

Verbeteren start in het basisonderwijs



Een wetenschappelijk kader



IJsbrand Jepma
Karin Vander Heyden

Sardes, februari 2022

Verbeteren start in het basisonderwijs

Een wetenschappelijk kader

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	4
Inleiding	9
Nederlandse beleidscontext	11
1. Welke problemen kunnen worden gesignaleerd rondom de start in het onderwijs? Bij welke kinderen?	14
2. Wat zijn in grote lijnen de oorzaken en verklaringen voor deze problemen?	18
3. Wat zijn bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs? Welke maatregelen zijn hierbij kansrijk? Wat zijn de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen?	25

Managementsamenvatting

Het centrale onderwerp van dit wetenschappelijk kader betreft de start in het basisonderwijs. Er zijn signalen uit de praktijk en wetenschap dat de start in het basisonderwijs niet voor alle jonge kinderen even soepel verloopt. Aan de hand van een (inter)nationale literatuurstudie en een serie expertbijeenkomsten zijn antwoorden gegeven op de volgende vragen:

1. *Welke problemen kunnen worden gesignaleerd rondom de start in het basisonderwijs? Bij welke kinderen?*
2. *Wat zijn in grote lijnen de oorzaken en verklaringen voor deze problemen?*
3. *Wat zijn bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs? Welke maatregelen zijn hierbij kansrijk? Wat zijn de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen?*

Vooraf is het goed om op te merken dat er nauwelijks tot geen Nederlands onderzoek is dat goed zicht biedt op de aard, omvang en ernst van problemen bij de start op de basisschool voor (specifieke groepen) jonge kinderen. Daarom is er veel geleund op buitenlands onderzoek. Een deel van het relevante Nederlandse onderzoek is in relatie gebracht met de thematiek rondom de start op de basisschool, hoewel de vraagstelling niet altijd was verbonden aan dit specifieke fenomeen in deze specifieke context. Zowel aan de opbrengsten uit de literatuurstudie als aan de input van experts tijdens de bijeenkomsten is geprobeerd recht te doen in dit wetenschappelijk kader.

Welke problemen kunnen worden gesignaleerd rondom de start in het basisonderwijs? Bij welke kinderen?

De start op de basisschool markeert een grote stap in het leven van jonge kinderen. Veruit de meeste kinderen maken deze stap zonder al te veel problemen. Eventuele problemen zijn het best te typeren als een tijdelijk wen- of aanpassingsprobleem: kinderen voelen zich rondom de transitie niet voldoende veilig, welkom of uitgedaagd, ervaren hierdoor (tijdelijk) stress en worden in dit transitieproces onvoldoende begeleid door de volwassenen in hun omgeving (ouders, pedagogisch medewerkers en leerkrachten).

Voor een (geschatte) groep van 10 tot 20 procent van de kinderen, gebaseerd op buitenlands onderzoek, verloopt de start in het basisonderwijs minder soepel en zijn de problemen groter en van langere duur. Gesteld is dat de start op school in het bijzonder voor vier specifieke (deels overlappende) kindgroepen problematisch kan zijn: kinderen die geen voorschoolse voorziening (kinderopvang of kortdurende peuteropvang al dan niet met voorschoolse educatie) hebben bezocht ('absolute beginners'), kinderen uit de doelgroep van voor- en vroegschoolse educatie (onderwijsachterstandenbeleid), kinderen met extra ondersteuningsbehoeften / beperkingen (passend onderwijs) en (vroegrijpe) kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Wat zijn in grote lijnen de oorzaken en verklaringen voor deze problemen?

Oorzaken en verklaringen van problemen omtrent de start in het basisonderwijs zijn op basis van literatuurstudie gevonden in de 1) aansluiting tussen thuis en school, 2) aansluiting tussen voorschoolse voorziening en basisonderwijs en 3) aansluiting basisonderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen.

In de aansluiting tussen thuis en school spelen ouders een belangrijke rol. De wijze waarop kinderen worden opgevoed, het taalaanbod (in kwantitatieve en kwalitatieve zin) waaraan kinderen in de voorschoolse periode worden blootgesteld en het niveau van ontwikkelingsstimulering in de thuissituatie beïnvloeden de vroegkinderlijke cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen. Een deel van de doelgroepkinderen begint met minder goede leervoorwaarden (kleine woordenschat, minder zelfregulatie e.d.) aan school die gedurende de schooltijd niet of nauwelijks worden ingelopen. Van de andere kant geredeneerd kan de wijze waarop de basisschool rekening houdt met de ervaringen die het kind thuis heeft opgedaan (o.m. taal en cultuur) een rol spelen bij een soepele overgang. Als de (moeder)taal en cultuur van kinderen en hun ouders wordt geaccepteerd, gewaardeerd en benut in het onderwijs, dan kan dat de start op school bespoedigen.

In de aansluiting tussen voorschoolse voorziening en school speelt mee in hoeverre het ontwikkelingsaanbod en de professionele pedagogisch-didactische praktijken in voorschoolse voorzieningen en onderwijs op elkaar zijn aangesloten en een ononderbroken ontwikkelproces garanderen voor jonge kinderen. Dit geldt zowel op landelijk niveau (bijv. een nationaal curriculum) als op lokaal niveau (op individuele scholen en voorschoolse voorzieningen).

In de aansluiting van het basisonderwijs bij de ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen gaat het om de vraag hoe goed scholen in staat zijn om tegemoet te komen aan de specifieke ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen bij de start. De uitvoeringscondities (continue instroom, groepsgrootte, beroepskracht/kind-ratio) in de onderbouw van de basisschool lijken hiervoor niet altijd gunstig.

Wat zijn bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs? Welke maatregelen zijn hierbij kansrijk? Wat zijn de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen?

Op basis van de literatuur is bepaald dat de volgende drie condities belangrijk zijn voor de start op school: 1) goede aansluiting tussen thuis en school, 2) goede aansluiting tussen voorschoolse voorziening en basisonderwijs en 3) goede aansluiting tussen school en ontwikkelbehoeften van jonge kinderen. Om deze condities te realiseren zijn diverse kansrijke maatregelen geformuleerd. Ook zijn er enkele aandachtspunten benoemd. Kansrijke maatregelen zijn maatregelen die op basis van een combinatie van onderzoek en inschatting van experts als kansrijk kunnen worden aangemerkt in termen van het verbeteren van de start in het basisonderwijs.

Tabel S.1 Conditie, kansrijke maatregelen en aandachtspunten bij verbeteren start op basisschool

Conditie	Kansrijke maatregelen	Aandachtspunten
Goede aansluiting tussen thuis en school	<p>Ouders actief betrekken bij en een rol geven bij de overgang, warm welkom ('sense of belonging'), specifieke programma's en activiteiten voor geleidelijke ingroei van kinderen, stressverminderende activiteiten.</p> <p>Contact en relaties opbouwen met ouders op basis van open communicatie en gelijkwaardigheid ('partnerschap').</p> <p>Kinderen 'ontvangen' in eigen taal en cultuur, aandacht voor meertaligheid ('taalsensitiviteit').</p>	<p>Grote verschillen in ontwikkelingsniveau, kenmerken en achtergronden van jonge kinderen (en hun ouders).</p> <p>Grote verschillen tussen wensen en behoeften van ouders, geen 'one-size-fits-all'-benadering (maatwerk en flexibiliteit, dus tijdrovend en arbeidsintensief).</p> <p>Onvoldoende rekening (kunnen en willen) houden met eigen taal van kinderen (voorkeur voor eentaligheid, het Nederlands is de norm, gebrek aan kennis en vaardigheden op het gebied van meertaligheid in alledaagse uitvoeringspraktijk).</p>
Goede aansluiting tussen voorschoolse voorziening en onderwijs	<p>Een samenhangend curriculum (2 t/m 6, 7 jaar) dat inhoudelijk houvast biedt voor professionals in voorschoolse voorziening en basisonderwijs.</p> <p>Kwaliteitsvol educatief aanbod vóór de start op school (vooral effectief voor vve-doelgroep).</p> <p>Eerder starten met onderwijs, bijvoorbeeld vanaf 3 jaar naar school, peuters/kleuters integreren.</p>	<p>Vraagt om gerichte keuzes, bijvoorbeeld tussen een meer cognitief of een meer holistisch gedreven curriculum.</p> <p>Verschillende inzichten in wetenschap, beleid en praktijk inzake hoe jonge kinderen het beste leren en ontwikkelen.</p> <p>Kinderopvang heeft in de volle breedte minder ervaring met doelgericht programmatisch werken vanuit een beredeneerd ontwikkelingsgericht aanbod (in vve-voorzieningen is dit meer ingeburgerd).</p> <p>Systemen vanuit kinderopvang en onderwijs zijn hier niet op ingericht (bijv. verschillen in kwaliteitseisen, financiering, toezicht).</p> <p>Gebrek aan 'jonge kind'-expertise (i.h.b. peuters) bij leerkrachten basisscholen en gebrek aan 'kleuters'-expertise bij pedagogisch medewerkers.</p> <p>Onbekend wat de ideale groeps- en leeftijdssamenstelling is. Er zijn aanwijzingen dat een smalle</p>

		bandbreedte in leeftijd het meest effectief is. In groepen met grotere leeftijdsverschillen profiteren oudere kinderen meestal minder dan jonge kinderen.
		Toegevoegde waarde van eerder starten met school kan worden betwist, opbrengsten van eerder starten met vve-/ontwikkelingsgericht programma zijn overtuigend(er) (het gaat niet om de educatieve setting an sich, maar om wat er binnen die setting gebeurt en met welke intentie).
	Competenties (kennis, vaardigheden en gedrag) van professionals op het gebied van het 'jonge kind' versterken via (post)juniële opleidingsstructuur met aandacht voor duurzaam leren en ontwikkelen in de beroepspraktijk.	Voorwaarden (tijd, ruimte en middelen) voor permanente vormen van (na-, bij- en op)scholing en professionalisering verschillen tussen kinderopvang en basisonderwijs.
	Op lokaal niveau zorgen voor afstemming en samenwerking op inhoudelijk, programmatisch niveau, doorgaand aanbod, gezamenlijke (kind)visie, eensluidende pedagogiek en didactiek e.d.	Onderwijs is vaak de dominante samenwerkingspartner, verschillende normen, waarden en (werk)culturen moeilijk te overbruggen (mede vanwege andere opleidingsniveaus en -eisen van professionals kinderopvang en basisonderwijs).
		Op de meeste basisscholen stromen kinderen in uit meerdere voorschoolse voorzieningen, wat intensieve samenwerking bemoeilijkt.
Goede aansluiting van onderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen	Maximaliseren van groepsomvang in de onderbouw van de basisschool (bijv. 20 kinderen) en minimaliseren van beroepskracht/kind-ratio (bijv. 1;10); dubbele bezetting.	Meer geschikt personeel nodig (met gerichte opleiding), hogere uitvoeringskosten (evt. aanpassing lokalen en gebouwen).
	Cohort-instroom (instroom van groepjes kinderen, bijvoorbeeld na elke vakantie).	Stelsel van kinderopvang en basisonderwijs is hier niet op ingericht (bijv. kinderopvangtoeslag uiterlijk tot 4;3 jaar, onderwijsbekostiging vanaf 4 jaar).
		Tijd dat kinderen kunnen 'kleuteren' wordt voor een deel van de kinderen bekort.
	Rijk, breed en samenhangend ontwikkelingsstimuleringsprogramma	Vraagt om specifieke expertise van leerkrachten in het basisonderwijs,

<p>in groep 1 en 2 met veel doelbewuste activiteiten en mogelijkheden tot (vrij en begeleid) spelen, leren en ontwikkelen (spelbegeleiding en -verrijking).</p>	<p>bijvoorbeeld als het gaat om educatieve kwaliteit en interactievaardigheden.</p> <p>Aansluiting bij fysieke en emotionele behoeften van jonge kinderen soms moeilijk te realiseren in een basisschoolsetting (vraagt bijv. wat van de inrichting van de ruimte), risico dat benadering 'te schools' is.</p>
---	--

Vooraf 1) het intensiveren van de samenwerking en afstemming tussen professionals en ouders op grond van een (op)startprogramma, 2) het inspelen op de eigen taal (en cultuur) van kinderen en hun ouders (Funds of knowledge), 3) het maximaliseren van de groepsgrootte en verkleinen van de beroepskracht/kind-ratio in de onderbouw van de basisschool, 4) het samen (verder) professionaliseren van pedagogisch medewerker uit voorschoolse voorzieningen en groepsleerkrachten 1 en 2 uit het basisonderwijs en 5) het samenvoegen van peuters en kleuters (binnen een beperkte leeftijds marge) kunnen op basis van onderzoek en waardering van experts als kansrijke maatregelen worden aangemerkt bij het verbeteren van de start in het basisonderwijs.

Vervolg

Voor het vervolg lijkt het verstandig om eerst onderzoek te doen naar de huidige Nederlandse situatie rondom de start in het basisonderwijs, alvorens interventies worden bedacht of aangewezen en beproefd. De meest geëigende manier om bestaande praktijken te versterken lijkt ontwerponderzoek op combinaties van voorschoolse voorzieningen en basisscholen.

Diverse professionals uit wetenschap, beleid, opleiding en praktijk kunnen samen (ver)nieuw(d)e praktijken van de start in het basisonderwijs ontwerpen, uitvoeren en evalueren, geflankeerd met participatief handelingsgericht onderzoek. Professionals uit voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs zullen hierin een actieve rol moeten krijgen, ter bevordering van het ontwikkelen van nieuwe professionele competenties (kennis, vaardigheden en gedrag) en zelfregie en eigenaarschap bij de eigen onderwijssituatie. De structuur van 'professionele leergemeenschappen', 'werkplaatsen' of variaties hierop lijkt de meest aangewezen vorm voor toekomstig onderzoek naar het verbeteren van de start in het basisonderwijs voor jonge kinderen.

Inleiding

Achtergrond en onderzoeksvragen

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek heeft op verzoek van de ministeries van SZW en OCW en de Inspectie van het Onderwijs aan Sardes gevraagd een wetenschappelijk kader te ontwikkelen met het oog op het verbeteren van de start van kinderen in het basisonderwijs. Er zijn aanwijzingen uit zowel wetenschap als praktijk dat de start van de basisschool vanuit het perspectief van de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen kan worden verbeterd. In Nederland zijn de afgelopen jaren verschillende (deels buitenwettelijke¹) initiatieven ontstaan om de start op school te versoepelen, bijvoorbeeld in de vorm van gezamenlijke activiteiten van voorschoolse voorziening² en basisschool, peuter-kleutergroepen, instroomgroepen of cohort-instroom bij de kleuters. Onbekend is wat de precieze opbrengsten en eventuele risico's van deze initiatieven zijn. Om hier beter zicht op te krijgen is onderzoek nodig. Dit wetenschappelijk kader biedt een houvast voor dit onderzoek door op hoofdlijnen te schetsen wat op dit moment bekend is over de start op de basisschool.

Het wetenschappelijk kader geeft antwoord op de volgende vragen:

1. *Welke problemen kunnen worden gesignaleerd rondom de start in het basisonderwijs? Bij welke kinderen?*
2. *Wat zijn in grote lijnen de oorzaken en verklaringen voor deze problemen?*
3. *Wat zijn bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs? Welke maatregelen zijn hierbij kansrijk? Wat zijn de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen?*

Verantwoording van het kader

Dit kader is tot stand gekomen op basis van (inter)nationaal literatuuronderzoek en een drietal expertbijeenkomsten met wetenschappelijk deskundigen op dit thema.³ Geprobeerd is om in dit wetenschappelijk kader recht te doen aan alle inzichten die dat heeft opgeleverd.

Startpunt van de literatuurstudie was de publicatie Kennisrotonde (2020). *Wat zijn de effecten van aanpakken gericht om een soepele overgang naar de basisschool tot stand te brengen?* (KR. 1290). Daarnaast is teruggerepen op reeds bekende (inter)nationale bronnen die zijn bestudeerd

¹ Buitenwettelijk in de zin dat bijvoorbeeld in peuter-kleutercombinaties niet de beroepskracht/kind-ratio uit de Wet kinderopvang in acht wordt genomen. Er zijn dan meer dan acht kinderen op één beroepskracht (pedagogisch medewerker kinderopvang en leraar basisonderwijs), bijvoorbeeld 22 kinderen (8 peuters en 14 kleuters).

² De 'voorschoolse voorziening' bestaat in Nederland enerzijds uit het kinderdagverblijf (0 tot 4 jaar) en anderzijds uit (kortdurende) peuteropvang (de vroegere 'peuterspeelzaal') (2-2,5 tot 4 jaar), al dan niet verbonden aan een (integraal) kindcentrum. Op lokaal niveau bestaat een bonte verzameling namen. De 'voorschool' is vaak een kinderdagverblijf of peuteropvang met gemeentelijke subsidie voor voorschoolse educatie. De voorschool vormt vaak een 've-koppel' met de basisschool waar de kinderen naartoe gaan en zo een doorgaande lijn in voor- en voorschoolse educatie krijgen. Daarnaast bestaan er diverse benamingen in het land voor (kortdurende) peuteropvang: de peuterschool, (peuter)speelleergroep, peutergroep et cetera. In voorschoolse voorzieningen met voorschoolse educatie van de gemeente zitten van oudsher veelal ve-doelgroeppeuters. Bron: Sardes (2015). *Jonge kinderen zijn de toekomst. Startdocument 'Het jonge kind / voor- en voorschoolse educatie' voor de Onderwijsraad*. Utrecht: Sardes.

³ De deskundigen zijn in alfabetische volgorde: Annerieke Boland, Marjolein Dobber, Patrick Kenis, Ineke Mostert-Oenema, Elly Singer, Cathy van Tuijl, Michel Vandenberg en Annemiek Veen. Aanvullend is gesproken met Helma Brouwers die niet betrokken was bij deze expertbijeenkomsten.

in het kader van de studie *Conditie voor kwaliteit in kindvriendelijke overgang* van Regioplan en Sardes (2016)⁴, waarbij (combinaties en afgeleiden van) de zoektermen ‘transition to school’, ‘school readiness’ en ‘starting school’ leidend waren.

Met deze zoektermen is opnieuw in openbare databases gezocht voor enkele aanvullende, meer recente studies. Daarnaast zijn deze bronnen aangevuld met recenter onderzoek van Nederlandse bodem, voor zover relevant, beschikbaar en bekend. Voorts hebben de betrokken deskundigen tijdens en rond de expertbijeenkomsten diverse bruikbare bronnen aangedragen. Omdat we de opbrengsten van de serie expertbijeenkomsten ook recht wilden doen in dit wetenschappelijk kader, zijn deze integraal verwerkt.

Omdat er betrekkelijk weinig onderzoek voorhanden van Nederlandse bodem is dat specifiek gaat over vormgeving, proces en effecten van het begin op de basisschool, is er sterk geleund op onderzoeksliteratuur van over de grens dat wel specifiek gaat over de start van jonge kinderen in het basisonderwijs. In andere landen, waaronder Australië, bestaat hier al een veel langere onderzoekstraditie naar.

Leeswijzer

Het eerstvolgende hoofdstuk schetst de Nederlandse beleidscontext van de start in het basisonderwijs. Daarna volgt een hoofdstuk over aard, omvang en ernst van de problemen rondom de start op de basisschool. Ook geeft het hoofdstuk antwoord op de vraag of er specifieke groepen kinderen zijn die problemen ervaren bij de start. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de oorzaken van en verklaringen voor de gesignaleerde problematiek. Het slothoofdstuk besteedt aandacht aan de bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs. Er komen diverse kansrijke maatregelen aan bod, maar ook de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen worden besproken.

⁴ Dekker, B., Paulussen-Hoogeboom, M.C., Weerd, M. de, Jepma, IJ. & Kruijer, J., m.m.v. S. Beekhoven (2016). *Conditie voor kwaliteit in kindvriendelijke overgang*. Amsterdam/Utrecht: Regioplan/Sardes.

Nederlandse beleidscontext

Starten op 4-jarige leeftijd

De start in het basisonderwijs markeert jaarlijks voor zo'n 150.000 kinderen een belangrijke stap in het leven.⁵ Hier wordt de overgang van de voorschoolse voorziening (kinderopvang, kortdurende opvang al dan niet met voorschoolse educatie) of thuis naar de basisschool en daarmee de start in het basisonderwijs gezien als een proces, niet als een eenmalig moment. In de literatuur bestaan in dit verband verschillende omschrijvingen. Een bruikbare omschrijving luidt: *“de overgang is een set van geplande activiteiten of een proces dat in gezamenlijkheid wordt uitgevoerd door alle betrokkenen, om zo de start op school zo succesvol mogelijk te maken voor kinderen, gezinnen en professionals.”*⁶ De start op de basisschool bestaat voor een kind uit drie elkaar opvolgende fasen: (a) de ontvlechting of ontkoppeling van de voorschoolse voorziening of thuis, (b) de inpassing in de structuur, cultuur, werkwijze en taal van de school en (c) de overdracht zelf (de tijd tussen a en b). Om de start op school voor het kind goed te laten verlopen is het nodig voor alle fasen aandacht te hebben.⁷

In Nederland is bij wet geregeld dat kinderen bij 4 jaar naar de basisschool mogen en dat zij vanaf de vijfde verjaardag leerplichtig zijn. In Nederland beginnen nagenoeg alle kinderen met 4 jaar in het basisonderwijs. Slechts een zeer klein aantal start op vijfjarige leeftijd, het moment wanneer de leerplicht ingaat. De aanname is dat kinderen vanaf 4 jaar 'klaar zijn' voor de basisschool: ze zijn dan cognitief, emotioneel, psychisch en fysiek in staat om te voldoen aan de eisen die de basisschool aan hen stelt.

Het moment waarop kinderen beginnen aan de basisschool ('timing') is cultuurhistorisch bepaald en hangt af van de inrichting van het nationale voorschoolse en schoolse stelsel en de aansluiting daartussen. Er zijn landen die het basisonderwijs eerder toegankelijk stellen voor kinderen dan Nederland, bijvoorbeeld al vanaf 2,5 tot 3 jaar (bijv. in Frankrijk en Hongarije). In Scandinavische landen (bijv. IJsland, Zweden en Finland) en in de Verenigde Staten begint het basisonderwijs veelal op latere leeftijd, zo rond 6 of 7 jaar.⁸ Wereldwijd is de meest voorkomende leeftijd waarop de school begint 6 jaar.

Een gesegregeerd stelsel

Het kinderopvang- en onderwijsstelsel kan op twee manieren georganiseerd zijn: 1) er zijn geïntegreerde stelsels en 2) gesegregeerde stelsels. Bij een geïntegreerd stelsel zoals in Denemarken, Schotland, Nieuw Zeeland en Zweden is er sprake van één ministerie dat over wet- en regelgeving, beleid, aanbod, personeel, kwaliteit, toezicht en financiering van voorschoolse

⁵ Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care.* Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.

⁶ Noel, A. (2011). Easing the transition to school. Administrators' descriptions of transition to school activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, Volume 36, 4, 44-52.

⁷ Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school.* New York, NY: Teacher College Press.

⁸ European Commission (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

voorzieningen én basisscholen gaat. Dergelijke stelsels hebben vaak een nationaal curriculum voor het jonge kind (0 t/m 7 jaar).⁹ In Nederland is het stelsel gesegregeerd. Dit houdt in dat er verschillende voorzieningen zijn voor jongere en oudere kinderen. De verantwoordelijkheid en beleidsmatige aansturing is verdeeld over meerdere ministeries. In gesegregeerde stelsels zijn er tussen de voorschoolse voorzieningen en basisscholen vaak grotere verschillen dan in geïntegreerde stelsels. Bijvoorbeeld verschillen in doelen, cultuur, taal en tradities in het werken met jonge kinderen, verschillen in pedagogische opvattingen, verschillen in aanbod en activiteiten en verschillen in structurele kwaliteit (opleidings- en scholingseisen, beroepskracht/kind-ratio, maximale groepsgrootte e.d.).¹⁰ Nederland heeft geen nationaal curriculum voor het jonge kind, zoals in de meeste andere landen wel het geval is.¹¹

Doorlopende instroom

Er zijn diverse manieren om in te stromen in het basisonderwijs. Grofweg zijn er twee vormen: 1) doorlopende instroom of 2) cohort-instroom. Nederland hanteert een vorm van doorlopende instroom. Op het moment dat kinderen 4 jaar worden gaan ze naar de basisschool. Dit houdt in dat kinderen op heel verschillende momenten in het schooljaar beginnen. Een doorlopende instroom vereist een sterk gepersonaliseerde aanpak van ouder en kind bij de start in het basisonderwijs. Onderbouwgroepen 1 en 2 van de basisschool verwelkomen het hele jaar door nieuwe kinderen, waardoor de groepen langzaam maar zeker groter worden ('groeigroepen'), met aan het einde van het schooljaar regelmatig boven de 30 kleuters. Bij cohort-instroom starten kinderen op één of een aantal vaste instroommomenten per jaar (bijvoorbeeld na iedere vakantie), waardoor groepjes kinderen gelijktijdig aan de basisschool beginnen. Landen met cohort-instroom in het basisonderwijs zijn bijvoorbeeld Australië en IJsland.

Verskillende voorschoolse ervaringen

Kinderen brengen bij de start in het basisonderwijs verschillende voorschoolse ervaringen mee. Het merendeel van de kinderen in Nederland bezoekt een formele vorm van kinderopvang voordat ze naar de basisschool gaan, zoals een kinderdagverblijf, (kortdurende) peuteropvang (al dan niet met voorschoolse educatie) of een gastouder. Hoe ouder het kind, des te vaker het naar een voorschoolse voorziening gaat. Rond de 50 procent van de kinderen tussen 0 en 2 jaar gaat naar een vorm van kinderopvang. Rond de 90 procent van de 2- en 3-jarige kinderen bezoekt een voorschoolse voorziening.¹² Die toename in deelname komt enerzijds doordat het gangbaarder is dat peuters naar de opvang gaan – het wordt door ouders gezien als goed voor de ontwikkeling

⁹ OECD (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

CARE Project (2014). *CARE Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Overview of European ECEC curricula and curriculum template*.

¹⁰ Leseman, P. & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland. Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Utrecht: Afdeling Orthopedagogiek Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen, Universiteit Utrecht.

¹¹ Sinds 2013 is in Finland 'early childhood education' (0 t/m 6 jaar) integraal onderdeel van het Finse onderwijssysteem. Er is een National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018) met een set belangrijke basiswaarden: intrinsieke waarde van de kindertijd, groeien als persoon, rechten van het kind, rechtvaardigheid, kansgelijkheid en diversiteit, diversiteit van gezinnen en gezonde en duurzame levensvormen. Het sluit goed aan bij het National Curriculum for the Comprehensive School. Bron: Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press, Columbia.

¹² Buitenhek management & consult (2019). *Bereik voorschoolse voorzieningen*. Buitenhek management & consult. Ministerie van SZW & Ministerie van OCW (2020). *Tussenrapportage Scenariostudie Vormgeving Kindvoorzieningen*.

en een voorbereiding op de basisschool – en anderzijds doordat de financiële toegankelijkheid voor peuters groter is, vanwege gemeentelijke subsidiëring uit vve- en Asscher-middelen. Andere kinderen maken gebruik van een informele vorm van opvang (zoals oppasoma's en -opa's). Er zijn ook kinderen die deelnemen aan combinaties van (formele en informele) opvangvormen. Nog weer andere kinderen stromen zonder deelname aan enige vorm van formele kinderopvang binnen bij het basisonderwijs.

Er is in Nederland sprake van een vorm van sociale selectie in het type voorschoolse voorziening dat kinderen bezoeken, op welke leeftijd zij starten en hoeveel uren zij afnemen.¹³ Sociale selectie betekent dat bepaalde maatschappelijke (milieu)groepen in meer of mindere mate gebruik maken van voorschoolse voorzieningen. Dit is onder meer het gevolg van het ontbreken van een algemeen toelatingsrecht tot voorschoolse voorzieningen en de inrichting van het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid.¹⁴ De arbeidsparticipatie en het inkomen van ouders zijn veelal bepalend voor het type opvang waarvan kinderen gebruik maken. De verschillen in deelname aan kinderopvang tussen hoge en lage inkomens zijn groot: uit cijfers van het CBS blijkt dat bijna 40 procent van de peuters met ouders in de laagste inkomensgroep niet naar een vorm van formele kinderopvang gaat, terwijl dit in de hoogste inkomensgroep acht procent is.¹⁵

Kinderen van twee werkende ouders bezoeken veelal vanaf de babyleeftijd meerdere dagen per week de kinderdagopvang, en dat gedurende het gehele jaar. Andere kinderen, veelal kinderen van ouders die niet allebei werken, bezoeken vanaf 2 à 2,5 jaar veelal de (kortdurende) peuteropvang voor gemiddeld twee tot vier dagdelen in de week, gedurende 40 weken per jaar. Peuters uit de vve-doelgroep (peuters van ouders uit minder gunstige sociale, culturele en economische gezinsomstandigheden) volgen doorgaans vier dagdelen per week (960 uur tussen 2,5 en 4 jaar) voorschoolse educatie, als onderdeel van het (gemeentelijk) onderwijsachterstandenbeleid. Circa 83 procent van de vve-doelgroepeuters die door de gemeente geïndiceerd worden, neemt deel aan voorschoolse educatie.¹⁶

Daarbij komt dat in vergelijking met andere ontwikkelde landen in Nederland relatief weinig uren kinderopvang worden afgenomen.¹⁷ Het aantal 0- tot 4-jarigen dat gebruikmaakt van de formele kinderopvang is internationaal gezien redelijk hoog, maar het aantal uren dat wordt afgenomen is daarentegen betrekkelijk laag. Dit hangt mogelijk samen met de 'culturele norm' in Nederland, zoals opvattingen over deeltijdwerk voor moeders van jonge kinderen en opvattingen over wat goed is voor kinderen.

¹³ CBS (2015). *Peuters lage inkomensgroepen blijven vaker thuis*, 22 september 2015.

¹⁴ Leseman, P., Werf, W. van der, Jepma, J., Studulski, F., Nelemans, S. & Slot, P. (2021). *Toekomst van de kinderopvang in het pedagogisch-educatieve ecosysteem van kinderen en jongeren: een verkenning*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.

¹⁵ CBS (2015). *Peuters lage inkomensgroepen blijven vaker thuis*, 22 september 2015.

¹⁶ Ministerie van SZW & Ministerie van OCW (2020). *Tussenrapportage Scenariostudie Vormgeving Kindvoorzieningen*.

¹⁷ Sociaal Economische Raad (2021). *Een kansrijke start voor alle kinderen*. Naar inclusieve en toegankelijke voorzieningen voor kinderen van 0-13 jaar. Den Haag: SER.

1. Welke problemen kunnen worden gesignaleerd rondom de start in het onderwijs? Bij welke kinderen?

De meeste kinderen ervaren de start op school als een periode van grote verandering in hun leven. De start op de basisschool kan gevoelens van plezier en opwinding oproepen: een nieuwe omgeving met onbekende volwassenen en kinderen, nieuwe rituelen en het leren van nieuwe, uitdagende kennis en vaardigheden. Kinderen hebben tijd nodig om de nieuwe taal, routines, en (gedrags)regels op school eigen te maken, zich veilig en geborgen te voelen in een nieuwe groep kinderen en een relatie op te bouwen met de aanwezige volwassenen. De start kan voor kinderen in die zin ook wat onwennig zijn en gevoelens van stress, onzekerheid, angst of eenzaamheid oproepen.

Verreweg de meeste kinderen passen zich snel aan op school en functioneren al vlug naar behoren.¹⁸ Een soepele start is herkenbaar aan kinderen die zich veilig, ontspannen en op hun gemak voelen, die school leuk vinden, zowel in schoolse als sociale vaardigheden een groei doormaken, betrokken en gemotiveerd zijn voor activiteiten, het gevoel hebben erbij te horen en in staat zijn sociale relaties op te bouwen met leeftijdsgenootjes en leerkrachten. Een soepele start weerspiegelt zich ook in het gedrag van ouders, die zich betrokken voelen bij school en positieve relaties opbouwen met het schoolteam.¹⁹

Het is belangrijk om de overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen en tijd en moeite te investeren om ouders en kinderen zich thuis te laten voelen in de schoolcontext. Een goede start op school draagt onder andere bij aan een positief gevoel van eigenwaarde en positieve gevoelens over school, zowel bij de kinderen als hun ouders, wat op de langere termijn gunstig is voor het leren en de sociale relaties van kinderen.²⁰ Zo werden in Australisch onderzoek bijvoorbeeld verbanden gevonden tussen de aanpassing in de eerste schoolweken en het functioneren op school zes jaar later.²¹

In internationaal onderzoek wordt geschat dat zo'n 10 tot 20 procent van de kinderen wat serieuzere problemen bij de overgang ervaart.²² Cijfers voor de Nederlandse situatie zijn zover

¹⁸ Dekker, B., Paulussen-Hoogbeem, M.C., Weerd, M. de, Jepma, IJ. & Kruiter, J., m.m.v. S. Beekhoven (2016). *Conditie voor kwaliteit in kindvriendelijke overgang*. Amsterdam/Utrecht: Regioplan/Sardes.

Noel, A. (2011). *Easing the transition to school. Administrators' descriptions of transition to school activities*. *Australasian Journal of Early Childhood*, Volume 36, 4, 44-52.

Margetts, K. (2009). *Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309-324.

Fabian, H. & Dunlop, A. (2002). Introduction, in: H. Fabian en A. Dunlop (Eds), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp, 1-7). London: RoutledgeFalmer.

¹⁹ Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

²⁰ Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

²¹ Kay Margetts (2009). *Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, 309-324.

²² O'Kane, M. & Hayes, N. (2006). *The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers*. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4-16.

bekend niet beschikbaar. Schaars onderzoek toont aan dat de overgang naar de basisschool een negatief effect kan hebben op vooral de sociaal-emotionele ontwikkeling.²³ Soms is er sprake van een (tijdelijke) terugval in gedrag, zoals duimen of broek- en bedplassen, terwijl het kind daarvoor al een langere periode zindelijk was. Bij een deel van de kinderen wordt zowel in- als externaliserend (probleem)gedrag waargenomen in de overgangperiode. Dit kan erop wijzen dat zij (nog) niet veilig voelen in de groep, dat zij over- of juist ondervraagd worden of dat er onvoldoende wordt aangesloten bij hun cognitieve, sociaal-emotionele en/of fysieke behoeften. Het resultaat hiervan kan zijn dat deze kinderen niet optimaal profiteren van het aangeboden programma. Korte termijneffecten van een problematische start in het basisonderwijs op de ontwikkeling zijn echter moeilijk met onderzoek vast te stellen, alleen al omdat de ontwikkeling van jonge kinderen vaak grillig verloopt en een aanzienlijke bandbreedte kent rondom wat we doorgaans beschouwen als een 'normaal' ontwikkelingspatroon.²⁴ Sommige internationale onderzoeken laten wel langere termijn relaties (let wel: geen oorzakelijke verbanden) zien tussen een negatieve start op school en latere aanpassingsproblemen op school: een deel van de kinderen met een moeilijker start hebben op school, hebben het ook moeilijker in de hogere groepen.²⁵

Uit de literatuur valt af te leiden dat verschillende groepen kinderen mogelijk extra aandacht nodig hebben rondom de overgang. We onderscheiden hier vier groepen. Het betreft hier overigens geen exclusieve groepen: er is overlap tussen de groepen en kinderen kunnen tot meerdere groepen behoren.

Kinderen die geen voorschoolse voorziening hebben bezocht ("absolute beginners")

Zo'n 10 tot 15 procent van alle kinderen²⁶ komt zonder enige vorm van ervaring in een voorschoolse voorziening aangemeld bij de basisschool. Onder deze groep bevinden zich vermoedelijk relatief veel laagopgeleide ouders uit lage inkomensgroepen en/of ouders met een niet-westerse migratieachtergrond. In deze groep bevinden zich ook kinderen die niet of nauwelijks in aanraking zijn geweest met de Nederlandse taal en cultuur. Sommige kinderen verblijven sinds kort in Nederland en zijn nog niet goed aanspreekbaar in het Nederlands. Verondersteld wordt dat deze groep kinderen serieuze problemen kunnen ondervinden bij de start op de basisschool omdat zij in vergelijking met andere groepen kinderen beperktere (of in ieder geval andere) (taal)vaardigheden de school instromen en bovendien relatief grote verschillen ervaren tussen de thuis- en schoolsituatie, bijvoorbeeld in gedragsregels en communicatiestijl.²⁷ Daar bovenop missen zij de ervaringen die andere kinderen in voorschoolse

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.

²³ EACEA (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussel: EACEA. Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S. & Wolery, M. (2005). *Effects of transitions to new child classes on infant/toddler distress and behaviour*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.

²⁴ Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Oenema-Mostert, I., Woltjer, G., Janssens, H. & Kraats-Hop, P. van de (2021). *Stapsgewijze educatie. Praktijk en theorie over kinderen van 0 – 4 jaar*. Stichting Stapsgewijs Onderwijs.

²⁵ Kay Margetts (2009). *Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, 309-324.

²⁶ Sociaal Economische Raad (2016). *Gelijk goed van start*. Den Haag: SER.

²⁷ Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal. Experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweedetaalverwervers*. Academisch proefschrift. Amsterdam: UvA.

voorzieningen opdoen, zoals het functioneren in een groep met andere kinderen, met alle regels, routines en verwachtingen die daar bij komen kijken.

Kinderen uit de vve-doelgroep (onderwijsachterstandenbeleid)

Er zijn aanwijzingen dat vooral de vve-doelgroep (d.w.z. kinderen van ouders in minder gunstige sociale, culturele en economische omstandigheden en kinderen uit etnische minderheidsgroepen) hinder kunnen ondervinden bij de start op de basisschool. Een deel van de kinderen uit bovengenoemde groep 'absolute beginners' kan tot deze groep worden gerekend. Laagopgeleide ouders, ouders met weinig inkomen en ouders die in stressvolle omstandigheden moeten opvoeden, zijn gemiddeld genomen minder goed in staat en/of hebben minder mogelijkheden om de ontwikkeling van hun jonge kind te ondersteunen en stimuleren.²⁸ Ze lezen bijvoorbeeld minder vaak voor, doen minder taalspelletjes met hun kinderen, hebben minder gevarieerd speelgoed in huis en ondernemen minder vaak educatieve uitstapjes (naar musea, theaterbezoek e.d.). Hierdoor kunnen kinderen achterblijven in de ontwikkeling ten opzichte van kinderen die wel veel en gevarieerde 'opportunities to learn' hebben opgedaan in de thuissituatie. Het gaat dan niet alleen om cognitieve en taalvaardigheden, maar ook om ander gedrag dat nodig is om tegemoet te komen aan de eisen van de basisschool, zoals executieve functies (zelfsturing, impulscontrole, aandacht richten en vasthouden) behoren.²⁹ Zo'n 85 procent van de kinderen die tot de gemeentelijke vve-doelgroep behoren bezoekt tussen de 2,5 en 4 jaar een voorziening waar voorschoolse educatie wordt aangeboden. Uit onderzoek weten we dat voorschoolse educatie positieve effecten heeft op de cognitieve, sociaal-emotionele en executieve ontwikkeling van deze groep kinderen, maar dat de achterstanden bijna nooit volledig worden ingelopen.³⁰

Kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (passend onderwijs)

De basisschool kan als gevolg van het beleid van passend onderwijs en de ingezette route naar inclusiever onderwijs ook steeds meer een plaats worden waar kinderen met (tijdelijke of meer structurele) extra ondersteuningsbehoeften aan deelnemen, waaronder kinderen met een (gediagnosticeerde) beperking fysiek, cognitief en gedragsmatig vlak. Denk aan kinderen met een stoornis in het autismespectrum, ADHD of een (meervoudig) verstandelijke beperking. Buitenlands onderzoek toont aan dat deze specifieke groep kwetsbare kinderen meer moeite heeft met de start op school, voornamelijk omdat deze kinderen hele specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften hebben, bijvoorbeeld in de zin van aangepaste instructie en leeractiviteiten. Dit vraagt van scholen en professionals vaak om een verregaande gepersonaliseerde aanpak, zowel op het gebied van cognitieve als sociaal-emotionele ondersteuning.³¹

²⁸ Leseman, P. (1999). *Achtergronden van leerlingen*. Alphen aan den Rijn: Samson.

²⁹ Wray, A.H., Stevens, C., Pakulak, E., Isbell, E., Bell, T. & Neville, H. (2017). *Development of selective attention in preschool-age children from lower socioeconomic status backgrounds*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 26, 101-111.

Mathis, E.T.B. & Bierman, K.L. (2015). *Dimensions of Parenting Associated with Child Prekindergarten Emotion Regulation and Attention Control in Low-income Families*. *Social Development*, 24(3), 601-620.

³⁰ Karssen, M., Veen, I. van der, Veen, A., Daalen, M. van & Roeleveld, J. (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

³¹ Fontill, L., Gittens, J., Beaudoin, E. & Sladeczek, I. E. (2019). *Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50:1866–1881.

Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong

Er zijn ook peuters die opvallend vooruitlopen op de ontwikkeling van hun leeftijdgenoten en mogelijk eerder dan 4-jarige leeftijd toe zijn aan een meer uitdagend educatief aanbod, bijvoorbeeld in termen van doelgerichte speel-leeractiviteiten op het gebied van ontluikende geletterdheid en gecijferdheid. In algemene zin kan dit beter worden geboden in de groepen 1 en 2 van het basisonderwijs, waar vaak meer passende speelleermaterialen voor oudere kinderen zijn en leerkrachten basisonderwijs doorgaans vanuit de initiële opleiding beter zijn geschoold in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling dan pedagogisch medewerkers kinderopvang. Ouders van deze kinderen pleiten er dan soms ook voor dat hun kinderen eerder naar school zouden moeten kunnen. Toch kan ook voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong de start op de basisschool lastig zijn. Als er in het aanbod en de pedagogisch-didactische benadering niet voldoende wordt tegemoetgekomen aan de behoeften van deze kinderen, kan het zijn dat hun motivatie voor spelen, leren en ontwikkelen afneemt, ze last krijgen van faalangst of gaan onderpresteren. Uit frustratie en verveling zijn er mogelijk ook kinderen die gedragsproblemen krijgen.³²

Slotsom

Er is in Nederland geen systematisch onderzoek beschikbaar naar de start op de basisschool en welke problemen dat bij wie met zich mee kan brengen. Niettemin kan op grond van beschikbare (internationale) onderzoeksliteratuur beredeneerd worden dat aard, ernst en omvang van de problematiek die kinderen ervaren bij de overgang van voorschoolse voorziening naar basisschool bescheiden zijn voor het merendeel van de kinderen. Het probleem is voor de meeste kinderen het best te typeren als een tijdelijk wen- of aanpassingsprobleem: ze voelen zich bij de transitie niet voldoende veilig, welkom of uitgedaagd, ervaren hierdoor (tijdelijk) stress en worden in dit transitieproces onvoldoende begeleid door de volwassenen in hun omgeving (ouders, pedagogisch medewerkers en leerkrachten). De grootste zorgen lijken er vooral te zijn ten aanzien van vier (deels overlappende) groepen kinderen: zij die geen enkele voorschoolse ervaringen meebrengen bij de start van het basisonderwijs ('absolute beginners'), zij die komen uit gezinnen met een sociale, economische of culturele achterstandssituatie, zij die een extra ondersteuningsbehoefte hebben op het gebied van leren en/of gedrag en (vroegrijpe) kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

³² Tajik, M. (2020). De onzichtbare kinderen: Signaleer kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zo snel mogelijk. <https://earlyyearsblog.nl/2020/09/18/de-onzichtbare-kinderen-signaleer-kinderen-met-een-ontwikkelingsvoorsprong-zo-snel-mogelijk/>
Althuisen, M., De Boer, E. & Van Kordelaar, N. (2016). *Doe ik wel wat hoort? Ontwikkelingsvoorsprong en sociale en emotionele behoeften*. Wereld van het jonge kind, 44(2).

2. Wat zijn in grote lijnen de oorzaken en verklaringen voor deze problemen?

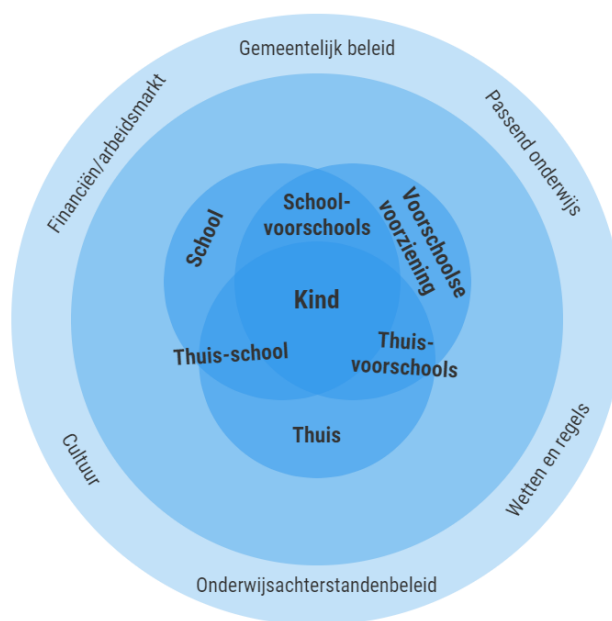
Verklaringen voor de wen- en aanpassingsproblemen die een deel van de kinderen rond de overgang naar de basisschool ervaren, zijn te vinden in de verschillende opvoedingscontexten rondom kinderen, en deels terug te voeren op typische kenmerken van het opvang- en onderwijssysteem in Nederland, zoals hiervoor beschreven. Zoals eerder gesteld is er geen Nederlands onderzoek dat zicht biedt op de aard, omvang en ernst van problemen bij de start op de basisschool voor (specifieke groepen) jonge kinderen.

Voor dit wetenschappelijk kader gaan we uit van het bio-ecologische model van Bronfenbrenner³³, dat stelt dat de aanpassing van een kind op school wordt bepaald door de complexe interacties tussen de individuele kenmerken van het kind (zoals kennis en vaardigheden, fysieke en emotionele ontwikkeling) en kenmerken van de omgeving en dat het die interacties met de omgeving zijn die het succes van de transitie en de aanpassing bepalen. We stellen hier dat het bij de transitie naar school om drie belangrijke opvoedingscontexten gaat waarbinnen de start op school is gesitueerd: 1) de thuissituatie, 2) de voorschoolse voorziening en 3) de basisschool, welke allen zijn gesitueerd binnen landelijke en lokale beleidscontexten.³⁴ Voor het goed begrijpen van de overgangsproblematiek kijken we bij het zoeken naar verklaringen niet alleen naar deze individuele opvoedingscontexten, maar juist ook naar de samenhang hiertussen. We onderscheiden drie categorieën verklaringsbronnen: 1) aansluiting tussen thuis en school, 2) aansluiting tussen voorschoolse voorziening en basisonderwijs en 3) aansluiting basisonderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen. Hieronder is dit in een figuur gepresenteerd.

Een principieel uitgangspunt dat hier wordt ingenomen is dat de kinderen zelf niet de bron van het eventuele probleem vormen bij de start van het basisonderwijs, maar dat het probleem hem zit in of en hoe organisaties en professionals (voor- en vroegschoolse) aansluiten bij en inspelen op de ontwikkelbehoeften van jonge kinderen en de grote verschillen daarin.

³³ Bronfenbrenner U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.

³⁴ Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.



Figuur 1. De start in het basisonderwijs in context

Aansluiting tussen thuis en school

Ongeacht of kinderen gebruik hebben gemaakt van een voorschoolse voorziening (kinderopvang, kortdurende peuteropvang al dan niet met voorschoolse educatie) is de thuissituatie een belangrijke vormende factor in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. Er zijn grote verschillen tussen kinderen in de ervaringen die zij thuis opdoen, en de vaardigheden waarover zij bij de start op school beschikken.³⁵ Ieder kind komt met een andere ondersteuningsbehoefte de school in. Het wordt als een opdracht van de school gezien om bij die individuele behoeften van elk kind én zijn/haar ouders aan te sluiten. In hoeverre dit lukt verschilt van situatie tot situatie.

Hoe goed en hoe makkelijk het lukt om de aansluiting tussen thuis en school te realiseren, is onder andere afhankelijk van de grootte van de verschillen tussen thuis en school, bijvoorbeeld in gedragsregels, activiteiten aanbod en taal. Zo sluit de ene opvoedingsstijl van ouders beter aan bij de wijze waarop jonge kinderen in basisscholen (maar ook in voorschoolse voorzieningen) worden opgevoed en onderwezen dan de andere. Een warme, ondersteunende en stimulerende opvoedingsstijl helpt kinderen bijvoorbeeld in hun ontwikkeling van zelfsturing en emotieregulatie en daarmee de start op school.³⁶ Ook de hoeveelheid ervaren stress bij het opvoeden kan zijn weerslag hebben op de vroegkinderlijke ontwikkeling en daarmee start op school.³⁷

³⁵ Jepma, IJ. (2017). De waarde van het onderwijskansenbeleid. Utrecht: Sardes.

³⁶ Mathis, E.T.B. & Bierman, K.L. (2015). Dimensions of Parenting Associated with Child Prekindergarten Emotion Regulation and Attention Control in Low-income Families, *Social Development*, 24(3), 601-620.

³⁷ Veen, A. & Leseman, P. (Red.) (2015). Pre-COOL cohortonderzoek. Resultaten over de voorschoolse periode. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Wat betreft het taalaanbod in de thuissituatie is bekend dat er grote verschillen bestaan tussen kinderen uit verschillende sociaaleconomische milieus.³⁸ Kort en goed: kinderen van 0 tot 3 jaar uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status krijgen aanmerkelijk minder taal te horen dan jonge kinderen uit hogere milieus en de kwaliteit van die taal is ook anders – directiever, beperkter, strenger van toon. De kwaliteit van het taalaanbod (beurtwisselingen, feedback, complexiteit, variatie, begripsvorming) heeft mogelijk nog meer effect op de taalontwikkeling van jonge kinderen dan de kwantiteit.³⁹ Ontwikkelingsstimulering zit hem niet alleen in de kwantiteit en kwaliteit van de talige interacties, maar bijvoorbeeld ook in het aanbod aan speelgoed, het maken van educatieve uitstapjes en het voorlezen uit boeken.⁴⁰ Als kinderen in de thuissituatie minder mogelijkheden krijgen om tot ontwikkeling te komen en onvoldoende begeleiding en ondersteuning krijgen in hun ontwikkelingsproces, dan kan dit betekenen dat zij in vergelijking met andere kinderen minder goed zijn voorbereid op de start op school.

Om kinderen een goede, veilige start op school te bieden is het van belang dat professionals het kind en de ouders goed leren kennen en dat zij de rol die ouders rondom de start hebben, erkennen en versterken. Zoals soms wordt gezegd: “er komt niet alleen een kind, maar er komt een heel gezin de school binnen.” In een internationale review wordt een goede samenwerking rondom de start op school tussen ouders en scholen als cruciaal gezien, opdat zij er samen voor kunnen zorgen dat kinderen positieve ervaringen opdoen rondom de overgang en geleidelijk wennen aan de nieuwe situatie.⁴¹ Een belangrijke verklarende theorie voor het welslagen van de samenwerking tussen ouders en school is de Funds of Knowledge theory⁴² (in het Nederlands: gebruik maken van verborgen kennisbronnen), die beargumenteert dat scholen er heel verschillend in slagen om de verbinding met de thuissituatie te leggen. Volgens deze theorie doen scholen er goed aan om gebruik te maken van de ervaringen die leerlingen thuis hebben opgedaan (hun verborgen kennisbronnen) om betrokkenheid bij school en spelen, leren en ontwikkelen te bevorderen. Funds of Knowledge benadrukt het belang van het benutten van de kennis en vaardigheden die deze leerlingen wél bezitten, zodat de kloof tussen thuis en school wordt verkleind en hun welbevinden wordt vergroot. Dit kan een positieve invloed hebben op socialisatieprocessen en persoonsvorming bij kinderen. Kinderen met diverse achtergronden leren elkaar beter kennen en hierdoor ontstaan betere relaties en meer sociale samenhang in de klas. Leraren zien dat kinderen met een andere culturele achtergrond meer zelfvertrouwen krijgen, doordat zij zich bewust worden van hun talenten, kennis, vaardigheden of bijzondere ervaringen, en daarin worden erkend en bevestigd.⁴³

³⁸ Broekhof, K. (2021). Taalstimulering en cognitieve stimulering bij kinderen van 0 tot 2,5 jaar. Literatuurstudie.

³⁹ Rowe, M. L. & Snow, C. E. (2019). *Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual*. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.

⁴⁰ Badou, M. & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs*. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

⁴¹ Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school: working paper 42*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

⁴² Moll, L., González, N., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group.

Rios-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M., Moll, L. C. (2011). *Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge*. *Theory and Research in Education*, 9(2), pp 163-184. doi:10.1177/1477878511409776

⁴³ 't Gilde, J. & Volman, M. (2019). *Buitenschoolse kennis maakt je les rijker*. Didactief, november 2019.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Aansluiting tussen voorschoolse voorziening en basisonderwijs

Bekende ontwikkelingstheorieën, zoals de ecologische theorie van Bronfenbrenner, stellen dat ontwikkelings- en socialisatieprocessen doorgaans ‘sterker’ zijn en leiden tot stabielere kinduitkomsten naarmate er meer samenhang en afstemming is tussen de verschillende kindvoorzieningen uit de pedagogisch-educatieve infrastructuur waarin kinderen opgroeien.^{44,45}

Wat in Nederland voor een belangrijke uitdaging zorgt is het gesegregeerde stelsel in combinatie met de relatief jonge start op 4-jarige leeftijd. De overgang op 4-jarige leeftijd van voorschoolse voorziening naar basisonderwijs vindt plaats midden in het leeftijdsbereik van wat in de ontwikkelingspsychologie ‘het jonge kind’ wordt genoemd. Hoewel deze groep geen harde onder- en bovengrens heeft, wordt hier doorgaans de leeftijdsgroep van 2 t/m 6 of 7 jaar (t/m groep 2 of 3 van het basisonderwijs) mee bedoeld. Zowel peuters als kleuters worden gerekend tot de groep ‘het jonge kind’ en worden in de vakliteratuur als zodanig onderscheiden van het ‘schoolkind’ (6 of 7 t/m 12 jaar, het einde van de basisschool).⁴⁶ Het jonge kind heeft – algemeen gesproken – andere ontwikkelingsbehoeften dan het schoolkind. Het leren en denken van jonge kinderen typeert zich onder andere door egocentrisme, fantasie, en een sterke behoefte aan concreet materiaal. De centrale en leidende activiteit voor jonge kinderen is hoofdzakelijk het vrije, zelfgeïnitieerde spel van kinderen, maar ook het begeleide spel door pedagogisch medewerkers en leerkrachten in al zijn verschijningsvormen. Dit spelend leren en ontwikkelen bestrijkt idealiter alle denkbare ontwikkelingsdomeinen (cognitief, sociaal-emotioneel, psychomotorisch) tegelijk. Voor kinderen vanaf groep 3 worden de (doelbewuste en geplande) leeractiviteiten ten behoeve van het realiseren van de kerndoelen en kennisoverdracht langzaam maar zeker meer leidend voor de ontwikkeling, passend bij de cognitieve veranderingen die kinderen van deze leeftijd doormaken in onder andere het vermogen om meer abstract te denken, een toenemende geheugencapaciteit en sterke ontwikkeling van de executieve functies, zoals zelfsturing en aandacht.

De overgang van speels naar meer formeel leren tussen 2 en 6/7 jaar vraagt om een geleidelijk veranderende pedagogiek en didactiek, waarin, aansluitend bij het ontwikkeltempo van het kind, in een verschuiving van “spelen en zorgen naar leren en ontwikkelen” plaatsvindt. Een dergelijke geleidelijke overgang wordt bemoeilijkt doordat kinderen op een volgens de ontwikkelingspsychologie onlogisch moment in Nederland een overstap moeten maken van de ene naar de andere voorziening. In de voorschoolse voorziening ziet men traditioneel een sterkere nadruk op het pedagogische aspect (“het zorgen”), dat wil zeggen de fysieke verzorging, het welbevinden en de sociaal-emotionele veiligheid, terwijl in het basisonderwijs al een sterkere nadruk ligt op het educatieve aspect (“het leren”, dat wil zeggen de ontwikkelingsstimulering (bijvoorbeeld de beginnende geletterdheid en gecijferdheid).

⁴⁴ Bronfenbrenner U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.

⁴⁵ European Commission (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁴⁶ Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie: Het jonge kind*. Bohn Stafleu van Loghum.

Brouwers, H. (2017). *Kiezen voor het jonge kind*. Handboek voor het werken met jonge kinderen. Uitgeverij Coutinho.

Op nog maar weinig plekken zien we een daadwerkelijke integratie van een pedagogische en educatieve aanpak, gericht op de ontwikkeling van het jonge kind tussen 2 en 6/7 jaar. Zo is er op landelijk niveau geen nationaal curriculum voor het jonge kind, zijn er nauwelijks opleidingen die zich specifiek richten op het gehele leeftijdsbereik van het jonge kind en is sprake van afzonderlijke wet- en regelgeving, kwaliteits- en opleidingseisen.

Op lokaal niveau zijn er grote verschillen in de mate van integratie van voorschoolse voorzieningen en het basisonderwijs. Er zijn plekken waar professionals uit voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs intensief samenwerken aan het realiseren van een doorgaande ontwikkellijn (denk aan eenzelfde ontwikkelingsstimuleringsprogramma, doelen, thema's, leerinhouden, activiteiten en observatie- en kindvolgsysteem, gelijke pedagogisch-didactische uitgangspunten), bijvoorbeeld binnen integrale kindcentra (IKC), peuter-kleutergroepen of startgroepen.⁴⁷ Op veel andere plekken is de samenwerking en afstemming tussen voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs minder intensief, mede omdat er praktische hindernissen zijn. Zo kan het voorkomen dat vanuit één kinderdagverblijf kinderen uitstromen naar wel tien basisscholen, en dat scholen kinderen ontvangen van meerdere kinderdagverblijven. Gemiddeld komt de helft van de instromende kinderen op de basisschool vanuit kinderopvang of een gastouder, een kwart vanuit de (kortdurende) peuteropvang, en gaat het om vijf verschillende voorschoolse voorzieningen per school.⁴⁸ In die situaties is het lastiger om aanbod en werkwijze direct op elkaar af te stemmen.

Het is uit onderzoek onbekend of de start op de basisschool beter verloopt en kinderen zich beter ontwikkelen als voorschoolse voorziening en basisonderwijs goed afstemmen en samenwerken. Veel lijkt af te hangen van de groep van de basisschool waarin startende kinderen terecht komen: is er tijd en individuele aandacht voor een warm welkom en het opbouwen van goede sociale relaties met klasgenoten en groepsleerkracht, worden de kinderen gezien en gewaardeerd, is er (taal- en cultuur)sensitief gedrag van de leerkracht, worden de kinderen geholpen om te wennen aan het nieuwe ritme, zijn de regels, grenzen en gedragsverwachtingen duidelijk, wordt er een saamhorigheidsgevoel in de groep gekweekt, worden ouders positief en open benaderd, op basis van gelijkwaardigheid et cetera?⁴⁹

In Nederland is er één studie die bewijs levert voor een negatief effect van de breuk tussen de voorschoolse voorziening en basisonderwijs op de ontwikkeling van kinderen. Het Pre-COOL onderzoek laat zien dat bij de overgang van voorschoolse educatie binnen een voorschoolse voorziening naar het vroegschoolse programma in de basisschool een deel van de vve-doelgroepkinderen te maken krijgt met een teruggang in de educatieve kwaliteit (kortweg rijke en brede ontwikkelingsstimulering), met mogelijk een dempend effect op de ontwikkeling van de

⁴⁷ Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y. E. & Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M. (2019). *Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁴⁸ Swart, L., Wiel, K. van der & Houkes-Hommes, A. (2017). *Samenwerking kinderopvang en onderwijs: Gunstig voor gezin met opvang – Risico op segregatie*. Den Haag: CPB.

⁴⁹ Goff, W. (2019). *The Processes that Adults Engage with When They Come Together to Support the Learning of Children Making the Transition to School*. *Early Childhood Education Journal*, 47, 687–697.

Dockett, S. (2018). *Transition to school: Professional collaborations*. *Australian Educational Leader*, 40(2), 16-19.

Dockett, S. & Perry, B. (2003). *The Transition to School: What's Important?* *Educational Leadership*, 60(7), 30-33.

kinderen.⁵⁰ Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat in de afgelopen jaren door het Rijk via de gemeenten veel (extra) is geïnvesteerd in kwantiteit en kwaliteit van de voorschoolse educatie (o.m. verhogen van taalniveau 3F voor pedagogisch medewerkers, de urenuitbreiding naar 960 uur voor vve-doelgroeppeuters per 1 augustus 2020 en de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker / coach in de vve per 1 januari 2022⁵¹), terwijl de schoolbesturen en scholen sinds de ‘subsidieknip’ in 2006 veel beleidsvrijheid hebben bij het organiseren van de voerschoolse educatie voor vve-doelgroepkleuters en het besteden van middelen vanuit het onderwijsachterstandenbeleid.⁵² Mede daardoor is een grote variatie aan uitvoeringspraktijken in de voerschoolse educatie ontstaan, en daarmee ook verschillen in condities voor het realiseren van hoge (educatieve) kwaliteit. De gewenste uitvoeringscondities voor kwaliteitsrijke voerschoolse educatie die in het verleden zijn geformuleerd binnen het vve-beleid (bijv. maximaal 20 kleuters op een groep en minimaal twee dagen in de week ‘dubbele bezetting’ van leraar en onderwijsassistent⁵³) zijn vrijwel nergens gerealiseerd.⁵⁴

Aansluiting onderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen

Nog een andere verklaring voor eventuele overgangsproblemen is dat het in groep 1 en 2 van de basisschool onvoldoende lukt om af te stemmen op de actuele ontwikkelingsbehoeften van jonge instromende kinderen. In andere woorden: “the school is not ready for the child.” Dit aansluitingsprobleem is tweeledig. Ten eerste hebben instromende 4-jarigen – gemiddeld genomen – nog heel specifieke fysieke en emotionele behoeften, waarin ze zich onderscheiden van de oudere kinderen. Een deel van de kinderen heeft bijvoorbeeld nog een of meerdere rustmomenten op de dag nodig,⁵⁵ heeft nog veel behoefte aan beweging en een vrij korte concentratieboog. Daarnaast hebben jonge kinderen een relatief grote behoefte aan emotionele nabijheid van en sociaal-talige interacties met volwassenen.

Ten tweede zijn er grote ontwikkelingsverschillen tussen jonge kinderen, met een grote spreiding rondom referentienormen (gemiddelde scores van leeftijdsgroepen).⁵⁶ De verschillen in cognitieve ontwikkeling tussen kinderen van hoogopgeleide en laagopgeleide ouders zijn aan het begin van de basisschool groot, tot wel één tot anderhalf jaar.⁵⁷ Er zijn bijvoorbeeld kinderen die de basisschool instromen met een actieve woordenschat van 300 woorden, terwijl andere kleuters al 3.000 woorden beheersen in het Nederlands.⁵⁸

⁵⁰ Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Rapport 973: <https://kohnstammstituut.nl/rapport/kwaliteit-in-kleutergroepen-en-de-relatie-met-ontwikkeling-van-kinderen/>

⁵¹ Jepma, IJ., Esch, R. van, m.m.v. E. Donkers (Sardes), Geus, W. de & Schuurman, T. (Oberon) (2021). Monitor Implementatie en besteding gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid. Meting 2: aanbod 960 uur, inzet pedagogisch beleidsmedewerker en financieel gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid / voerschoolse educatie. Utrecht: Sardes/Oberon.

⁵² Sardes (2015). *Jonge kinderen zijn de toekomst. Startdocument ‘Het jonge kind / voor- en voerschoolse educatie’ voor de Onderwijsraad*. Utrecht: Sardes.

⁵³ Commissie (Voor)schoolse Educatie (1994). Allochtone kleuters meer aandacht. Advies in opdracht van de minister van WVC en de minister van OCW.

⁵⁴ Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het Pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁵⁵ Dit is mede de reden waarom de leerplicht pas bij 5 jaar begint en zelf 5-jarigen nog gedeeltelijk thuis mogen blijven omdat een hele schoolweek soms nog te vermoeiend is.

⁵⁶ Siegler, R. S., Saffran, J. R., Eisenberg, N., Gershoff, E. T. & Leaper, C. (2019). *How Children Develop*. New York: Worth Publishers.

⁵⁷ Borghans, L., Diris, R. & Schils, T. (2019). *Sociale ongelijkheid in het onderwijs is hardnekkig*, Didactief.

⁵⁸ Appel, R., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2001). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Deze realiteit vraagt om een responsieve aanpak in pedagogiek en didactiek, rekening houdend met verschillen in niveau, behoefte en ontwikkeltempo tussen kinderen. Jonge kinderen in het basisonderwijs lijken het meest te profiteren van een breed en gevarieerd ontwikkelingsgericht aanbod dat inzet op het aanspreken en verbinden van de verschillende ontwikkelingsdomeinen (taal-, reken-denk-, sociaal-emotionele en psychomotorische ontwikkeling), een zogeheten ‘holistische benadering’. Denk in dit verband aan de volgende pedagogisch-didactische principes: ‘spelend en bewegend leren’, ‘leren met het hoofd, hart én handen’, ‘leren met het hele lijf’. Dit vraagt om een evenwichtige balans tussen een meer kindvolgende en kindgeleide pedagogiek en didactiek, met een afwisseling van ongedwongen (vrije) en geplande (geleide en begeleide) speel-leeractiviteiten, binnen- en buitenactiviteiten, drukke en rustige activiteiten die zowel uitdagend zijn als aansluiten bij de ontwikkeling en interesses van de kinderen.⁵⁹ Een hoge educatieve kwaliteit, zich uitdrukking in veel talige interacties tussen professionals en kinderen en kinderen onderling, hoge verwachtingen en feedback op ontwikkelingsprocessen van kinderen, het actief ondersteunen en begeleiden van kinderen, een stimulerend en uitdagend aanbod van activiteiten, een rijke speel-leeromgeving e.d. draagt bij aan de ontwikkeling van kinderen in de volle breedte.⁶⁰

Er zijn grote verschillen tussen scholen in hoeverre het lukt om een dergelijke leeromgeving in groep 1 en 2 te realiseren. Daarvoor zijn verschillende verklaringen. Zo zijn sommige deskundigen van mening dat leerkrachten gemiddeld genomen onvoldoende kennis en expertise hebben van de ontwikkeling van het jonge kind en pleiten voor meer specifieke aandacht voor het jonge kind in de opleiding.^{61,62} Ook zijn de condities op veel scholen niet optimaal: het gaat bijvoorbeeld om grote groepen van vaak wel meer dan 30 kinderen op één leerkracht, met continue instroom van nieuwe leerlingen gedurende het jaar.

⁵⁹ Brouwers, H. (2017). Kiezen voor het jonge kind. Handboek voor het werken met jonge kinderen. Uitgeverij Coutinho.

Tuijl, C. van, Hofmeijer, T. & Broekhuis, J. (2021). Samen en doelgericht spelen. *Het Jonge Kind*, 3, 12-15.

⁶⁰ Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler childcare. *Early Education and Development*, 20, 285–304.

⁶¹ Brouwers, H. (2019). Waar blijft de kleuter? Een terugblik op bijna 35 jaar basisonderwijs. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

⁶² Ministerie van OCW (2020). Brief Tweede Kamer, Uitvoering motie Rudmer Heerema c.s.: invoering gespecialiseerde pabo's, 17 maart 2020. Op vijf pabo's in Nederland zijn inmiddels met middelen van het ministerie van OCW pilots specialisatie jonge kind gestart.

3. Wat zijn bevorderlijke condities voor een soepele start in het basisonderwijs? Welke maatregelen zijn hierbij kansrijk? Wat zijn de voor- en nadelen, opbrengsten en aandachtspunten van de verschillende maatregelen?

Er zijn verschillende manieren denkbaar om de start op de basisschool te verbeteren. De focus ligt in dit kader op voorwaarden en maatregelen die bijdragen aan een zachte landing op school, met als doel kinderen rondom de overgang zich prettig en veilig te laten voelen en de vaak tijdelijke gevoelens van stress en ongemak zoveel mogelijk te voorkomen. Daarvoor is een pedagogisch-didactische aanpak nodig die is gericht op een goede begeleiding en ondersteuning van de ene opvoedsetting (thuis, kinderopvang, kortdurende peuteropvang al dan niet met voorschoolse educatie) naar de andere opvoedsetting (de basisschool), om zo een ononderbroken ontwikkelingsproces voor het kind te creëren. In andere woorden: een manier die breuken, stilstand of teruggang in de ontwikkeling van kinderen rondom de overgang voorkomt.

Speciale aandacht is er in dit hoofdstuk voor de wat grotere en mogelijk ook langduriger aanpassingsproblemen die kinderen en ouders uit de eerder genoemde kwetsbare groepen (bijv. kinderen zonder voorschoolse ervaring, vve-doelgroepkinderen) ervaren bij de start in het basisonderwijs. Het verbeteren van de start van deze kinderen vraagt mogelijk een intensievere aanpak, bijvoorbeeld omdat er sprake is van achterstanden in de taalontwikkeling of omdat de verschillen tussen de thuis- en schoolcultuur groter zijn.

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de vraag wat mogelijk kansrijke werkwijzen zijn om de start op school te verbeteren en onder welke condities. De werkwijzen zijn geordend naar de drie categorieën verklaringen die in hoofdstuk 2 zijn genoemd: 1) de aansluiting tussen thuis en school; 2) de aansluiting tussen voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs en 3) de aansluiting van het onderwijs bij de ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen. De werkwijzen die hieronder beschreven worden zijn verschillend van aard, variërend van specifieke praktijkinterventies zoals peuter-kleutergroepen of startgroepen, tot meer algemene maatregelen, zoals een curriculum voor het jonge kind.

1. De aansluiting tussen thuis- en schoolmilieu

Welke maatregelen vallen hieronder?

Hieronder volgt een serie maatregelen die de aansluiting tussen thuis en school kunnen verbeteren (limitatief).

- professionals leren het kind en de ouders goed kennen (en vice versa)
 - o warme overdracht tussen professionals van voorschoolse voorziening en basisschool met ouders ('driegesprek')
 - o intakegesprek op basisschool
 - o huisbezoek door leerkracht
 - o wen-/startactiviteiten voor kind en ouders (bijv. rondleiding, activiteiten bijwonen)
- versterken van de rol van ouders
 - o informatievoorziening en contact over visie en werkwijzen van de school
 - o versterken van ouderbetrokkenheid (bouwen aan leergemeenschap school-ouders)
 - o bevorderen van ontwikkelingsondersteunend gedrag in thuissituatie
- kinderen (en hun ouders) ontvangen in de eigen taal en cultuur (o.m. aandacht voor meertaligheid)

Wat weten we uit onderzoek?

Professionals leren het kind en de ouders goed kennen (en vice versa)

Het welkom heten en goed leren kennen van de instromende kinderen en hun ouders is een basiselement van een goede start op school. Aansluitend bij de Funds of knowledge-theorie, is het van grote waarde om de (verborgen) kennis en ervaringen die kinderen en gezinnen de school inbrengen te kennen, waarderen en benutten. Het kennen van het kind en zijn behoeften draagt bij aan een goede 'fit' tussen kind en school en vergroot bij het kind het welbevinden en het gevoel er bij te horen ("belonging"). Omgekeerd is het ook van belang dat ouders de professionals en de schoolcultuur leren kennen.

Om elkaar te leren kennen kunnen oriëntatie- en transitieprogramma's worden ingezet.⁶³

Oriëntatieprogramma's helpen kinderen en ouders om bekend te raken met de school en vice versa. Daarbinnen hoort het bezoeken van de school, het kennismaken met relevante personen in de school en het doorbrengen van tijd in het klaslokaal. Transitieprogramma's strekken zich uit over langere tijd, bevatten een oriëntatietijd en zijn specifiek toegesneden op de individuele behoeften van kinderen en gezinnen dan de oriëntatieprogramma's. Deze programma's gaan ervan uit dat het starten op school een veranderingsproces is voor alle betrokkenen: kind, gezin en personeel. Transitieprogramma's kunnen ontworpen en geïmplementeerd worden door een team van personen die alle betrokken zijn bij de overdracht van het kind.

⁶³ Dekker, B., Paulussen-Hoogbeem, M. C., Weerd, M. de, Jepma, IJ. & Kruijer, J., m.m.v. S. Beekhoven (2016). *Conditie voor kwaliteit in kindvriendelijke overgang*. Amsterdam/Utrecht: Regioplan/Sardes.

Verskillende studies tonen positieve effecten aan van overgangsactiviteiten op met name de verbinding en samenwerking tussen kind, ouder, leeftijdsgenoten, leerkrachten en school.⁶⁴ Transitieprogramma's vergroten de betrokkenheid van ouders op zowel korte als langere termijn, omdat ouders zich beter op hun gemak voelen, beter weten waar ze aan toe zijn en het belang van hun betrokkenheid begrijpen. Indirect heeft dit effect op de ontwikkeling van hun kinderen op school⁶⁵. Effectieve transitieprogramma's worden gekenmerkt door a) planning en evaluatie, b) bevordering van positieve relaties tussen alle stakeholders die elkaar vertrouwen en respecteren, c) wederzijdse communicatie, d) ondersteuning van leren en ontwikkelen van kinderen en e) flexibiliteit en responsiviteit. Er is géén blauwdruk van een goed transitieprogramma, een 'one size fits all'-benadering volstaat niet. Wat werkt, is situationeel gebonden en afhankelijk van wensen en behoeften van alle betrokkenen.⁶⁶

Erkennen en versterken van de rol van ouders

Onderzoek laat zien dat de overgang naar school ook voor ouders emoties kan oproepen en stressvol kan zijn: ook zij moeten zich aanpassen aan een nieuwe situatie, met andere regels en routines, nieuwe personen, andere verwachtingen en soms ook een veranderde relatie met het kind. Door ouders te informeren en ondersteunen in deze periode wordt de transitie voor zowel de ouders als het kind gemakkelijker. Kern daarin is het vertrouwen dat ouders hebben in het goed kunnen managen van de transitie. Ouders die vertrouwen hebben in hun eigen strategieën laten meer positief gedrag zien rondom de overgang.⁶⁷ Bij het informeren en ondersteunen dient wederkerigheid en gelijkwaardigheid centraal te staan: het gaat niet alleen om het vertellen wat ouders moeten doen, maar ook om het positief benoemen van de waarde die ouders kunnen toevoegen.⁶⁸ Om zulke gelijkwaardigheid te bereiken is zeker ook de attitude van de leerkracht van belang: de leerkracht moet uitstralen dat het contacten met ouders niet alleen wenselijk, maar ook belangrijk vindt, en dat het plezier heeft in de samenwerking.

Steeds vaker wordt ook het belang benadrukt om als school contacten tussen ouders te stimuleren: ouders kunnen met elkaar een netwerk vormen waarin ze elkaar kunnen informeren en steunen. Ouders die positieve relaties hebben met andere ouders, hebben over het algemeen meer zelfvertrouwen, lagere stress levels en meer positieve interacties met hun kinderen.⁶⁹ Een voorbeeld van een innovatieve werkwijze in Nederland zijn schoolleergemeenschappen waarin ouders en kleuterleerkrachten door middel van verschillende werkvormen samenwerken aan het verbeteren van het educatief partnerschap. De resultaten laten zien dat scholen en ouders in deze leergemeenschappen in staat zijn om te reflecteren op elkaars meningen en

⁶⁴ Fabian, H., & Dunlop, A.-W., (2007). *Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school: working paper 42*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

⁶⁵ Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

⁶⁶ Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school: working paper 42*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

⁶⁷ Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

⁶⁸ Menheere, A., & Hooge, E.H. (2010). *Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents*. Journal of European Teacher Education Network, 6, 144-157.

⁶⁹ Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

ervaringen (o.a. “Wat kan ik en wat wil ik?”) en dat dit resulteert in verbetering van de dagelijkse samenwerking.⁷⁰

Een andere manier om de rol van ouders te versterken is via ouderprogramma's. Uit onderzoek onder de vve-doelgroep is bijvoorbeeld bekend dat het effectief is om naast het reguliere vve-programma in een voorschoolse voorziening ook een gezinsgericht programma zoals VVE Thuis te gebruiken.⁷¹ VVE Thuis bestaat uit activiteiten die ouders thuis met hun kinderen uitvoeren en die aansluiten bij het vve-programma. Ook leren ouders tijdens ouderbijeenkomsten hoe ze stimulerende interacties met hun kind kunnen hebben en een taalrijke thuisomgeving kunnen creëren. Kinderen die VVE Thuis gebruikten ontwikkelden een grotere woordenschat dan kinderen die dit programma niet gebruikten.⁷²

Kinderen (en hun ouders) ontvangen in de eigen taal en cultuur (o.a. aandacht voor meertaligheid)

Hoe groter het gat ('mismatch') tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur, bijvoorbeeld als er thuis een andere taal wordt gesproken, anders wordt gespeeld of andere gedragsregels gelden, hoe groter de uitdaging voor de school om kind(eren) en ouders zich thuis te laten voelen op school en om goed aan te sluiten bij de ontwikkelbehoeften van het kind.

Uit onderzoek kan worden afgeleid dat als startende kinderen (en hun ouders) de eigen taal mogen beoefenen in de klas en op school, ze zich sneller veilig en thuis voelen. Dit gevoel van erbij horen ('belonging') is een belangrijke voorwaarde om tot spelen, leren en ontwikkelen te komen. Wanneer meerdere talen welkom zijn in de klas kan er tussen de kinderen en volwassenen meer (wederzijds) begrip zijn voor elkaars perspectieven, gedachten, wensen en intenties.⁷³ De Taalunie benoemt dan ook de sociaalpsychologische voordelen van meertaligheid.⁷⁴ Er zijn vooral positieve effecten op het welbevinden en zelfvertrouwen van anderstalige leerlingen wanneer hun eigen thuis- en moedertalen op school worden erkend en gebruikt. Bovendien kan het verder ontwikkelen van de thuis- of moedertaal op school, ervoor zorgen dat anderstalige leerlingen een betere band met hun families weten te bewerkstelligen. Ook dit draagt weer bij aan hun welbevinden en zelfvertrouwen. Voor wie geen andere thuis- of moedertaal dan het Nederlands heeft, helpen meertalig onderwijs en meertaligheid vooral deuren naar andere taalgemeenschappen en culturen te openen.

In dit verband zijn er over de hele wereld, ook in Nederland, zogeheten 'language friendly schools'.⁷⁵ Basisscholen die anders- en meertaligheid accepteren, waarderen en benutten en de eerste (moeder)taal van het kind niet afdoen als inferieur aan de Nederlandse taal, bieden voor kinderen (en hun ouders) denkbaar mogelijkheden voor een goede start in het basisonderwijs, hoewel dit niet kan worden gestaafd met onderzoek waarin dit is onderzocht. De redenering is:

⁷⁰ Iliás, M., Willemsen, A., Dobber, M., Pels, T., Oosterman, M. & Schuengel, C. (2016). Een schoolleergemeenschap met leerkrachten en ouders. *Pedagogiek*, 36, 307-337. <https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/PED2016.3.ILIA>

⁷¹ Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). *The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention*. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.

⁷² Teepe, R. (2018). *Enhancing preschoolers' vocabulary through family literacy programs*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

⁷³ Byers-Heinlein, K. & Lew-Williams, C. (2013). *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*. *Learn Landsc.*; 7(1), 95-112.

⁷⁴ Nederlandse Taalunie (2019). Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid op school in het Nederlandse taalgebied.

⁷⁵ www.languagefriendlyschool.org

door taal niet als leerdoel maar als leermiddel te behandelen, wordt de drempel voor kinderen met een andere moedertaal om te participeren in de klas en het onderwijs lager.⁷⁶ De term ‘translanguaging’ is van toepassing in die situaties waarbij er geen restricties zijn in taalgebruik, alle talen welkom zijn en dezelfde status hebben.⁷⁷ Meerdere talen en variëteiten worden gelijktijdig en flexibel naast elkaar gebruikt.

2. De aansluiting tussen voorschoolse voorziening en onderwijs verbeteren

Welke maatregelen vallen hieronder?

Om de aansluiting tussen voorschoolse voorziening en onderwijs te verbeteren, kunnen onder meer de volgende maatregelen worden getroffen (limitatief).

- pedagogisch-didactisch kader voor 0 t/m 6/7 jaar (samenhangend curriculum ‘het jonge kind’)
- educatief aanbod vóór de start op school
 - o voorschoolse educatie (rijk en breed ontwikkelingsstimuleringsprogramma) voor vve-doelgroepkinderen
 - o in kinderopvang meer ontwikkelingsgericht werken, bijvoorbeeld door specifiek aanbod voor 3-jarigen
 - o peuter-kleutergroepen, doorstroomgroepen, startgroepen
 - o eerder starten op de basisschool
- kennis en competenties van professionals versterken
 - o in en vanaf de (beroeps)opleiding aandacht voor de ontwikkeling van het jonge kind en voor samenwerking en afstemming kinderopvang en onderwijs
- op lokaal/individueel niveau de samenwerking en afstemming versterken (inhoudelijk en relationeel)
 - o IKC: fysieke nabijheid, gedeelde visie, gedeeld beleid, gedeelde praktijken
 - o een doorgaande lijn in het vve-programma (voor de vve-doelgroepkinderen) en extra ondersteuning en zorg (voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften)

Wat weten we uit onderzoek?

Pedagogisch-didactisch kader voor 0 t/m 6/8 jaar (samenhangend curriculum ‘het jonge kind’)

Een kennisbasis en curriculum voor het jonge kind (0 tot 6/8 jaar) kan er aan bijdragen dat voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs meer op elkaar aanhaken. Een curriculum (‘pedagogisch-didactisch raamwerk’) bevat een geplande set van leerervaringen. Er zijn ruwweg twee soorten curricula, een ‘academisch’ (o.a. beroepskrachtgestuurd, vooral cognitieve doelen ter voorbereiding op school) en ‘uitgebreid’ curriculum (o.a. holistische visie, integratieve aandacht voor alle ontwikkelingsdomeinen).⁷⁸ Elk type curriculum heeft voor- en nadelen. Een belangrijk nadeel van een academisch georiënteerd curriculum is volgens de aangehaalde

⁷⁶ Hajer, M. & Smot, J. (2021). Gelijke kansen: inclusieve werkwijzen in meertalige klassen. Utrecht: Hogeschool Utrecht / Lectoraat meertaligheid in de klas.

⁷⁷ Keydeniers, D., Aalberse, S., Andringa, S. & Kuiken, F. (2021). Bilingual daycares in the Netherlands: an analysis of the implementation of bilingual input and underlying ideologies. *Current Issues in Language Planning*.

⁷⁸ Onderwijsraad (2015). *Een goed start voor het jonge kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

literatuur dat het minder oog kan hebben voor eigen initiatief en interesse van kinderen. Een belangrijk nadeel van een uitgebreid curriculum kan zijn dat het belangrijke (cognitieve) doelen minder aandacht geeft.

Een breed en uitgebalanceerd curriculum dat zorg, opvoeding en educatie combineert, is een belangrijk kwaliteitskenmerk van een doorlopend ontwikkelingsproces voor jonge kinderen. Een holistisch curriculum dat duidelijke doelen nastreeft is een goede garantie dat personeel in hun werk alle kritische ontwikkelingsgebieden (zoals geletterdheid, gecijferdheid, motorische ontwikkeling, zelfontplooiing) dekt. Veel Europese landen hebben een nationaal curriculum voor het jonge kind (doelen met onderliggende concepten en waarden) of ten minste richtlijnen voor de ontwikkeling van jonge kinderen. In landen waar sprake is van een nationaal curriculum voor het jonge kind hebben de uitvoerende organisaties veelal de vrijheid om dit om te zetten in de alledaagse praktijk. Op die manier ontwikkelen ze met dialoog, inzet, betrokkenheid en draagvlak van personeel hun eigen curriculum, passend bij de kinderen en ouders.

Educatief aanbod vóór de start op school

Uit zowel nationaal (Pre-COOL)⁷⁹ als internationaal onderzoek⁸⁰⁻⁸¹ weten we dat deelname aan een voorschools programma, voorafgaand aan de start op de basisschool en passend bij de leeftijd en ontwikkelingsfase van de kinderen, positieve effecten kan hebben op de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen en hun succes op school. “Onderwijs” op jonge leeftijd helpt de educatieve kloof te verkleinen tussen kinderen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond. Een vergelijkingsstudie onder zeven Europese landen toonde aan dat een vroege start een positieve bijdrage heeft aan de ontwikkeling van vooral anderstalige kinderen met een migratieachtergrond.⁸² Ook Slot en Leseman betogen dat starten met een educatief aanbod vanaf 3 jaar van belang is in het kader van kansengelijkheid.⁸³ De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de resultaten die in het buitenland worden bereikt met ontwikkelingsstimuleringsprogramma’s (Amerika, Engeland) overtuigender zijn dan in Nederland, mogelijk omdat de (beginnende) onderwijsachterstanden met het gemiddelde van leeftijdsgroepen daar nog groter zijn dan in Nederland.

Om gunstige effecten op de ontwikkeling van kinderen te bereiken is het van belang dat het aanbod in de voorschoolse periode niet alleen emotioneel, maar ook educatief van goede kwaliteit is. De kwaliteit van het aanbod wordt gedragen door de pedagogisch medewerkers. Zoals verderop nog zal blijken is een gespecialiseerde (hoge) opleiding met doorontwikkeling van

⁷⁹ Karssen, M., Veen, I. van der, Veen, A., Daalen, M. van & Roeleveld, J. (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁸⁰ Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). *Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development*. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.

⁸¹ 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.

⁸² Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberg, B., Wilmes, M., Slooman, M., & Aparicio Gómez, R. (2012). *School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best changes for success?* In M. Crul, J. Scheiner, & F. Lelie (Eds.) *The European second generation compared: Does the integration context matter?* (pp. 101-164) University Press.

⁸³ Slot, P. & Leseman, P. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar - Bevindingen uit de wetenschap*. PACT voor kindcentra

competenties in de uitvoeringspraktijk (via varianten van formeel en informeel leren en ontwikkelen) hierbij van groot belang.

Een stap verder nog dan het aanbieden van educatief aanbod aan peuters is het vervroegen van de basisschoolleeftijd, bijvoorbeeld starten bij 3 jaar op school met vijf ochtenden in de week. Waarschijnlijk komt dit momenteel niet voor in de Nederlandse onderwijspraktijk, omdat de condities hiervoor ontbreken (er is geen onderwijsbekostiging voor kinderen onder de 4 jaar). De Onderwijsraad heeft hier meermalen voor gepleit, met als belangrijkste argumenten dat dit in andere landen al gebruikelijk is, dat in de kinderopvang vaak een ontwikkelingsgericht programma ontbreekt en dat eerder beginnen met school (meer uren voorschools aanbod) kan bijdragen aan succesvollere schoolloopbanen van met name kinderen uit kwetsbare groepen van de samenleving. Dit vraagt volgens de raad wel om een specialisatie van het jonge kind (3 tot 8 jaar) binnen de pabo.⁸⁴

Er zijn ook tegenstanders van deze vervroegde start op school. Tegenstanders vrezen voor een verschooling ('schoolification') van het aanbod voor jongere kinderen en zoeken voor de aansluitingsproblematiek tussen voorschoolse voorziening en basisschool de oplossingen liever in andere richtingen.^{85,86} Het toevoegen van 3-jarigen aan de basisschool vraagt om kennis van en een uitgekende aanpak voor het jonge kind, die nu nog vaak ontbreekt in het basisonderwijs. Experts zien dat het scholen maar moeilijk lukt om voor kleuters een gebalanceerd aanbod neer te zetten, onder andere vanwege grote groepen en tekortschietende expertise bij leerkrachten over het jonge kind. Ook hier geldt dat er geen sterke empirische basis is voor het vervroegen van de basisschoolleeftijd.

In de Nederlandse praktijk zijn verschillende initiatieven ontstaan om via een versterkt voorschools aanbod een extra stimulans te geven aan de ontwikkeling van peuters. Een voorbeeld daarvan zijn de startgroepen, die van 2011 tot 2015 op initiatief van OCW werden uitgevoerd als pilot op 30 locaties. In de startgroepen werkten zowel een pedagogisch medewerker uit de kinderopvang als een leerkracht uit het basisonderwijs en lag de regie over het educatieve aanbod bij de basisschool. Veelal waren de startgroepen ook gevestigd in het gebouw van de basisschool. Er werden kleine positieve effecten van de startgroepen gevonden op de selectieve aandacht en taalontwikkeling van kinderen. Dat de effecten op de ontwikkeling van de kinderen niet heel sterk waren lag mogelijk aan het feit dat de educatieve kwaliteit in veel startgroepen voor verbetering vatbaar was.⁸⁷ Een belangrijke succesfactor voor de startgroepen bleek de samenwerking tussen de pedagogisch medewerker en de leerkracht, waarbij gelijkwaardigheid, maar ook een duidelijke rolverdeling, leidde tot de meeste tevredenheid.⁸⁸

⁸⁴ Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁸⁵ Zie bijv. Goorhuis-Brouwer, S. (2014). Spelonderwijs. Ontwikkeling en opvoeding van het jonge kind. SWP

⁸⁶ Hamerslag, R., Oostdam, R. & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 80-96.

⁸⁷ Veer, I., Luyten, H., Van Tuijl, C., & Slegers, P. (2016). *Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters*. Eindrapportage 2016. Universiteit Twente.

⁸⁸ Vegt, A. L., van der & Van Eck, P. (2016). *Implementatieonderzoek Startgroepen peuters*. Eindrapportage. Utrecht: Oberon.

Een vergelijkbare vorm is de pre-school binnen het experiment Regelluwe scholen, waarin net als bij de startgroepen op de peutergroep een leerkracht en pedagogisch medewerker samen op de groep staan, die beiden in dienst zijn van de school en tot het schoolteam behoren. Binnen het experiment was slechts één pre-school. Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat de pre-school positieve effecten had op de ontwikkeling van persoonlijkheid en executieve functies van de peuters, in vergelijking met kinderen die op een reguliere vve-groep zaten. Een nadeel van deze aanpak was dat de school er in feite een extra leerjaar bij kreeg en dat dit financieel niet voor langere tijd haalbaar bleek.⁸⁹ De slaagkansen van dergelijke experimenten kunnen worden vergroot als de financiële middelen hierop worden afgestemd.

Een stap verder gaan initiatieven waarbij het voorschoolse aanbod daadwerkelijk wordt geïntegreerd met het aanbod in de basisschool, dat wil zeggen: de kinderen zitten (een deel van de tijd) bij elkaar in één groep, de zogenaamde peuter-kleutergroepen. De peuter-kleutergroepen die nu in het land te vinden zijn verschillen op een aantal cruciale aspecten, denk bijvoorbeeld aan de mate van integratie in het aanbod en programma, het leeftijdsbereik van de kinderen (bijv. 3 tot 6 jaar, of 3,5 tot 4,5 jaar) en de personele bezetting (al dan niet combinatie van pedagogisch medewerker en leerkracht). In de doorstroomgroepen die bijvoorbeeld in Lelystad zijn opgericht, zitten vve-leerlingen van 3,5 tot 4,5 jaar bij elkaar op één groep, onder begeleiding van een pedagogisch medewerker en leerkracht. Er wordt ingezet op een combinatie van het spelenderwijs leren van de peuters en het meer opbrengstgericht werken bij de kleuters. De leeftijden van de kinderen liggen dicht bij elkaar en de groepen zijn relatief klein, waardoor de professionals meer mogelijkheden hebben om te differentiëren.⁹⁰

Er is in Nederland nog geen wetenschappelijk onderzoek gedaan naar voorwaarden, verloop en opbrengsten van deze initiatieven. Wel zijn er in de literatuur verschillende perspectieven op deze combinatiegroepen te vinden. Aan de ene kant is te betogen dat kinderen met verschillende leeftijden, ontwikkelingsniveaus en vaardigheden in een groep veel van elkaar leren. Aan de andere kant is de aanname dat in deze groepen het voor leerkrachten moeilijker is om (groepjes) kinderen aandacht te geven en het aanbod goed te laten aansluiten bij de soms grote verschillen in vaardigheidsniveaus. Ook zouden leerkrachten meer tijd kwijt zijn aan klassenorganisatie en discipline, wat ten koste gaat aan leertijd en kwaliteitsvolle interacties. Toch wordt door anderen ook wel het tegenovergestelde bepleit: het zou voor kinderen in combinatiegroepen makkelijker zijn om op het eigen niveau te werken, juist omdat verschillende niveaus in de klas vertegenwoordigd zijn en de verwachtingen ten aanzien van prestaties minder rigide zijn dan in jaargroepen.

Uit Amerikaans onderzoek naar de effecten van combinatiegroepen van 3-, 4- en 5-jarigen blijkt dat de 5-jarigen in deze combinatiegroepen kleinere vooruitgang boekten op taal en rekenen dan de 5-jarigen in aparte jaargroepen. Ook maakten zij een minder gunstige ontwikkeling door in hun executieve functies. De hiervoor gevonden verklaring is dat kinderen in de combinatiegroepen

⁸⁹ Vegt, A. L., vander, Weijers, S., Damstra, G., Klein, T., Boogaard, M., Schenke, W., & Zandbergen, S. (2020). *Regel het maar! Eindrapportage monitoronderzoek experiment Regelluwe scholen*. Utrecht: Oberon.

⁹⁰ <https://www.go-kinderopvang.nl/doorstroomgroepen-zorgen-voor-goede-start-kleuters/>

minder tijd doorbrachten in leerkrachtgestuurde activiteiten.⁹¹ In een andere studie werd binnen het Head Start-programma onderzoek gedaan naar groepen waarin 3- en 4-jarige ‘vve’-leerlingen bij elkaar op de groep zaten. Hoe meer 3-jarigen er op de groep zaten, hoe meer ‘hinder’ de 4-jarigen hiervan ondervonden: zij boekten minder academische vooruitgang. Voor de 3-jarigen werden geen negatieve effecten gevonden. Ook op de sociale ontwikkeling werden voor beide groepen geen verschillen gevonden. De negatieve cognitieve effecten voor de oudere kinderen in combinatiegroepen zijn volgens de onderzoekers zowel via een directe route (zij kunnen minder leren van de jongere kinderen) als een indirecte route (de leerkracht biedt minder uitdagende activiteiten) te verklaren.⁹² Deze bevindingen uit de Verenigde Staten zijn niet zonder meer te vertalen naar de Nederlandse situatie: daar zijn de kleutergroepen – anders dan in Nederland – geen integraal onderdeel van de basisschool.

Nieuw onderzoek van Nederlandse bodem⁹³ naar de kwaliteit van lesgeven (duidelijke uitleg, het stimuleren van een taakgerichte lessfeer, het feedback geven door leraren, de afstemming van de instructietijd, verwerkingstijd en onderwijstijd) aan combinatiegroepen en enkelvoudige jaargroepen in het basisonderwijs laat zien dat deze er niet zijn. De onderwijskwaliteit is overal gelijk. Wel zijn er enkele aanwijzingen dat homogene groepen in sommige situaties (bijv. voor het geven van duidelijke uitleg) beter zijn voor de kwaliteit van het lesgeven van leraren. Het duidelijkst geldt dit voor het onderwijs in groep 3.

Kennis en competenties van professionals die werken met jonge kinderen versterken

Een hoog opleidingsniveau (initiële opleiding) met aansluitend aandacht voor vormen van continue professionalisering (post-initiële opleiding) zijn cruciale elementen voor het garanderen van hoogwaardige educatie voor het jonge kind.⁹⁴ Ook na de aanvankelijke opleiding is het zaak om te blijven leren, vanuit de eigen beroepspraktijk en samen met collega’s. De ontwikkeling van geschikte competenties van voorschools en vroegschoolse personeel hangen af van aanbod en kwaliteit van de a) initiële opleiding (basisopleiding) en b) permanente scholing die ze daarna krijgen. Continue professionele ontwikkeling draagt bij aan nieuwe kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes in het werken met jonge kinderen. Belangrijk is dat startend personeel adequate ondersteuning ontvangt aan het begin van hun carrière, zodat ze zich kunnen doorontwikkelen van startbekwaam naar gevorderd en expert ‘het jonge kind’. Hierbij kunnen diverse vormen van formeel en informeel leren worden ingezet (in-service trainingen, video-interactiebegeleiding, intervisie, supervisie, collegiale consultatie, feedback en reflectie, coaching e.d.). Onderzoek naar de effectiviteit van professionalisering in voorschoolse voorzieningen laat zien dat drie factoren in professionalisering cruciaal zijn: permanentie, gezamenlijkheid en

⁹¹ Ansari, A. (2017). *Multigrade kindergarten classrooms and children’s academic achievement, executive function, and socioemotional development*. *Infant and Child Development*, 26(6).

⁹² Ansari, A., Purtell, K., & Gershoff, E. (2016). *Classroom Age Composition and the School Readiness of 3- and 4-Year-Olds in the Head Start Program*. *Psychological science*, 27(1), 53–63.

⁹³ Bulder, E. & Vegt, A.L. van der (in voorbereiding). *Combinatiegroepen en kwaliteit van lesgeven*. Multiniveau-analyse. Utrecht: Oberon.

⁹⁴ Weikart, D. (2004). *A world of preschool experiences. Observations in 15 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

European Commission (2009). *Early childhood education and care – key lessons from research for policy makers*. Brussel: EC.

European Commission (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Onderwijsraad (2015). *Een goed start voor het jonge kind*. Den Haag: Onderwijsraad.

reflectie. Professionele leergemeenschappen lijken een veelbelovende aanpak, omdat daarin deze drie elementen terug te vinden zijn. Het gaat dan zowel om leergemeenschappen van teams van professionals, als om leergemeenschappen waarin wetenschap en werkveld samen optrekken.⁹⁵ Er is echter nauwelijks empirisch bewijs voor de effectiviteit van deze aanpak in het domein van het jonge kind.⁹⁶

Uit het Pre-COOL onderzoek weten we dat in kleutergroepen met veel achterstandskleuters vaker onervaren leerkrachten voor de groep staan dan in kleutergroepen met weinig achterstandskleuters.⁹⁷ Door beginnende leerkrachten goed in te werken en te coachen is ervaring te versnellen en gaan de prestaties van leerlingen vooruit.⁹⁸ Ook kan het effectief zijn om een ervaren en een beginnende leerkracht in hetzelfde leerjaar intensief te laten samenwerken en om een startende leerkracht een paar jaar achter elkaar les te laten geven aan hetzelfde leerjaar.⁹⁹⁻¹⁰⁰

Samenwerking en afstemming tussen kinderopvang en onderwijs versterken

Voorschoolse voorzieningen en het onderwijs verschillen op belangrijke aspecten, zoals de inhoud van het dagprogramma, de grootte van de groep en de nabijheid van volwassenen, en kinderen kunnen het (in het begin) lastig vinden om aan deze verschillen te wennen. Continuïteit in het (educatieve) aanbod en een intensieve samenwerking tussen voorschoolse voorzieningen en de basisschool wordt daarom door zowel wetenschappers als adviesraden en planbureaus gezien als een belangrijke voorwaarde voor goede start op school, en dan met name voor kinderen die met een achterstand aan de basisschool beginnen.¹⁰¹⁻¹⁰²

Voorschoolse voorzieningen en scholen ondernemen verschillende initiatieven om de continuïteit voor kinderen te optimaliseren. De mate van samenwerking en afstemming verschilt echter sterk van locatie tot locatie. Het merendeel van de scholen opereert nog eigenstandig. Ongeveer een kwart van de basisscholen noemt zich een IKC, een integraal kindcentrum, waarin samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs centraal staat. Bij slechts de helft daarvan is echter sprake van 'meerjarige afstemming of structureel doorlopende ontwikkelingslijnen'.¹⁰³

⁹⁵ Een mooi voorbeeld hiervan is: Boogaard, M., Boland, A., Damhuis, R., Veen, A. & Zalm, E. (2021). *Taaldenken in spel - een professionaliseringstraject*. Verantwoording bij het ontwerponderzoek. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁹⁶ Henrichs, L., Slot, P. & Leseman, P. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen: Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Slot, P., Romijn, B. & Nata, G. (2019). *Report on the development and implementation of the design based Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS.

⁹⁷ Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het Pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

⁹⁸ Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

⁹⁹ Ost, B. (2014). *How do teachers improve? The relative importance of specific and general human capital*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(2), 127-151.

¹⁰⁰ Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108.

¹⁰¹ Slot, P. & Leseman, P. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar - Bevindingen uit de wetenschap*. PACT voor kindcentra.

¹⁰² Sociaal Economische Raad (2016). *Gelijk goed van start*. Den Haag: SER.

¹⁰³ Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M., & Van den Berg, E. (2019). *Samenwerking in beeld 2. Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Utrecht: Oberon.

Onderzoek naar de kenmerken van voorhoede IKC's laat zien dat een gezamenlijke, gedeelde visie, het samenwerken aan één pedagogische opdracht, leidend is voor het vormgeven van een op elk kind toegesneden aanpak. De samenwerking is hier als het ware om heen georganiseerd en de begeleiding start al op jonge leeftijd, vaak al bij de 0-jarigen. Ook kenmerken de voorhoede IKC's zich door een rijke speelleeromgeving en zijn ze vaak gericht op de brede ontwikkeling. Ook typerend is dat zij een veilige en vertrouwde leeromgeving bieden, 'een samenleving in het klein, waarin alle kinderen worden gekend'. Daarnaast verzamelen zij veel informatie over de kinderen en leren en ontwikkelen de professionals zich continu.¹⁰⁴

Volgens een analyse van het Centraal Planbureau kunnen vooral kinderen met een taal- of onderwijsachterstand van de kwaliteitsimpuls in de inhoudelijke samenwerking binnen een IKC profiteren, met als kanttekening dat deze groep kinderen vaak minder gebruik maakt van dit soort dagarrangementen.¹⁰⁵

Ook in termen van inclusie kan samenwerking binnen een IKC een oplossing bieden. In een studie met acht proeftuinen binnen IKC's, waarin interprofessionele samenwerking rondom het creëren van een inclusieve speel-leeromgeving voor kinderen van 0 tot 6 jaar centraal stond, werden bescheiden positieve effecten gevonden om het omgaan met verschillen en het aantal doorverwijzingen naar gespecialiseerde hulp of onderwijs. Professionals geven bovendien aan veel van elkaar te leren.¹⁰⁶

Interprofessionele samenwerking binnen een IKC is vaak een uitdaging: betrokkenen zijn zich bewust van het belang en zijn daar vaak ook al geruime tijd mee bezig, maar echt duurzame samenwerking komt vaak maar lastig van de grond. De samenwerking blijft in veel IKC's een vrijblijvend karakter houden en er is geen sprake van gelijkwaardigheid. Het onderwijs is vaak de dominante samenwerkingspartner: oorzaken hiervan zijn het hogere opleidingsniveau van medewerkers, de hogere status van didactische expertise ten opzichte van pedagogische expertise, maar ook ongelijkheid in facilitering van professionalisering en in bevoegdheden, budgetten en prioritering. Schoolleiders hebben ten opzichte van kinderopvangmanagers doorgaans hogere budgetten tot hun beschikking – bijvoorbeeld voor professionalisering of aanschaf materialen – en hebben daarnaast meer autonomie om deze budgetten ten behoeve van de eigen school in te zetten.¹⁰⁷ Een belemmerende factor zit hem ook op meer normatief niveau: kinderopvang en onderwijs hebben van huis uit ieder hun eigen regels, normen en waarden en vinden het moeilijk om deze los te laten. Aandacht hebben voor verschillen in normen en waarden is dan ook essentieel voor een geslaagde samenwerking.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y., & Gevers, M. (2019). *Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹⁰⁵ Swart, L., Van der Wiel, K., & Houkes-Hommes, A. (2017). *Samenwerking kinderopvang en onderwijs: Gunstig voor gezin met opvang – Risico op segregatie*. Den Haag: CPB.

¹⁰⁶ Doornenbal, J., Fukink, R., Yperen, T., van, Balledux, M., Spoelstra, J. & Verseveld, M., van (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking, Resultaten van de proeftuinen van PACT*. PACT / Kinderopvangfonds

¹⁰⁷ Verheijen-Tiemstra, M. R. E., Ros, A. A. & Vermeulen M. J. M., (2020). *Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang* pp. 59-75.

¹⁰⁸ Bongers, L. (2018). *From competitive tot collaborative playground?! Competing institutional logics in cross-sector collaborations*. (Master thesis). Tilburg: Tilburg University.

Doorgaande lijn en samenwerking in de voor- en vroegschoolse educatie

Vooraf binnende voor- en vroegschoolse educatie is de doorgaande lijn een thema dat veel aandacht krijgt. Het is een van de kwaliteitskenmerken waarop wordt getoetst vanuit het Toezichtskader VVE van de Onderwijsinspectie. Bij een optimale doorgaande lijn heeft de voorschoolse voorziening met de basisschool afspraken gemaakt over zowel inhoudelijke (bijv. leer- en ontwikkelingsdoelen op elkaar afstemmen, overeenkomsten in pedagogisch-didactische aanpak), relationele (elkaar kennen, ontmoeten en overleggen) als formele aspecten (afspraken tussen organisaties en op gemeentelijk niveau) van de samenwerking. Er zijn nog weinig tot geen aanwijzingen uit Nederlands onderzoek dat een doorgaande lijn en goede afstemming tussen voorschoolse en vroegschoolse op directe wijze bijdragen aan de cognitieve en sociale ontwikkeling van vve-doelgroepkinderen. Zo bleken uit Pre-COOL onderzoek geen positieve relaties met de ontwikkeling van kinderen. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van deze relaties is dat de populaties van voorzieningen met en zonder doorgaande lijn niet goed vergelijkbaar zijn: een sterke doorgaande lijn komt waarschijnlijk vaker voor bij voorzieningen met een relatief zwakke leerlingenpopulatie.¹⁰⁹

Wel hebben professionals over het algemeen positieve ervaringen met intensievere vormen van samenwerking. In een kleinschalig onderzoek bij een VVE-innovatiecentrum in Heerlen namen peuteropvang en basisonderwijs een kijkje in elkaars keuken door middel van audits waarbij een koppel van een pedagogisch medewerker en leerkracht over een periode van twee jaar halfjaarlijks bij elkaar op de groep observeren en gezamenlijk actiepunten voor verdere samenwerking vaststellen. De resultaten laten zien dat pedagogisch medewerker verbetering ervaren in het contact en de samenwerking met de basisschool en dat zij het idee hebben dat de overgang naar de basisschool er voor de kinderen beter door wordt. Ook bleken de audits goed voor de waardering en wederzijds respect voor elkaars werk, met name waardering van de leerkrachten voor het werk dat de pedagogisch medewerkers doen in de voorbereiding op de basisschool. Er werden geen effecten gevonden op de pedagogische en educatieve kwaliteit op de groep.¹¹⁰

Pre-COOL onderzoek laat zien dat veel vve-doelgroepkinderen te maken krijgen met een daling in de educatieve kwaliteit tussen voorschool en vroegschool: op de voorschool is de educatieve kwaliteit gemiddeld genomen hoger dan in groep 1 en 2, met een dempend effect op de ontwikkeling van de kinderen. Op dit gemiddelde beeld past een nuance: er zijn wel degelijk kleutergroepen met een goed aanbod en hoge kwaliteit en daar is de ontwikkeling van vve-doelgroepkinderen ook gunstiger.

Als we het hebben over een hoge educatieve kwaliteit dan gaat het om het actief faciliteren van de cognitieve en Nederlandse taalontwikkeling van kinderen, door activiteiten aan te bieden die taalrijk zijn en aansluiten bij hun beleavingswereld, waarin ze uitgedaagd worden om verbanden te leggen en na te denken. Bij hoge educatieve kwaliteit ontvangen kinderen individuele feedback

¹⁰⁹ Veen, A., Karssen, A. M., Van Daalen, M. M., Roeleveld, J., Triesscheijn, J., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹¹⁰ Druten, L. van, m.m.v. Beurskens, K. & Langen, A. van (2020). *Rapportage innovatiecentrum Heerlen 'Kijken in elkaars keuken' ten behoeve van samenwerking tussen peuteropvang en basisschool*. Nijmegen: KBA.

die ze in staat stelt een stapje verder te komen in hun ontwikkeling. In voorscholen zijn enkele condities om deze hoge kwaliteit te realiseren vaak beter dan in groep 1 en 2: zo zijn de groepen kleiner en er is sprake van een dubbele bezetting (2 pedagogisch medewerkers op 16 kinderen). Op scholen met veel vve-doelgroepleerlingen zijn de condities voor goede educatieve kwaliteit vaak wat gunstiger dan op scholen met weinig vve-doelgroepleerlingen. Er is sprake van iets kleinere groepen en iets vaker is er dubbele bezetting aanwezig.¹¹¹

3. De aansluiting onderwijs en ontwikkelbehoeften van jonge kinderen verbeteren

Welke maatregelen vallen hieronder?

Hieronder worden enkele maatregelen gepresenteerd die bijdragen aan goede condities in het basisonderwijs (limitatief).

- kleinere groepen, meer professionals op de groep
 - o beroepskracht/kind-ratio voor jonge kinderen in het basisonderwijs verlagen
 - o kleinere groepen, maximum groepsnorm
 - o inzet leerkrachtondersteuners/onderwijsassistenten
 - o nulgroepen, instroomgroepen, groep 1 en 2 scheiden
- organiseren van relaties tussen kinderen
 - o vaste instroommomenten, cohort-instroom
 - o maatjesprojecten
- verzorgen van een holistisch/divers en gedifferentieerd activiteitenaanbod
 - o aansluitend bij fysieke en cognitieve behoeften jonge kinderen (o.a. behoefte aan rust, beweging)
 - o rekening houdend met verschillen tussen kinderen (bijv. diversiteit in activiteitenaanbod)

Wat weten we uit onderzoek?

Kleinere groepen, meer professionals op de groep

Waar op peutergroepen de maximale groeps grootte is genormeerd op 16 kinderen met twee pedagogisch medewerkers, zitten in Nederlandse kleuterklassen soms wel twee keer zo veel leerlingen, terwijl dubbele bezetting niet verplicht is. Er is geen wettelijk maximum aan het aantal leerlingen in de klas. Experts zien kleinere groepen bij de kleuters (bijv. maximaal 18 of 20 kleuters) als één van de belangrijkste oplossingsrichtingen voor een betere start op de basisschool.

Internationaal onderzoek ondersteunt deze visie: in kleinere klassen zijn de leerprestaties en onderlinge sociale relaties gemiddeld genomen beter dan in grotere klassen. In Amerikaans onderzoek werden 6.500 kinderen uit de onderbouw willekeurig ingedeeld in kleine klassen (13 tot 17 leerlingen) of gewone klassen (22 tot 25 leerlingen). De kinderen in de kleine klas presteerden tijdens, direct na, en drie jaar na het project beter op cognitieve vaardigheden.

¹¹¹ Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van der & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL-onderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Kinderen uit achterstandssituaties profiteren het meest van de kleinere klassen.¹¹² In Zweden is op basis van een grootschalig onderzoek dezelfde conclusie getrokken. Het verkleinen van klassen blijkt zelfs tot in de volwassenheid van positieve invloed te zijn. Zo halen meer leerlingen een diploma in het hoger onderwijs en hebben zij een hoger salaris.¹¹³ Het voordeel van kleinere klassen geldt het sterkst voor de onderbouw en voor leerlingen uit achterstandssituaties.¹¹⁴ Leseman en Boom pleiten ervoor om in klassen met vooral kansarme leerlingen te kiezen voor groepen met maximaal 15 kinderen, liefst met ‘dubbele bezetting’.

Een belangrijke voorwaarde hierin is wel dat door klassenverkleining de kwaliteit van het aanbod verbetert. Onderzoek laat zien dat in een kleinere klas leerkrachten instructie beter kunnen individualiseren, vragen sneller beantwoorden en de voortgang van de leerlingen sneller en vaker monitoren. Ook vinden in kleinere klassen vaker leerling-leerkracht interacties plaats en ontwikkelen leerkrachten betere relaties met hun leerlingen, waardoor zij de leerlingen persoonlijker en effectiever kunnen helpen. Bovendien biedt een kleinere klas meer zelfvertrouwen bij leerkrachten om meer ingewikkelde activiteiten uit te voeren met de leerlingen.¹¹⁵⁻¹¹⁶ Voor de kleutergroepen zou de grootste winst hem moeten zitten in het feit dat leerkrachten in een kleinere groep meer tijd en gelegenheid hebben om observatie- en interactiemogelijkheden te hebben met individuele of groepjes kinderen, en dus beter op (talige) initiatieven van kinderen kunnen inspringen en deze kunnen uitbreiden en verdiepen.

Het inzetten van een onderwijsassistent binnen en buiten de klas komt steeds vaker voor in Nederland.¹¹⁷ Pre-COOL onderzoek laat zien dat kleuters met een risico op onderwijsachterstand vaker in klassen terecht komen met een iets gunstigere leerkracht-leerling ratio dan kinderen zonder dit risico. Gemiddeld genomen staat er één tot anderhalve dag per week een extra onderwijsassistent of tutor op de groep.¹¹⁸ Het effect van deze extra handen in de klas is onduidelijk. Uit sommige onderzoeken blijkt dat de inzet van een onderwijsassistent geen effect en in sommige gevallen zelfs een negatief effect heeft op de leeropbrengsten van leerlingen.¹¹⁹⁻¹²⁰ Andere onderzoeken vinden wel een positief effect, met name voor achterstandsléerlingen.¹²¹ De inzet van onderwijsassistenten blijkt vooral effectief wanneer zij worden ingezet voor onderwijstaken, bijvoorbeeld om individuele leerlingen of kleine groepjes extra begeleiding te

¹¹² Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2013). *Long-term effects of class size*. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285.

¹¹³ Bourke, S. (1986). *How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement*. *American Educational Research Journal*, 23(4), 558-571.

¹¹⁴ Centraal Planbureau (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs*. CPB Notitie 6 juni 2018. CPB.

¹¹⁵ Bourke, S. (1986). *How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement*. *American Educational Research Journal*, 23(4), 558-571.

¹¹⁶ Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P., & Martin, C. (2001). *Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping*. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 283-302.

¹¹⁷ DUO (2019). *O2. Onderwijspersoneel primair onderwijs in aantal fte*. Geraadpleegd van https://duo.nl/open_onderrwijsdata/databestanden/po/onderwijspersoneel/po-personeel2.jsp

¹¹⁸ Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹¹⁹ Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.

¹²⁰ Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). *Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 7.

¹²¹ Andersen, S C., Beuchert, L., Nielsen, H.S., & Thomsen, M.K. (2020). *The effect of teacher's aides in the classroom: Evidence from a randomized trial*. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 469-505.

bieden. Het hebben van een lesbevoegdheid en specifieke kennis over het begeleiden van leerlingen met achterstanden is een belangrijke voorwaarde voor effectiviteit.¹²² Mede door klassenverkleining en onderwijsassistenten is het makkelijker om met leerlingen in kleine groepjes te werken. Dat is belangrijk, want kinderen leren over het algemeen meer in kleine groepjes dan in klassikaal verband of de grote kring.¹²³ In kleine groepjes hebben kinderen meer kansen om actief mee te doen en om gesprekken aan te gaan met de leerkracht en klasgenoten.¹²⁴ Leerlingen komen in kleine groepjes meer dan twee keer zo vaak aan het woord.¹²⁵ In kleinere groepjes kan de leerkracht bovendien de instructie, materialen en het tempo beter afstemmen op de individuele behoeftes van de leerlingen. Voor goed presterende leerlingen kan de leerkracht versnellen of extra uitdagen, voor lager presterende leerlingen kan de leerkracht zorgen voor extra aandacht en herhaling.¹²⁶ Daarnaast kan het werken in groepjes het samenwerkend leren, het zelfbeeld en de motivatie bevorderen.¹²⁷ Ondanks deze positieve effecten van het werken in kleine groepjes laat onderzoek zien dat dit in kleutergroepen nog maar zeer weinig gebeurt: kleuters brengen bijna de helft van de tijd door in de grote kring en slechts drie procent van de tijd in de kleine kring.¹²⁸ Idealiter wordt de tijd in de grote kring zoveel mogelijk beperkt en biedt de leerkracht alternatieven in kleinere groepjes. Dat kan bijvoorbeeld door spel in de hoeken te begeleiden, door een taal- of rekenactiviteit in een kleine kring aan te bieden of door kleuters in twee- of drietalen een samenwerkingsopdracht te geven.

Combinatiegroepen

De start van een jong kind in het basisonderwijs betreft vaak een combinatiegroep 1 en 2.¹²⁹ Nederlands onderzoek laat zien dat er geen verschil in onderwijskwaliteit is tussen enkelvoudige jaargroepen (groep 1 en 2 apart) en combinatiegroepen (groep 1 en 2 samen).¹³⁰ Uit internationale onderzoeken, vooral uit de Verenigde Staten, weten we dat combinatiegroepen vooral nadelig kunnen zijn voor de oudere kinderen op de groep. Zij boeken minder vooruitgang in hun cognitieve ontwikkeling in combinatiegroepen dan in jaargroepen, waarschijnlijk als gevolg van minder instructietijd en minder interacties met de leerkracht. Voor jongere kinderen zijn in onderzoeken wel positieve effecten van combinatiegroepen gevonden, bijvoorbeeld in taakgericht gedrag en woordenschatontwikkeling (zie ook het vorige hoofdstuk). Ook vinden sommige onderzoeken positieve effecten op spel en het aantal conflicten. Of in combinatiegroepen waar de leerkracht-leerlinginteracties wel voldoende zijn, de verschillen

¹²² Masdeu Navarro, F. (2015). *"Learning support staff: A literature review"*, OECD Education Working Papers, No. 125, OECD Publishing, Paris.

¹²³ Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). *Preschool instruction and children's emergent literacy growth*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.

¹²⁴ Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). *An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms*. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 108-123.

¹²⁵ Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). *Preschool instruction and children's emergent literacy growth*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.

¹²⁶ Deunk, M. I., Doolaard, S., Smalle-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.

¹²⁷ Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). *Within-class grouping: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.

¹²⁸ De Haan, A. K. E. (2015). *Effects of preschool education in mixed and targeted classrooms*. Academisch proefschrift: Universiteit Utrecht.

¹²⁹ Bouwman, A. & Bakker, M. (2019). *Vloeiend van groep 2 naar 3: een praktische leidraad voor effectief onderwijs in de onderbouw*. Huizen: Pica.

¹³⁰ Bulder, E. & Vegt, A. L. van der (in voorbereiding). *Combinatiegroepen en kwaliteit van lesgeven*. Multiniveau-analyse. Utrecht: Oberon.

tussen kinderen niet ontstaan, is in onderzoek niet onomstotelijk vastgesteld.¹³¹ Wat onderzoek wel laat zien is dat kleuters in combinatiegroepen profiteren van homogene instructie in kleine kring.¹³²

Cohort-instroom

Binnen het experiment Regelluwe scholen hebben zeven scholen gewerkt met een beperkt aantal vaste instroommomenten voor nieuwe leerlingen in groep 1, vijf of zes keer per jaar. Met vragenlijsten en interviews is gevraagd naar de ervaringen van de leerkrachten. De leerkrachten merkten gunstige effecten: er heerst door de cohort-instroom meer rust en stabiliteit op de groep en kinderen voelen zich veilig. Kinderen hebben steun aan elkaar omdat ze in een groepje beginnen en de groepsvorming verloopt gemakkelijker. Sommige leerkrachten merkten ook positieve effecten op de klassenorganisatie en het differentiëren. Het lukte beter om te werken op niveau en maatwerk te bieden.¹³³ Als reactie op de cohort-instroom zegt één van de deskundigen waarmee gesproken is dat het probleem bij de kleuters niet zozeer de instroom maar veeleer de uitstroom is: er zitten grote verschillen tussen kinderen in hoeveel kleutertijd zij hebben, afhankelijk van het moment in het jaar waarop zij jarig zijn. Of een kind in december of in januari jarig is, kan een jaar kleutertijd verschil maken (1,5 of 2,5 jaar ‘kleuteren’). In de ogen van de expert gaan sommige kinderen te jong naar groep 3, waar vervolgens problemen ontstaan omdat het kind nog niet toe is aan de ‘eisen’ van het leerstofjaarklassensysteem.

Verzorgen van een holistisch/divers en gedifferentieerd activiteiten aanbod

Een goede start op school staat of valt bij de kwaliteit van het onderwijs in groep 1 en 2. Zoals beschreven in hoofdstuk 2 vragen jonge kinderen om een specifieke pedagogisch-didactische benadering waarin rekening wordt gehouden met hun fysieke, emotionele en cognitieve behoeften. Een voor alle relevante ontwikkelingsdomeinen dekkend aanbod waarbij kinderen zich sociaal-emotioneel veilig voelen, voldoende worden ondersteund en cognitief worden uitgedaagd draagt bij aan een zachte landing. Wat weten we uit onderzoek over de cruciale kenmerken van goed aanbod aan jonge kinderen?

Binnen het Pre-COOL onderzoek¹³⁴ zijn aanwijzingen dat voor meer schoolse vaardigheden een gestructureerd, sterker door leerkrachten gestuurd curriculum van belang is, terwijl voor de ontwikkeling van ‘zachtere’ vaardigheden, zoals zelfregulatie en sociaal-emotionele competentie, een minder gestructureerd en kindvolgend, op spel georiënteerd curriculum van belang is.

Een begrip dat in deze context vaak wordt genoemd is ‘educatieve kwaliteit’. Dit is het actief faciliteren van de cognitieve en taalontwikkeling van kinderen. Dit kan door activiteiten aan te bieden die taalrijk zijn en aansluiten bij de belevingswereld, waarin kinderen uitgedaagd worden om verbanden te leggen en na te denken en waarin zij individuele feedback krijgen die ze in staat

¹³¹ <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/aparte-jaargroepen-of-combinatiegroepen>

¹³² <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/kleuters-in-een-combinatieklas>

¹³³ Vegt, A.L. van der, Weijers, S., Damstra, G., Klein, T., Boogaard, M., Schenke, W., & Zandbergen, S. (2020). *Regel het maar! Eindrapportage monitoronderzoek experiment Regelluwe scholen*. Utrecht: Oberon.

¹³⁴ Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen*. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Rapport 973: <https://kohnstammstituut.nl/rapport/kwaliteit-in-kleutergroepen-en-de-relatie-met-ontwikkeling-van-kinderen/>

stelt een stapje verder te komen in hun ontwikkeling. De educatieve kwaliteit in kleutergroepen met achterstandsleerlingen is in meerdere onderzoeken als matig beoordeeld. Het belang van educatieve kwaliteit voor de ontwikkeling van jonge kinderen is echter onbetwist: als educatieve kwaliteit hoger is dan presteren kinderen gemiddeld genomen beter.^{135,136,137}

De sleutel tot succes in speel-leeractiviteiten, of ze georganiseerd zijn of spontaan ontstaan, zijn veel en goede educatieve interactievaardigheden van de leerkracht. Nederlands onderzoek laat zien dat op dit punt in kleuterklassen nog een wereld te winnen is.¹³⁸ Kwalitatief goede gesprekken met kinderen kenmerken zich door een gelijkwaardig gesprek tussen leerkracht en leerlingen, waarin meerdere beurtwisselingen plaatsvinden en kinderen aan het denken worden gezet.¹³⁹ Door de inzet van verschillende vormen van feedback, zoals doorvragen, tegenvoorbeelden geven, stiltes laten vallen, twijfel zaaien en samenvatten, is het mogelijk om het praten en denken van kinderen steeds een stapje verder te brengen. Onderzoekers noemen deze manier van praten 'sustained shared thinking', oftewel 'samen doordenken'.¹⁴⁰ Scholingstrajecten rond dit 'samen doordenken' leiden tot een opvallende verhoging van de educatieve kwaliteit.¹⁴¹

Spelen is voor jonge kinderen een belangrijke manier van leren.¹⁴² Spel helpt kinderen om de wereld concreet te maken. Spel geeft het leren context en betekenis.¹⁴³ Door het spel van kinderen te verrijken, bijvoorbeeld door mee te spelen of door de speelhoeken uitdagend in te richten, ontwikkelen kleuters zich beter.¹⁴⁴ Spel stimuleert kinderen om nieuwe vaardigheden onder de knie te krijgen, volgens een plan te handelen, abstract te leren denken, het eigen gedrag te sturen, te onderhandelen over rollen en scenario's, taal te gebruiken, creatief te zijn en problemen op te lossen. Voor de taal- en denkontwikkeling van kinderen is het belangrijk om tot hogere vormen van spel te komen, zoals constructiespel en rollenspel.¹⁴⁵ Kinderen hebben begeleiding van volwassenen nodig hebben om tot deze hogere vormen van spel te komen. Tijdens begeleid spel vinden meer interacties plaats, spelen kinderen langer achter elkaar en lukt het ze om moeilijkere relaties te leggen dan tijdens vrij spel.

¹³⁵ Veen, A., Van der Veen, I., van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹³⁶ Inspectie van het onderwijs (2020). *Kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in Nederland. Rapport meting VVE 2019*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

¹³⁷ Karssen, M., Weijers, D., & Van der Veen, I. (2019). *Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹³⁸ Veen, A., van der Veen, I., van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹³⁹ van der Veen, Chiel, et al. (2017). *The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education.* *Learning and Instruction* 48 (2017): 14-22.

¹⁴⁰ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education, University of London.

¹⁴¹ Broekhof, K. (2020). Meer grip op educatieve kwaliteit. *Bestuur Beleid Management en Pedagogiek in het Kindcentrum, sept/okt*, 10-13.

¹⁴² Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511-534.

¹⁴³ Sahlberg, P. & Doyle, W. (2019). *Let the children play: How more play saves our schools and helps children thrive*. Oxford University Press.

¹⁴⁴ Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

¹⁴⁵ Roskos, K. & Christie, J. (2013). Four play pedagogies and a promise for children's learning. *Knowledge development in early childhood: Sources of Learning and Classroom Implications*, 129-144.

Slotsom

Samenvattend formuleren we voor elke conditie afzonderlijk, binnen de aansluiting tussen thuis en school, de aansluiting tussen voorschoolse voorziening en basisonderwijs en de aansluiting van onderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen apart, een serie kansrijke maatregelen. Deze maatregelen kunnen op zichzelf of in combinatie een ononderbroken ontwikkelingsproces van jonge kinderen bij de start in het basisonderwijs bevorderen. Hierbij worden tevens mogelijke aandachtspunten benoemd. Een groot deel van de onderbouwing van de kansrijke maatregelen is hiervoor gegeven, waarbij we ook de waardering van de experts hebben meegewogen.

Tabel 1. Conditie, kansrijke maatregelen en aandachtspunten bij verbeteren start op basisschool

Conditie	Kansrijke maatregelen	Aandachtspunten
Goede aansluiting tussen thuis en school	<p>Ouders actief betrekken bij en een rol geven bij de overgang, warm welkom ('sense of belonging'), specifieke programma's en activiteiten voor geleidelijke ingroei van kinderen, stressverminderende activiteiten.</p> <p>Contact en relaties opbouwen met ouders op basis van open communicatie en gelijkwaardigheid ('partnerschap').</p> <p>Kinderen 'ontvangen' in eigen taal en cultuur, aandacht voor meertaligheid ('taalsensitiviteit').</p>	<p>Grote verschillen in ontwikkelingsniveau, kenmerken en achtergronden van jonge kinderen (en hun ouders).</p> <p>Grote verschillen tussen wensen en behoeften van ouders, geen 'one-size-fits-all'-benadering (maatwerk en flexibiliteit, dus tijdrovend en arbeidsintensief).</p> <p>Onvoldoende rekening (kunnen en willen) houden met eigen taal van kinderen (voorkeur voor eentaligheid, het Nederlands is de norm, gebrek aan kennis en vaardigheden op het gebied van meertaligheid in alledaagse uitvoeringspraktijk).</p>
Goede aansluiting tussen voorschoolse voorziening en onderwijs	<p>Een samenhangend curriculum (2 t/m 6, 7 jaar) dat inhoudelijk houvast biedt voor professionals in voorschoolse voorziening en basisonderwijs.</p> <p>Kwaliteitsvol educatief aanbod vóór de start op school (vooral effectief voor vve-doelgroep).</p> <p>Eerder starten met onderwijs, bijvoorbeeld vanaf 3 jaar naar school, peuters/kleuters integreren.</p>	<p>Vraagt om gerichte keuzes, bijvoorbeeld tussen een meer cognitief of een meer holistisch gedreven curriculum.</p> <p>Verschillende inzichten in wetenschap, beleid en praktijk inzake hoe jonge kinderen het beste leren en ontwikkelen.</p> <p>Kinderopvang heeft in de volle breedte minder ervaring met doelgericht programmatisch werken vanuit een beredeneerd ontwikkelingsgericht aanbod (in vve-voorzieningen is dit meer ingeburgerd).</p> <p>Systemen vanuit kinderopvang en onderwijs zijn hier niet op ingericht (bijv. verschillen in kwaliteitseisen,</p>

		financiering, toezicht).
		Gebrek aan 'jonge kind'-expertise (i.h.b. peuters) bij leerkrachten basisscholen en gebrek aan 'kleuters'-expertise bij pedagogisch medewerkers.
		Onbekend wat de ideale groeps- en leeftijdssamenstelling is. Er zijn aanwijzingen dat een smalle bandbreedte in leeftijd het meest effectief is. In groepen met grotere leeftijdsverschillen profiteren oudere kinderen meestal minder dan jonge kinderen.
		Toegevoegde waarde van eerder starten met school kan worden betwist, opbrengsten van eerder starten met vve-/ontwikkelingsgericht programma zijn overtuigend(er) (het gaat niet om de educatieve setting an sich, maar om wat er binnen die setting gebeurt en met welke intentie).
	Competenties (kennis, vaardigheden en gedrag) van professionals op het gebied van het 'jonge kind' versterken via (post)initiële opleidingsstructuur met aandacht voor duurzaam leren en ontwikkelen in de beroepspraktijk.	Voorwaarden (tijd, ruimte en middelen) voor permanente vormen van (na-, bij- en op)scholing en professionalisering verschillen tussen kinderopvang en basisonderwijs.
	Op lokaal niveau zorgen voor afstemming en samenwerking op inhoudelijk, programmatisch niveau, doorgaand aanbod, gezamenlijke (kind)visie, eensluidende pedagogiek en didactiek e.d.	Onderwijs is vaak de dominante samenwerkingspartner, verschillende normen, waarden en (werk)culturen moeilijk te overbruggen (mede vanwege andere opleidingsniveaus en -eisen van professionals kinderopvang en basisonderwijs).
		Op de meeste basisscholen stromen kinderen in uit meerdere voorschoolse voorzieningen, wat intensieve samenwerking bemoeilijkt.
Goede aansluiting van onderwijs bij ontwikkelingsbehoeften van jonge kinderen	Maximaliseren van groepsomvang in de onderbouw van de basisschool (bijv. 20 kinderen) en minimaliseren van beroepskracht/kind-ratio (bijv.	Meer geschikt personeel nodig (met gerichte opleiding), hogere uitvoeringskosten (evt. aanpassing lokalen en gebouwen).

1;10); dubbele bezetting.	
Cohort-instroom (instroom van groepjes kinderen, bijvoorbeeld na elke vakantie).	Stelsel van kinderopvang en basis-onderwijs is hier niet op ingericht (bijv. kinderopvangtoeslag uiterlijk tot 4;3 jaar, onderwijsbekostiging vanaf 4 jaar).
	Tijd dat kinderen kunnen 'kleuteren' wordt voor een deel van de kinderen bekort.
Rijk, breed en samenhangend ontwikkelingsstimuleringsprogramma in groep 1 en 2 met veel doelbewuste activiteiten en mogelijkheden tot (vrij en begeleid) spelen, leren en ontwikkelen (spelbegeleiding en -verrijking).	Vraagt om specifieke expertise van leerkrachten in het basisonderwijs, bijvoorbeeld als het gaat om educatieve kwaliteit en interactievaardigheden.
	Aansluiting bij fysieke en emotionele behoeften van jonge kinderen soms moeilijk te realiseren in een basisschoolsetting (vraagt bijv. wat van de inrichting van de ruimte), risico dat benadering 'te schools' is.

Verwacht mag worden dat het borgen van (combinaties van) specifieke condities en het treffen van (combinaties van) specifieke maatregelen de beste kansen bieden op een soepele start van jonge kinderen in het basisonderwijs. Vooral 1) het intensiveren van de samenwerking en afstemming tussen professionals en ouders op grond van een (op)startprogramma, 2) het inspelen op de eigen taal en cultuur van kinderen en hun ouders (Funds of knowledge), 3) het maximaliseren van de groeps-grootte en verkleinen van de beroepskracht/kind-ratio in de onderbouw van de basisschool, 4) het samen (verder) professionaliseren van pedagogisch medewerkers uit de voorschoolse voorzieningen en groepsleerkrachten 1 en 2 uit het basisonderwijs en 5) het samenvoegen van peuters en kleuters (binnen een beperkte leeftijds-marge) kunnen op basis van een combinatie van onderzoek en inschatting van experts als kansrijk worden aangewezen in termen van het verbeteren van de start in het basisonderwijs.

Vervolg

Elke basisschool (al dan niet i.s.m. kinderopvang en/of kortdurende peuteropvang, al dan niet met voorschoolse educatie) heeft een eigen uitvoeringspraktijk rondom de start op de basisschool, welke in meer of mindere mate uitgekristalliseerd en effectief is. Er is momenteel echter geen goed landelijk zicht op dit thema, terwijl deze inventarisatie wel nodig lijkt om gericht vervolgonderzoek te kunnen doen. Bijvoorbeeld: Hoe vergaat het de kinderen rondom de overgang, bij welke groepen worden problemen ervaren? Hoe zien de randvoorwaarden in kleuterklassen eruit (denk aan groeps-grootte, bezetting, wel/niet combinatie-groepen). Wat doen scholen om de overgang te versoepelen (denk aan overdracht, samenwerking, wenactiviteiten, ouders betrekken), wat is er bekend over eventuele effecten (op kinderen, ouders, leerkrachten, klassenorganisatie, didactiek)?

Vervolgens lijkt de meest geëigende manier om bestaande praktijken te versterken met ontwerponderzoek op combinaties van voorschoolse voorzieningen en basisscholen. Idealiter gaat deze vooraf met een analyse van de bestaande praktijk. Hierbij is het ook goed om de instroompopulatie van kinderen en ouders op een school in kaart te brengen. Wat zijn hun wensen en behoeften? Wat gaat er goed, wat kan er worden doorontwikkeld, wat moet echt worden verbeterd en wat is daarvoor nodig?

Diverse professionals uit wetenschap, beleid, opleiding en praktijk kunnen samen (ver)nieuw(d)e praktijken van de start in het basisonderwijs ontwerpen, uitvoeren en evalueren, geflankeerd met participatief handelingsgericht onderzoek. Professionals uit voorschoolse voorzieningen en basisonderwijs zullen hierin een actieve rol moeten krijgen, ter bevordering van het ontwikkelen van nieuwe professionele competenties (kennis, vaardigheden en gedrag) en zelfregie en eigenaarschap bij de eigen onderwijssituatie. De structuur van 'professionele leergemeenschappen', 'werkplaatsen' of variaties hierop lijkt de meest aangewezen vorm voor toekomstig onderzoek naar het verbeteren van de start in het basisonderwijs voor jonge kinderen.

Colofon

Titel	Verbeteren start in het basisonderwijs
Auteur	IJsbrand Jepma & Karin Vander Heyden
Versie	definitief
Project	NRO Wetenschappelijk kader Verbeteren start onderwijs (TR1874)
Datum	9-2-2022



Sardes
Postbus 2357
3500 GJ Utrecht (NL)
T+31(0)30 23 26 200
www.sardes.nl

© Sardes 2021

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Sardes

Postbus 2357

3500 GJ Utrecht

Lange Viestraat 371

3511 BK Utrecht

☎ (030) 232 62 00

@ secretariaat@sardes.nl

🌐 www.sardes.nl

🐦 @SardesUtrecht

📘 facebook.com/sardesBV

