddelen. Dit maakt het voor leraren in de kleutergroepen moeilijker dan voor pedagogisch medewerkers in de voorschoolse voorzieningen om gericht aandacht te besteden aan de ontwikkeling van individuele doelgroepkinderen. De op schoolniveau (bescheiden ) extra middelen die in de vroegschoolse periode kunnen worden ingezet zijn mogelijk niet genoeg om de verwachte sprong in ontwikkeling te maken bij doelgroepkinderen.

Ten vierde, pre-COOL is een longitudinaal onderzoek waarin effecten zowel op de korte(re) als op de lange(re) termijn worden onderzocht. Op dit moment betreffen effecten van het voorschoolse deel een langere periode (van 2-6-jarige leeftijd) dan het vroegschoolse deel (4-6-jarige leeftijd). Mogelijk manifesteren zich op de langere termijn, bij latere metingen, andere effecten.

We constateren tot slot dat de bijdrage van het vroegschoolse deel aan het bereiken van de doelen van het onderwijsachterstandenbeleid niet optimaal is. Verhoging van de emotionele en educatieve proceskwaliteit (bij de laatste is nog de meeste winst te boeken) en van de curriculumkwaliteit volgens de principes van een gebalanceerd breed curriculummodel kan de bijdrage van het vroegschoolse onderwijs aan deze beleidsdoelen vergroten.

Naast robuuste effecten van het voorschoolse deel op een brede verzameling vaardigheden kan het vroegschoolse deel significant, en soms substantieel, toevoegen aan de vroege effecten op de ontwikkeling van kinderen in het



algemeen en aan het verkleinen van de kloof tussen doelgroep en niet-doelgroepkinderen in het bijzonder. De implementatie van het onderwijsachterstandenbeleid in het vroegschoolse deel is echter niet optimaal. Hoewel er sprake is van iets kleinere klassen en wat gunstiger leerkracht-kind ratio's in het vroegschoolse deel in kleutergroepen met een groot aandeel kinderen die tot de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid kunnen worden gerekend, laten observatie- en zelf gerapporteerde gegevens zien dat de educatieve kwaliteit in de kleutergroepen in het algemeen niet hoog is en dat er geen hogere educatieve kwaliteit wordt geboden in groepen met een groter aandeel doelgroepkinderen. Anders dan in de voorschoolse fase, bleek er geen duidelijk effect van het gebruik van vve-programma's in de kleutergroepen.



## Literatuur

- Ansari, A. & Purcell, K.A. (2017). Absenteeism in Head Start and Children's Academic Learning. *Child Development*, doi: 10.1111/cdev.12800.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Meijnen (Commissie Voorschoolse Educatie) (1994). *Allochtone kleuters meer aandacht*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC/Ministerie van OCW.
- Doolaard, S., & Leseman, P. P. M. (2008). *Versterking van het fundament*. Groningen: GION.
- Goede, D. de & Reezigt, G. J. (2001). *Implementatie en effecten van de voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.
- Hornstra, L., Veen, I. van der, Peetsma, T. & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De kwaliteit van voor- en voerschoolse educatie in de vier grote steden. Toezicht op voor- en voerschoolse educatie in de G4. Inspectierapport 2008-15*. Utrecht: Inspectie voor het onderwijs.
- Leseman, P. & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voerschoolse opvang en educatie in Nederland. Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Leseman, P. & Veen, A. (red.) (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voerschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 947.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawel, A., Broekhuizen, M., Slot, P. & Leseman, P. (2015). *A review of the research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on development*. Oxford/Utrecht: Project CARE.

- Mulder, H., Hoofs, H., Verhagen, J., Van der Veen, I., & Leseman, P. P. M. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology, 5*, 733.
- Mulder, H., Verhagen, J., Ven, S. van der, Slot, P. & Leseman, P. P. M. (2017). Early Executive Function at age Two Predicts Emergent mathematics and Literacy at age Five. *Frontiers in Psychology, 12* October 2017. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01706
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS), pre-K Manual. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16* (4), 385-407.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C., US: National Academy Press.
- Slot, P. (2014). Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, curriculum and relations with child development. Utrecht: Universiteit Utrecht, academisch proefschrift.
- Sylva, K.S, Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2008). Assessing quality in early years. Early Childhood Rating Scale Extension (ECERS-E) (four curricular subscales)-revised edition. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Veen, A., Roeleveld, J. Daalen, M. van (2005). Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 733.
- Veen, A., Daalen, M. van, Heurter, A. (2010). Doorgaande leerlijnen voor- en vroegschoolse educatie. Survey onder schoolbesturen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 842.
- Veen, A., Heurter, A., Van der Veen, I. (2013). De pedagogische kwaliteit van peuterspeelzalen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 903.
- Veen, A. & Leseman, P. (red.) (2015). Pre-COOL cohortonderzoek. Resultaten over de voorschoolse periode. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 932.

## Bijlagen

### Bijlage bij deel A Hoofdstuk 2

**Tabel 2.1** Representativiteit: deelnemende scholen per meting en instrument: vergelijking met niet-deelnemende scholen (kolom%) naar denominatie, regio en stedelijkheid

		Class g1		kleuterleerkrachtlijst g1		Class g2		kleuterleerkrachtlijst g2		minimaal 1 van de instrumenten m3 of 4	
		nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja
denominatie	Openbaar	33	34	33	33	33	31	32	39	32	38
	Protestants-Christelijk	25	27	26	22	25	29	26	21	26	21
	Rooms-Katholiek	30	27	30	33	30	24	30	26	30	27
	Algemeen bijzonder	5	6	5	6	5	6	4	7	4	7
	Overig	7	7	7	6	7	11	7	7	7	6
regio	Noord	15	9	16	11	15	11	16	12	16	11
	Oost	25	27	24	26	24	32	25	23	25	24
	West	41	53	41	47	41	47	41	51	41	50
	Zuid	19	10	19	15	19	10	19	14	19	15
stedelijkheid	niet stedelijk	28	13	29	13	28	10	30	12	30	11
	weinig stedelijk	19	20	19	12	19	19	20	12	20	13
	matig stedelijk	19	19	19	19	19	19	19	17	19	18
	sterk stedelijk	21	24	20	28	21	25	20	32	20	30
	zeer sterk stedelijk	13	24	12	29	13	26	12	28	12	28

*grijs gearceerd = significant verschil met niet-deelnemende scholen*

**Tabel 2.2** Representativiteit: deelnemende scholen naar leerlingsamenstelling en schoolgrootte

	CLASS g1		kleuterleerkrachtlijst g1		CLASS g2		kleuterleerkrachtlijst g2		minimaal 1 van de instrumenten m3 of 4	
	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja
% 0.3 leerlingen onder 4- en 5-jarigen	5.7	6.4	5.7	6.4	5.7	6.3	5.7	6.3	5.7	6.3
% 1.2 leerlingen onder 4- en 5-jarigen	4.4	9.1	4.3	7.8	4.4	10.2	4.3	6.7	4.2	7.0
% 0.0 leerlingen onder 4- en 5-jarigen	89.8	84.4	89.9	85.8	89.8	83.5	90.0	87.1	90.1	86.8
% gewichtenleerlingen	10.19	15.55	10.05	14.15	10.19	16.48	10.01	12.94	9.94	13.20
totaal aantal kinderen op school	217	244	215	256	217	242	212	275	211	270

*grijs gearceerd = significant verschil met niet-deelnemende scholen*

## Bijlage bij deel B hoofdstuk 5

**Tabel 5.1** Significante relaties tussen de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de aandachtsontwikkeling van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

	niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>						
<i>emotionele ondersteuning</i>						
voorschools	0.044	0.071	0.539	0.119	0.101	0.238
vroegschools	<b>0.165</b>	0.077	0.033	<b>0.148</b>	0.069	0.033
<i>verrijken van het spel van kinderen</i>						
voorschools	<b>0.134</b>	0.056	0.017	<b>0.116</b>	0.048	0.016
vroegschools	-0.008	0.073	0.907	0.056	0.111	0.617
<i>bevorderen van fantasiespel</i>						
voorschools	<b>0.136</b>	0.063	0.030	<b>0.129</b>	0.059	0.030
vroegschools	0.039	0.075	0.601	0.184	0.102	0.072
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>						
voorschools	<b>0.224</b>	0.068	0.001	<b>0.200</b>	0.063	0.002
vroegschools	0.139	0.092	0.131	-0.019	0.109	0.862
<i>taalactiviteiten</i>						
voorschools	<b>0.152</b>	0.063	0.016	<b>0.143</b>	0.060	0.017
vroegschools	-0.047	0.090	0.600	0.051	0.095	0.591
<i>wetenschap en technologie</i>						
voorschools	<b>0.273</b>	0.083	0.001	-0.073	0.127	0.567
vroegschools	0.106	0.089	0.233	-0.027	0.114	0.815
<i>rekenen-wiskunde activiteiten</i>						
voorschools	<b>0.309</b>	0.092	0.001	-0.016	0.153	0.919
vroegschools	0.037	0.079	0.641	0.075	0.122	0.535
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>						
<i>emotionele ondersteuning</i>						
voorschools	0.066	0.071	0.348	0.155	0.125	0.215
vroegschools	<b>0.227</b>	0.080	0.005	<b>0.236</b>	0.085	0.005
<i>verrijken van het spel van kinderen</i>						
voorschools	<b>0.141</b>	0.060	0.019	<b>0.122</b>	0.053	0.022
vroegschools	0.073	0.082	0.373	0.010	0.118	0.934
<i>bevorderen van fantasiespel</i>						
voorschools	<b>0.161</b>	0.065	0.013	<b>0.152</b>	0.064	0.017
vroegschools	0.077	0.071	0.279	0.199	0.137	0.147
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>						
voorschools	<b>0.215</b>	0.068	0.002	<b>0.215</b>	0.073	0.003
vroegschools	0.165	0.088	0.062	-0.020	0.129	0.875

	niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<i>rekenen-wiskunde activiteiten</i>						
voorschools	<b>0.263</b>	0.099	0.008	0.002	0.143	0.988
vroegschool	0.098	0.081	0.228	0.057	0.123	0.646
<b>Doelgroepindeling opleiding moeder</b>						
<i>emotionele ondersteuning</i>						
voorschools	0.004	0.069	0.955	<b>0.353</b>	0.102	0.001
vroegschool	<b>0.239</b>	0.079	0.003	<b>0.230</b>	0.080	0.004
<i>bevorderen van fantasiespel</i>						
voorschools	<b>0.173</b>	0.064	0.007	<b>0.143</b>	0.054	0.008
vroegschool	0.088	0.070	0.208	0.065	0.151	0.668
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>						
voorschools	<b>0.208</b>	0.069	0.002	<b>0.183</b>	0.067	0.007
vroegschool	0.117	0.087	0.179	0.039	0.190	0.838

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*



**Tabel 5.2** Significante relaties tussen de geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de aandachtsonwikkeling van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

Doelgroepindeling <th colspan="3">Niet doelgroep</th> <th colspan="3">wel doelgroep</th>	Niet doelgroep			wel doelgroep								
	est	se	p	est	se	p						
<b>Doelgroepindeling<th colspan="3">Niet doelgroep</th><th colspan="3">wel doelgroep</th></b>							Niet doelgroep			wel doelgroep		
<i>Emotionele kwaliteit</i>												
voorschools	<b>0.159</b>	0.081	0.049	0.121	0.064	0.061						
vroegschools	<b>0.157</b>	0.077	0.042	0.117	0.066	0.075						
<i>Gedragsregulatie en productiviteit</i>												
voorschools emotioneel	<b>0.205</b>	0.080	0.011	<b>0.163</b>	0.071	0.023						
vroegschools	<b>0.199</b>	0.075	0.008	<b>0.171</b>	0.077	0.027						
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>												
<i>Emotionele kwaliteit</i>												
voorschools	<b>0.261</b>	0.070	0.000	0.033	0.128	0.795						
vroegschools	<b>-0.182</b>	0.080	0.023	-0.086	0.100	0.388						
<i>Gedragsregulatie en productiviteit</i>												
voorschools emotioneel	<b>0.250</b>	0.076	0.001	0.084	0.124	0.497						
vroegschools	-0.181	0.108	0.092	0.248	0.137	0.071						
<b>Doelgroepindeling opleidingsniveau moeder</b>												
<i>Emotionele kwaliteit</i>												
Voorschools	<b>0.204</b>	0.085	0.016	0.242	0.138	0.079						
Vroegschools	-0.173	0.089	0.052	0.177	0.216	0.412						
<i>Gedragsregulatie en productiviteit</i>												
Voorschools emotioneel	<b>0.202</b>	0.083	0.014	<b>0.319</b>	0.139	0.022						
vroegschools	-0.088	0.096	0.358	<b>0.373</b>	0.174	0.032						
<i>Educatieve kwaliteit</i>												
voorschools	-0.020	0.089	0.825	<b>0.340</b>	0.142	0.017						
vroegschools	-0.036	0.152	0.815	0.138	0.169	0.414						

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

**Tabel 5.3** Significante relaties tussen de gerapporteerde en geobserveerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode en de ontwikkeling in taal van 2 tot 6-jarige leeftijd naar doelgroep

	Niet doelgroep			wel doelgroep			Effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<b><i>Geobserveerde kwaliteit</i></b>								
<i>geobserveerde emotionele kwaliteit</i>								
voorschools	-1.039	1.101	0.346	-1.196	1.046	0.253		
vroegschools	<b>-3.087</b>	1.250	0.014	<b>2.277</b>	1.002	0.023	<b>-0.27</b>	<b>0.18</b>
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	-1.116	1.018	0.273	-0.922	1.128	0.414		
vroegschools	<b>-2.411</b>	1.114	0.03	<b>3.496</b>	1.206	0.004	<b>-0.21</b>	<b>0.30</b>
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	-1.571	1.077	0.145	-1.100	1.136	0.333		
vroegschools	<b>3.456</b>	1.638	0.035	<b>3.456</b>	1.638	0.035	<b>0.24</b>	<b>0.36</b>
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<b><i>Gerapporteerde kwaliteit</i></b>								
<i>emotionele ondersteuning</i>								
voorschools	-0.910	0.545	0.095	<b>2.116</b>	0.947	0.025		<b>0.18</b>
vroegschools	-0.050	0.740	0.946	1.404	1.043	0.178		
<b><i>Geobserveerde kwaliteit</i></b>								
<i>geobserveerde emotionele kwaliteit</i>								
voorschools	-0.792	1.072	0.460	-2.239	1.224	0.067		
vroegschools	-1.364	1.040	0.190	<b>4.244</b>	1.420	0.003		<b>0.29</b>
<i>gedragsregulatie en productiviteit</i>								
voorschools emotioneel	-0.814	1.027	0.428	-1.638	1.355	0.227		
vroegschools	-0.759	0.963	0.431	<b>4.868</b>	1.347	0.000		<b>0.36</b>
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	<b>-2.048</b>	0.808	0.011	<b>-2.048</b>	0.808	0.011	<b>-0.16</b>	<b>-0.18</b>
vroegschools	<b>4.097</b>	1.470	0.005	<b>4.097</b>	1.470	0.005	<b>0.35</b>	<b>0.38</b>
<b>Doelgroepindeling opleiding moeder</b>								
<b><i>Gerapporteerde kwaliteit</i></b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>								
voorschools	0.208	0.632	0.741	2.147	1.463	0.142		
vroegschools	0.130	0.605	0.829	<b>3.141</b>	1.359	0.021		<b>0.260</b>
<b><i>Geobserveerde kwaliteit</i></b>								
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
voorschools	-3.350	0.836	0.000	1.833	1.901	0.335	<b>-0.27</b>	
vroegschools	4.498	1.214	0.000	4.498	1.214	0.000	<b>0.41</b>	<b>0.40</b>

*vetgedrukt is significant ( $p < .05$ ) en schuingedrukt betekent significant verschil tussen de doelgroep en niet-doelgroep*

## Bijlage bij deel C Hoofdstuk 7

**Tabel bij figuur 7.1** Gemiddelde scores op gerapporteerde kwaliteitsaspecten per groep (cluster) in zowel de voor- als vroegschoolse periode (bij verrijken spel bereik is 1-5, bij overige 1-7)

	Stabiel laag	Stijgende kwaliteit	Dalende kwaliteit	Stabiel hoog	Totaal
<i>emotionele ondersteuning</i>					
voorschools	5.34	5.72	6.47	6.60	6.06
vroegschools	5.78	6.56	5.43	6.45	6.14
<i>verrijken van het spel van kinderen</i>					
voorschools	2.95	2.95	3.96	3.85	3.38
vroegschools	2.81	3.81	3.27	4.50	3.52
<i>bevorderen van fantasiespel</i>					
voorschools	3.61	3.74	5.08	5.09	4.25
vroegschools	3.69	5.14	3.91	5.76	4.43
<i>bevorderen van zelfregulatie</i>					
voorschools	3.67	3.73	5.05	5.03	4.24
vroegschools	4.29	5.28	4.45	6.01	4.86
<i>taalactiviteiten</i>					
voorschools	4.60	3.95	6.16	5.85	5.21
vroegschools	5.01	5.92	4.79	5.98	5.56
<i>rekenen- en wiskunde activiteiten</i>					
voorschools	3.80	2.68	5.31	4.06	3.94
vroegschools	4.15	4.58	4.49	5.32	4.61
<i>wetenschap en technologie</i>					
voorschools	1.93	2.18	2.66	3.50	2.44
vroegschools	2.34	3.36	2.13	2.79	2.52

**Tabel bij figuur 7.2** Gemiddelde scores op de twee kwaliteitsdomeinen zoals geobserveerd per groep (cluster) in zowel de voor- als vroegschoolse periode op een schaal van 1-7

	Stabiel laag	Stijgende kwaliteit	Dalende kwaliteit	Stabiel hoog	Totaal
<i>CLASS Emotionele ondersteuning</i>					
voorschools	4.29	4.76	5.14	5.63	4.82
vroegschools	5.16	5.98	5.15	5.83	5.42
<i>CLASS Educatieve ondersteuning</i>					
voorschools	2.77	3.09	3.44	3.86	3.15
vroegschools	3.26	4.69	2.71	3.61	3.44

## Bijlage bij deel C Hoofdstuk 8

**Tabel 1** Gerapporteerde kwaliteit: Per variabele in de vragenlijst voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een niet-westerse etnische herkomst ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 27.9% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

	1 voor- en vroegschool laag (stabil laag)	2 voorschools laag, vroegschool hoog (stijgend van laag naar hoog)	3 voorschools hoog, vroeg- school laag (dalend van hoog naar laag)	4 voor- en vroegschool hoog (stabil hoog)
emotionele ondersteuning	1.4	-5.5	7.8	0.1
verrijken van het spel van kinderen	-7.1	-2.0	7.9	2.8
bevorderen van fantasiespel	-14.8	1.4	15.8	7.3
bevorderen van zelfregulatie	2.5	-8.4	5.7	7.9
taalactiviteiten	-6.5	-12.5	5.4	9.7
wetenschap en technologie	-0.8	-8.3	5.2	-2.4
	1 voorschools gem., vroeg- school laag (dalend van gem. naar laag)	2 voorschools laag, vroegschool gem (stijgend van laag naar gem.).	3 voorschools hoog, vroegschool gem. (dalend van hoog naar gem.)	4 voorschools gem., vroeg- school hoog (stijgend van gem. naar hoog)
rekenen-wiskunde activiteiten	-1.4	-14.6	16.3	2.7

**Tabel 2** Per geobserveerde kwaliteitsdomein voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een niet-westerse etnische herkomst ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 29.6% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

	Stabil laag	Stijgende kwaliteit	Dalende kwaliteit	Stabil hoog
Emotionele kwaliteit	13.4	-10.3	1.4	17.8
Educatieve kwaliteit	5.7	-17.1	-4	1.7

**Tabel 3** Gerapporteerde kwaliteit: aandeel van de kinderen naar etnische herkomst die te maken had met een lage of hoge kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voorschoolse periode	stabiel laag	stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in voorschoolse periode	dalend van hoog naar laag	stabiel hoog
emotionele ondersteuning	NL	100	41	59	100	73	27
	niet-Western	100	55	45	100	71	29
verrijken van het spel van kinderen	NL	100	47	53	100	32	68
	niet-Western	100	57	43	100	28	72
bevorderen van fantasiespel	NL	100	36	64	100	40	60
	niet-Western	100	45	55	100	49	51
bevorderen van zelfregulatie	NL	100	46	54	100	63	37
	niet-Western	100	39	61	100	68	32
taalactiviteiten	NL	100	64	36	100	61	39
	niet-Western	100	39	61	100	69	31
wetenschap en technologie	NL	100	62	38	100	73	27
	niet-Western	100	71	29	100	80	20
			dalend van gem. naar laag	stijgend van laag naar gem.		dalend van hoog naar gem.	stijgend van gem. naar hoog
rekenen-wiskunde activiteiten	NL	100	53	47	100	43	57
	niet-Western	100	73	27	100	58	43

**Tabel 4** Aandeel van de kinderen naar etnische herkomst die te maken had met een lage of hoge geobserveerde kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voorschoolse periode	1 stabiel laag	2 stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in voorschoolse periode	3 dalend van hoog naar laag	4 stabiel hoog
Emotionele kwaliteit	Nederlands	100	49	51	100	67	33
	niet-Western	100	76	24	100	87	13
Educatieve kwaliteit	Nederlands	100	70	30	100	37	63
	niet-Western	100	90	10	100	31	69

### Tabellen bij 8.3

**Tabel 5** Per variabele in de vragenlijst voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een laagopgeleide moeder ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 22.1% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

	1 voor- en vroegschools laag (stabiel laag)	2 voorschools laag, vroeg- school's hoog (stijgend van laag naar hoog)	3 voorschools hoog, vroeg- school's laag (dalend van hoog naar laag)	4 voor- en vroegschools hoog (stabiel hoog)
laagopgeleide moeder, % per groep (gem % = 22.1)				
emotionele ondersteuning	-0.2	-4.5	3.7	3.5
verrijken van het spel van kinderen	-7.5	-4.7	12.7	0.9
bevorderen van fantasiespel	-11.1	2.5	13.1	0.8
bevorderen van zelfregulatie	-1.5	-1.6	3.4	-0.5
taalactiviteiten	-5.9	-6.4	4.5	5.9
wetenschap en technologie	-3.4	-10.1	4.1	6.2
	1 voorschools gem., vroegschools laag (dalend van gem. naar laag)	2 voorschools laag, vroegschools gem (stijgend van laag naar gem.).	3 voorschools hoog, vroegschools gem. (dalend van hoog naar gem.)	4 voorschools gem., vroeg- school's hoog (stijgend van gem. naar hoog)
rekenen-wiskunde activiteiten	3.5	-11.8	12.9	-4.5

**Tabel 6** Per geobserveerde kwaliteitsdomein voor de onderscheiden groepen (clusters) het percentage kinderen met een laagopgeleide moeder ten aanzien van het gemiddelde in de totale groep (getallen betreffen % vergeleken met het gemiddelde van 24.6% in de totale groep, grijs gearceerd=significant verschil)

	Stabiel laag	Stijgende kwaliteit	Dalende kwaliteit	Stabiel hoog
Emotionele kwaliteit	4.3	-11.1	11.4	-18.5
Educatieve kwaliteit	-3.3	0.4	-12.4	11.6

**Tabel 7** Aandeel van de kinderen naar doelgroep opleiding moeder die te maken had met een lage of hoge kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voorschoolse periode	stabiel laag	stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in voorschoolse periode	dalend van hoog naar laag	stabiel hoog
emotionele ondersteuning	niet laagopgeleide moeder	100	44	56	100	72	28
	laagopgeleide moeder	100	44	56	100	76	24
verrijken van het spel van kinderen	niet laagopgeleide moeder	100	49	51	100	31	69
	laagopgeleide moeder	100	50	50	100	29	71
bevorderen van fantasiespel	niet laagopgeleide moeder	100	36	64	100	43	57
	laagopgeleide moeder	100	43	57	100	43	57
bevorderen van zelfregulatie	niet laagopgeleide moeder	100	45	55	100	61	39
	laagopgeleide moeder	100	40	60	100	73	27
taalactiviteiten	niet laagopgeleide moeder	100	63	37	100	60	40
	laagopgeleide moeder	100	40	60	100	73	27
wetenschap en technologie	niet laagopgeleide moeder	100	62	38	100	77	23
	laagopgeleide moeder	100	73	27	100	75	25
			dalend van gem. naar laag	stijgend van laag naar gem.		dalend van hoog naar gem.	stijgend van gem. naar hoog
rekenen-wiskunde activiteiten	niet laagopgeleide moeder	100	53	47	100	43	57
	laagopgeleide moeder	100	77	23	100	65	35

**Tabel 8** Aandeel van de kinderen naar doelgroep opleiding moeder die te maken had met een lage of hoge geobserveerde kwaliteit in de voorschoolse periode en in de vroegschoolse periode met een lage of hoge kwaliteit (rij%)

		totaal laag in voor- schoolse periode	1 2 stabil van laag naar hoog	stijgend van laag naar hoog	totaal hoog in dalend van voorschoolse periode	3 hoog naar laag	4 stabil hoog
Emotionele kwaliteit	niet laagopgeleide moeder	100	55	45	100	61	39
	laagopgeleide moeder	100	76	24	100	93	7
Educatieve kwaliteit	niet laagopgeleide moeder	100	76	24	100	55	45
	laagopgeleide moeder	100	71	29	100	17	83



## Bijlage bij deel C Hoofdstuk 9

**Tabel 9.1** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en aandachtsontwikkeling van 2 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

	Niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>						
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>						
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	-0.001	0.122	0.997	0.187	0.226	0.410
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.354</b>	0.142	0.013	0.137	0.184	0.454
4 stabiel hoog	0.126	0.115	0.272	0.248	0.206	0.230
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.159	0.095	0.092	0.026	0.153	0.867
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.348</b>	0.132	0.008	-0.127	0.174	0.465
4 stabiel hoog	<b>0.414</b>	0.127	0.001	<b>-0.332</b>	0.144	0.021
<i>rekenen-wiskunde activiteiten (ref = 1 dalend van gem. naar laag)</i>						
2 stijgend van laag naar gem.	<b>-0.276</b>	0.127	0.029	0.252	0.222	0.257
3 dalend van hoog naar gem.	0.138	0.138	0.318	-0.088	0.179	0.622
4 stijgend van gem. naar hoog	0.095	0.115	0.407	0.303	0.192	0.115
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>						
<i>Geobserveerde emotionele kwaliteit</i>						
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.543</b>	0.148	0.000	-0.061	0.151	0.687
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>						
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>						
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	-0.047	0.110	0.667	0.299	0.278	0.282
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.238</b>	0.119	0.047	0.178	0.233	0.444
4 stabiel hoog	0.137	0.098	0.161	0.238	0.321	0.459
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.119	0.093	0.198	-0.011	0.216	0.959
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.283</b>	0.117	0.016	-0.090	0.249	0.717
4 stabiel hoog	<b>0.317</b>	0.115	0.006	-0.364	0.256	0.156
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>						
<i>Geobserveerde emotionele kwaliteit</i>						
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.387</b>	0.141	0.006	-0.054	0.193	0.778

	Niet doelgroep			wel doelgroep		
	est	se	p	est	se	p
<b>Doelgroepindeling opleiding moeder</b>						
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>						
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.069	0.109	0.527	-0.025	0.281	0.928
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.247</b>	0.120	0.039	-0.035	0.284	0.903
4 stabiel hoog	0.073	0.097	0.453	0.201	0.377	0.595
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>						
2 stijgend van laag naar hoog	0.087	0.099	0.379	0.126	0.177	0.476
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.256</b>	0.119	0.031	-0.100	0.216	0.644
4 stabiel hoog	0.060	0.110	0.585	0.442	0.329	0.180
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>						
<i>Geobserveerde emotionele kwaliteit</i>						
3 dalend van hoog naar laag	0.234	0.133	0.078	<b>0.432</b>	0.209	0.038
<i>Geobserveerde educatieve kwaliteit</i>						
4 stabiel hoog	0.019	0.203	0.924	<b>0.520</b>	0.259	0.044

**Tabel 9.3** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en groei in oordelen over spelwerkhouding van 2 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

	Niet doelgroep			wel doelgroep			Effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<b>Gerapporteerde kwaliteit</b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>0.205</b>	0.104	0.049	<b>0.205</b>	0.104	0.049	<b>0.28</b>	<b>0.32</b>
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.259</b>	0.092	0.005	<b>0.259</b>	0.092	0.005	<b>0.35</b>	<b>0.40</b>
4 stabiel hoog	0.387	0.284	0.174	0.390	0.256	0.129		
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>0.313</b>	0.140	0.026	<b>0.313</b>	0.140	0.026	<b>0.42</b>	<b>0.48</b>
3 dalend van hoog naar laag	0.098	0.099	0.319	0.034	0.156	0.830		
4 stabiel hoog	0.068	0.144	0.636	-0.128	0.276	0.642		
<b>Geobserveerde kwaliteit</b>								
<i>geobserveerde educatieve kwaliteit</i>								
4 stabiel hoog	<b>0.440</b>	0.210	0.036	<b>0.440</b>	0.210	0.036	<b>1.01</b>	<b>0.79</b>
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<i>bevorderen van zelfregulatie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	0.201	0.109	0.065	0.201	0.109	0.065		
3 dalend van hoog naar laag	<b>0.262</b>	0.102	0.010	<b>0.262</b>	0.102	0.010	<b>0.37</b>	<b>0.36</b>
4 stabiel hoog	<b>0.404</b>	0.199	0.042	<b>0.404</b>	0.199	0.042	<b>0.57</b>	<b>0.56</b>
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>0.313</b>	0.137	0.023	<b>0.313</b>	0.137	0.023	<b>0.44</b>	<b>0.43</b>
3 dalend van hoog naar laag	0.045	0.097	0.642	0.080	0.191	0.676		
4 stabiel hoog	-0.071	0.141	0.615	0.010	0.416	0.981		

**Tabel 9.4** Significante relaties tussen de mate van stabiliteit in de gerapporteerde kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode (clusters) en groei in rekenen van 3 tot 6 jarige leeftijd naar doelgroep

	Niet doelgroep			wel doelgroep			Effectgrootte	
	est	se	p	est	se	p	dg nee	dg ja
<b>Doelgroepindeling thuistaal</b>								
<i>verrijken van het spel van kinderen (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>-3.117</b>	1.424	0.029	<b>-3.117</b>	1.424	0.029	<b>-0.50</b>	<b>-0.61</b>
3 dalend van hoog naar laag	<b>4.011</b>	1.613	0.013	<b>4.011</b>	1.613	0.013	<b>0.76</b>	<b>0.78</b>
4 stabiel hoog	1.841	2.654	0.488	-2.162	3.348	0.518		
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	-3.359	1.794	0.061	1.678	3.139	0.593		
3 dalend van hoog naar laag	<b>3.924</b>	1.594	0.014	<b>3.924</b>	1.594	0.014	<b>0.74</b>	<b>0.76</b>
4 stabiel hoog	2.714	2.648	0.305	-1.697	3.441	0.622		
<i>wetenschap en technologie (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	1.663	2.447	0.497	<b>-9.434</b>	4.154	0.023		<b>-1.83</b>
3 dalend van hoog naar laag	1.462	2.036	0.473	-2.871	2.896	0.322		
4 stabiel hoog	2.497	2.145	0.244	-1.898	5.068	0.708		
<i>rekenen-wiskunde activiteiten (ref = 1 dalend van gem. naar laag)</i>								
2 stijgend van laag naar gem.	-1.629	1.955	0.405	-5.396	3.135	0.085		
3 dalend van hoog naar gem.	3.724	2.336	0.111	<b>-9.198</b>	3.326	0.006		<b>-1.79</b>
4 stijgend van gem. naar hoog	1.049	2.328	0.652	0.322	3.175	0.919		
<b>Doelgroepindeling etnische herkomst</b>								
<i>verrijken van het spel van kinderen (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	<b>-3.581</b>	1.778	0.044	-0.882	3.028	0.771	<b>-0.6</b>	
3 dalend van hoog naar laag	3.467	1.866	0.063	5.892	3.319	0.076		
4 stabiel hoog	-0.317	2.390	0.894	0.050	4.790	0.992		
<i>bevorderen van fantasiespel (ref is 1 stabiel laag)</i>								
2 stijgend van laag naar hoog	-3.755	1.982	0.058	4.624	3.370	0.170		
3 dalend van hoog naar laag	<b>4.090</b>	1.665	0.014	<b>4.090</b>	1.665	0.014	<b>0.79</b>	<b>0.56</b>
4 stabiel hoog	1.114	2.418	0.645	0.210	4.447	0.962		

## Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 978 Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, Felix, C.  
Kennissenbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.
- 977 Petit, R.  
Scenario's voor de toekomst van vakmanschap. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 976 Sligte, H., Emmelot, Y.W., Schenke, W.  
Tussentijdse Evaluatie Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen 2015-2016.
- 975 Ledoux, G.  
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 974 Loon-Dijkers, A.L.C. van, Weijers, D. & Heurter, A.M.H.  
Onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen in Amsterdam en Diemen.
- 972 Sligte, H., Schenke, W.  
Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren.
- 971 Heim, M., Wellner, H., Elshof, D.P.  
Passend onderwijs bureaucratisch? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 970 Loon-Dijkers, A.L.C. van, Heurter, A.M.H., Ledoux, G.  
Ervaren bureaucratie en tevredenheid passend onderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 969 Weijers, D., Heim, M.  
De weg naar het praktijkonderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 968 Schenke, W. & Heemskerk, I.M.C.C., m.m.v. Elshof, D.P. & Felix, C.  
VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek.
- 967 Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G.  
Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen.
- 966 Ledoux, G.  
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 2: Eerste ervaringen met de stelselverandering. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

Deze rapporten zijn te bestellen via: [secr@kohnstamm.uva.nl](mailto:secr@kohnstamm.uva.nl)

Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>