

Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen



MERLIJN KARSSSEN

DESIRÉE WEIJERS

INEKE VAN DER VEEN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Karssen, M., Weijers, D., Veen, I van der.

Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1015, projectnummer 20737)

ISBN 978-94-6321-082-9

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

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

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
(Dossiernummer 405-16-403)



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstamminstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2019

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	3
1 Inleiding	5
2 Methode	9
2.1 Onderzoeksgroep	9
2.2 Meetinstrumenten	10
2.3 Analyses	18
3 Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de school- loopbaan van leerlingen	21
3.1 Beschrijvende analyses	21
3.2 Resultaten	27
3.3 Conclusie	35
4 Verschillen tussen doelgroepeleringen in de relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan	37
4.1 Beschrijvende analyses	37
4.2 Resultaten	46
4.3 Conclusie	59
5 Conclusie en discussie	61
5.1 Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen	61
5.2 Differentiële relaties	63
5.3 Implicaties voor beleid	64
Literatuurverwijzingen	65
Bijlagen	67
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	71

Voorwoord

Deze studie is onderdeel van een groter NRO project dat is uitgevoerd in het kader van het NRO-onderzoeksprogramma 'Met onderzoek onderwijs vernieuwen', periode 2016-2019. Het bestaat uit drie studies, waarin we trachten antwoord te geven op de vraag: wat is een goed aanbod voor doelgroepkinderen van het onderwijsachterstandenbeleid in voorschoolse voorzieningen en het basisonderwijs? Het doel is om nieuwe inzichten te bieden in wat wel en niet werkzaam is in deze sleutelperiode in de ontwikkeling van jonge doelgroepkinderen. In de eerste deelstudie wordt de kwaliteit van het aanbod in integrale kindcentra onderzocht en vergeleken met de kwaliteit in voorschoolse instellingen. In deelstudie 2 wordt de relatie tussen kwaliteit van het kleuteronderwijs en de schoolloopbaan van kinderen onderzocht met aandacht voor verschillen in relaties tussen doelgroepkinderen en niet-doelgroepkinderen. In deelstudie 3 wordt onderzocht wat de kans op kleuterbouwverlenging is en wat de effecten van kleuterbouwverlenging zijn op de schoolloopbanen van kinderen en of er sprake is van differentiële effecten voor doelgroepkinderen en niet-doelgroepkinderen. Het voorliggende rapport is het resultaat van deelstudie 2 en gaat over de kwaliteit van het kleuteronderwijs. Een panel van kleuterleerkrachten was betrokken bij dit onderzoek om de bruikbaarheid voor de praktijk ervan te vergroten. Zo hebben de leerkrachten input geleverd voor

de discussie. Wij willen hen hierbij heel hartelijk danken voor hun inzet.

Samenvatting

Inspanningen in de voorschoolse periode leiden tot nu nog niet tot het volledig wegwerken van achterstand bij aanvang van het basisonderwijs. De impact van het kleuteronderwijs zou potentieel groot kunnen zijn wat betreft het inhalen van achterstanden. In kleuterklassen krijgen kinderen meer uren educatief aanbod en leerkrachten zijn hoger geschoold dan pedagogisch medewerkers in de voorschoolse instellingen. Maar naar de grootte van de impact van het kleuteronderwijs is nog weinig onderzoek gedaan. In dit onderzoek staan de kwaliteit in de kleuterklas en de relatie met de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen centraal. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- 1: *Wat is de relatie tussen de kwaliteit in de kleuterklassen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, in de kleuterperiode en daarna?*
- 2: *In hoeverre verschilt deze relatie tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen?*

Op basis van pre-COOL data onderzochten we de samenhang tussen kwaliteitskenmerken in de kleutergroepen en de ontwikkeling van leerlingen gedurende de eerste jaren van de basisschool (tot en met groep 5) voor alle leerlingen en voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Doelgroepleerlingen zijn

leerlingen met laagopgeleide ouders en/of leerlingen die ten minste één ouder hebben die in een niet-westers land is geboren.

Uitkomsten

Een gunstiger emotioneel klimaat bleek samen te hangen met een gunstiger sociaal-emotioneel functioneren. De educatieve kwaliteit bleek echter nauwelijks systematisch samen te hangen met cognitieve prestaties en de structurele kwaliteit weinig systematisch met cognitieve prestaties en sociaal-emotioneel functioneren.

Vooraf voor doelgroepleerlingen, vonden we relaties tussen educatieve en structurele kwaliteit en de ontwikkeling van kinderen. Een hogere educatieve kwaliteit bleek vooral samen te hangen met een gunstigere cognitieve ontwikkeling van doelgroepleerlingen en een hogere structurele kwaliteit bleek vooral samen te hangen met een gunstigere cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van doelgroepleerlingen. Voor niet-doelgroepleerlingen vonden we nauwelijks relaties tussen kwaliteit en de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wat de relatie tussen emotionele kwaliteit en sociaal-emotionele ontwikkeling betreft, vonden we enkele verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen die bovendien niet systematisch waren. De uitkomsten betekenen dat met name de structurele en educatieve kwaliteit in de kleuterklas kan bijdragen aan het terugdringen van ontwikkelingsverschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen

1 Inleiding

Niet alle kinderen stromen met eenzelfde niveau de kleuterklas in. Kinderen met laagopgeleide ouders en kinderen die ten minste één ouder hebben die in een niet-westers land is geboren, ook wel doelgroepkinderen genoemd, starten vaak met een lager niveau in de kleuterklas. Dit wordt onder andere veroorzaakt doordat de kinderen minder bagage van huis uit meekrijgen, bijvoorbeeld doordat ouders de Nederlandse taal niet goed beheersen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die met een lager niveau instromen in het basisonderwijs ook aan het eind van het basisonderwijs lager presenteren dan de leerlingen die niet met een lager niveau instromen (Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen & Meijer, 2011). Voordat kinderen naar de basisschool gaan zijn ze vaak al naar een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf geweest. Veel peuterspeelzalen en kinderdagverblijven bieden vve-programma's aan. Deze programma's moeten ertoe leiden dat onderwijsachterstand wordt bestreden en verkleind. Maar uit onderzoek blijkt dat de vve-programma's in de peuterspeelzalen en kinderdagverblijven onderwijsachterstand bij aanvang van het basisonderwijs niet volledig wegwerken (Leseman & Veen, 2016). Dit betekent dat er ook in de kleuterklassen aandacht moet zijn voor het feit dat het ene kind van huis uit meer bagage meekrijgt dan het andere kind, ook om te voorkomen dat de onderwijsachterstand groter wordt.

De kwaliteit die geboden wordt in de kleuterklas kan onder andere beïnvloeden in hoeverre leerlingen met een lager instroomniveau hun achterstand ten aanzien van kinderen met hogere prestaties in de loop van het basisonderwijs inlopen. Onderzoeken naar de relatie met kwaliteit en de ontwikkeling van leerlingen in de kleuterperiode, zijn niet talrijk. Er is wel al meer bekend over deze relatie in de voorschoolse periode. Uit onderzoek naar voorschoolse instellingen blijkt dat structurele kwaliteit (zoals scholing van kleuterleerkrachten) positief samenhangt met de cognitieve ontwikkeling en het sociaal-emotioneel functioneren (Sylva e.a., 2004). Ook blijkt dat meer aandacht voor taal en rekenen in voorschoolse instellingen positief samenhangt met de cognitieve ontwikkeling (Albers, Riksen-Walraven & de Weerth, 2010). Een pedagogisch sensitief en emotioneel ondersteunende omgeving in de voorschoolse periode blijkt positief samen te hangen met de sociaal-emotionele ontwikkeling (Caspi, e.a., 2002). Er zijn echter ook studies die vinden dat veel nadruk op cognitieve ontwikkeling voor kinderen negatief samenhangt met sociaal-emotioneel functioneren (Scheinhardt & Weikart, 1997). Ook weten we nog vrij weinig over het effect van de kwaliteit van het kleuteronderwijs op leerlingen die instromen met een lager niveau. In het meest recente pre-COOL rapport (Veen, Van der Veen, Van Schaik & Leseman, 2017) is dit wel onderzocht, maar alleen in samenhang met voorschoolse kwaliteit en zij relateerden dit aan de ontwikkeling tot en met groep 2. Deze studie richt zich alleen op de vroegschoolse periode. Voor het beleid, zowel lokaal als landelijk, is het relevant om te weten welke relatie de kwaliteit in de periode in het kleuteronderwijs heeft met de verdere ontwikkeling in het basisonderwijs. In deze studie hebben we, met recentere en meer complete pre-COOL data, de kwaliteit in de kleutergroepen gerelateerd aan de ontwikkeling van kinderen tot en met groep 5. Daarnaast hebben we voor ontwikkeling ook andere variabelen onderzocht die nog niet eerder onderzocht

waren door Veen e.a. (2017). In dit onderzoek staan de relaties tussen kwaliteit in de kleuterklas en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leer-lingen centraal. We richten ons op de volgende onderzoeksvragen:

- 1: *Wat is de relatie tussen de kwaliteit in de kleuterklassen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, in de kleuterperiode en daarna?*
- 2: *In hoeverre verschilt dit tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen?*

In deze studie onderscheiden we educatieve en emotionele kwaliteit, ook wel proceskwaliteit genoemd, en structurele kwaliteit. We onderzoeken de samenhang tussen kwaliteitskenmerken in de kleutergroepen en de ontwikkeling van leerlingen gedurende de eerste jaren van de basisschool (tot en met groep 5) voor alle leerlingen en voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Doelgroepleerlingen zijn leerlingen met laagopgeleide ouders en/of leerlingen die ten minste één ouder hebben die in een niet-westers land is geboren¹. In dit onderzoek bestuderen we de relatie tussen de kwaliteit van het kleuteronderwijs en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling vanaf groep 1 tot en met groep 5, dus longitudinaal.

¹ In eerder onderzoek met pre-COOL data is bij de defintie van doelgroepleerlingen vaak ook onderscheid gemaakt op basis van thuistaal. In deze studie focussen we ons alleen op opleidingsniveau en geboorteland van de ouders, omdat

2 Methode

We gaan na in hoeverre een hogere kwaliteit in de kleutergroepen gepaard gaat met hogere cognitieve prestaties en gunstiger sociaal-emotioneel functioneren in de kleutergroepen zelf en latere jaren tot en met groep 5 en in hoeverre deze relaties verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Een panel van kleuterleerkrachten was betrokken bij dit onderzoek om de bruikbaarheid voor de praktijk ervan te vergroten. Zo hebben de leerkrachten input geleverd voor de discussie.

2.1 Onderzoeksgroep

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van gegevens van het tweejarigencohort van pre-COOL, dat bestaat uit kinderen die in 2010 twee jaar werden. Deze kinderen worden sinds tweejarige leeftijd, tot het einde van de basisschool gevolgd. Bij dit cohort zijn ruim 3000 kinderen en 1000 basisscholen betrokken. In dit cohort zijn gegevens verzameld over de educatieve, emotionele en structurele kwaliteit in de kleutergroepen (groep 1 en 2), vergelijkbaar met de voorschoolse voorzieningen (zie deelstudie 1). In de groepen 1, 2, 3 en 5 zijn gegevens verzameld over de cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Een uitgebreidere beschrijving van de opzet van het pre-COOL onderzoek is te vinden in de technische rapporten van pre-COOL.

In dit onderzoek maken we gebruik van de toets- en profielgegevens van 2836 leerlingen. De kwaliteitsgegevens zijn ingevuld door de betreffende leerkracht van de groep waarin de leerling zit. In totaal zijn er kwaliteitsgegevens van 449 groepen 1 en 633 groepen 2 van in totaal 1039 scholen.

2.2 Meetinstrumenten

Uit het tweejarigencohort pre-COOL gebruiken we voor dit onderzoek de achtergrondgegevens van de leerlingen en klassen, gegevens over kwaliteit in de kleuterklassen en gegevens over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Deze informatie is verzameld door middel van observaties in groep 1 en 2, vragenlijsten voor ouders en kleuterleerkrachten en toetsgegevens. Onderstaande instrumenten zijn eerder besproken in technische rapporten van pre-COOL en de schalen bleken voldoende tot goed betrouwbaar.

Leerlinggegevens

Naast achtergrondgegevens van het kind wat betreft geslacht, Nederlandse thuistaal, gezondheidsproblemen (vroeggeboorte, ziekte, handicap en/of geboorteproblemen) en de leeftijd van het kind bij de afname van de toets zijn gegevens verzameld over etnische herkomst en opleidingsniveau van de ouders van het kind. De twee laatstgenoemde gegevens zijn gebruikt om te bepalen of de leerling behoort tot een doelgroep.

De *etnische herkomst* van een kind ('doelgroep etniciteit') is onderverdeeld in westers ('niet-doelgroep') en niet-westers ('doelgroep'). De etnische herkomst is bepaald op basis van het herkomstland van de ouders. Een kind wordt tot de doelgroep gerekend als ten minste één van de ouders in een niet-westers land geboren is.

Om te bepalen of een kind tot de doelgroep behoort op basis van het *opleidingsniveau van de ouders* is gebruik gemaakt van informatie over het opleidingsniveau van de moeder. Het is onderverdeeld in niet-laagopgeleid ('niet-doelgroep') en laagopgeleid ('doelgroep'). Vanuit onderzoek is bekend dat het opleidingsniveau van de moeder een grotere invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen dan dat van de vader (Fettelaar, Mulder & Driessen, 2014). Een moeder heeft een laag opleidingsniveau indien zij ten hoogste lager beroepsonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg heeft afgerond.

Daarnaast zijn gegevens verzameld over de achtergrond van het gezin, namelijk gegevens over opvoedingsstijl (consistentie), ouderbetrokkenheid, ervaren sociale steun bij de opvoeding en problemen (alcoholgebruik, depressie, financiële problemen) in het gezin.

Klasgegevens

Naast kwaliteit in de kleuterklassen zijn er gegevens verzameld over de klassamenstelling, zowel in groep 1 als in groep 2. De leerkrachten hebben aangegeven wat het aandeel leerlingen is in de klas dat weinig tot geen Nederlands spreekt. Ook hebben zij aangegeven wat het aandeel leerlingen is in de klas van wie één van beide ouders niet in Nederland is geboren. Er waren 10 antwoordcategorieën, oplopend van 0-10% tot 91-100%. Het gemiddelde aandeel in de kleuterklas over groep 1 en groep 2 werd in dit onderzoek benut.

Kwaliteit van de kleuterklas

In het pre-COOL onderzoek zijn in de deelnemende kleutergroepen gegevens over kwaliteit verzameld in groep 1 en in groep 2 door middel van observaties en een vragenlijst voor kleuterleerkrachten. Er is onderscheid gemaakt tussen gerapporteerde

educatieve, emotionele en structurele kwaliteitsvariabelen. Naast gerapporteerde kwaliteitsvariabelen zijn ook de geobserveerde kwaliteitsvariabelen onderzocht wat betreft de gedragsregulatie uit de Classroom Assessment Scoring System pre-K (CLASS pre-K, Pianta, La Paro & Hamre, 2008) en de schalen kwaliteit Taalaanbod en Rekenaanbod uit de ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008)².

Educatieve kwaliteit

Geobserveerde proceskwaliteit

Geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod. Met behulp van de ECERS wordt gekeken naar de leeromgeving en in de groep aanwezige materialen op het terrein van lezen en naar de manier waarop leerkrachten deze gebruiken in hun omgang met de kinderen.

Geobserveerde kwaliteit van het rekenaanbod. Met behulp van de ECERS wordt gekeken naar de leeromgeving en in de groep aanwezige materialen op het terrein van rekenen en naar de manier waarop leerkrachten deze gebruiken in hun omgang met de kinderen.

Gerapporteerde proceskwaliteit

Taalactiviteiten. Een serie van acht beschrijvingen van gerichte taalactiviteiten is voorgelegd aan de leerkracht met de vraag hoe vaak deze activiteiten worden aangeboden. Antwoorden werden op een 7-puntschaal gegeven met de schaalpunten variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag” (7).

Voorbeeldactiviteiten zijn: “Benoemen van dingen in de omgeving, zoals “dat is een bal”, en dingen die gebeuren, zoals “de bal rolt weg omdat hij rond is””, “Kinderen vragen naar een

² De educatieve kwaliteit van de CLASS is in dit onderzoek niet opgenomen, omdat dit uitgebreid aan bod komt in de pre-COOL basisrapporten.

verklaring, bijv. vragen ‘hoe kan dat nou?’” en “Met de kinderen gesprekken voeren over een informatief onderwerp, bijv. over planten en dieren, seizoenen, iets uit de geschiedenis”.

Rekenactiviteiten. Met een serie van 12 beschrijvingen van activiteiten op het gebied van ontluikende gecijferdheid en wiskunde is nagegaan hoe vaak leerkrachten dergelijke activiteiten aanbieden, met antwoorden variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag”(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: “Telrij tot en met tien opzeggen”, “Tellen hoeveel voorwerpen je hebt (bijv. tellen tot en met vijf en zeggen ‘ik heb vijf knikkers’)” en “Een cijfer ("1", "2", .. "10" .. "100) opschrijven op papier, verjaardagsmuts of iets dergelijks en dit cijfer benoemen”.

Emotionele kwaliteit

Geobserveerde proceskwaliteit

Gedagsregulatie: de vaardigheid van de leerkracht om duidelijke verwachtingen ten aanzien van gedrag te bieden en het gebruik van effectieve methoden om wangedrag te voorkomen of om te buigen. De dimensie gedagsregulatie bestaat uit drie indicatoren die beschrijven welk type gedragingen of processen in welke mate aan de orde moeten zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel.

De dimensie wordt gescoord op een schaal van 1 tot 7, waarbij de score 1 aangeeft dat de kwaliteit van de processen in de groep op desbetreffende dimensie laag is en de score 7 op hoge kwaliteit wijzen. De observaties zijn uitgevoerd op één dagdeel per groep, in vier cycli van 15 – 20 minuten. De gemiddelde score per dimensie over de vier cycli geven samen een beeld van de kwaliteit.

Gerapporteerde proceskwaliteit

Emotionele ondersteuning. De schaal ‘emotionele ondersteuning’ meet het vermogen om de kinderen fysieke en verbale ondersteuning te bieden. Gemeten aspecten zijn de sfeer in de

groep, de mate waarop de kinderen positieve relaties hebben met de leerkracht, de mate waarin deze sensitief en responsief reageert op behoeften van kinderen en de mate waarin rekening gehouden wordt met het perspectief (de eigen inbreng) van kinderen. De antwoorden varieerden van “nooit” (1) tot “altijd” (7). De schaal bevat 8 uitspraken, zoals ‘ik zorg ervoor dat alle kinderen lief zijn voor elkaar’, ‘ik organiseer activiteiten waaraan alle kinderen, ook de jongsten, samen deel kunnen nemen’ en ‘ik knuffel kinderen of geef ze een aai over de bol’

Verrijken van het spel van kinderen (spelverrijking). De mate van spelverrijking en spelbegeleiding door de leerkracht is bepaald aan de hand van een lijst met negen beweringen over spelverrijkend en begeleidend gedrag. De antwoorden werden gegeven op een 5-puntschaal variërend van “niet van toepassing” (1) tot “zeer sterk van toepassing” (5). Voorbeeldbeweringen zijn: “Ik stel vragen die het spel stimuleren”, “Ik zorg dat alle kinderen mee (blijven) doen”, “Ik draag attributen en materialen aan die kinderen uitdagen tot rijker spel”.

Gerapporteerde structurele kwaliteit

Continue professionele ontwikkeling. Om te bepalen in welke mate er binnen het team en de organisatie aandacht is voor gezamenlijke planning van activiteiten, kwaliteitszorg en professionaliseringsactiviteiten is een vragenlijst met 8 vragen voorgelegd. Leerkrachten werden gevraagd op een 7-puntschaal aan te geven in hoeverre een genoemde activiteit voorkomt, variërend van nooit (1) tot elke dag (7). De vraag luidde: “Wilt u van de volgende activiteiten aangeven of dit gebeurt in uw team?”. Voorbeelditems zijn: “samen bespreken van het ontwikkelingsniveau en sociaal functioneren van de groepen”; “samen kiezen/uitwerken van inhoudelijke (ontwikkelings)activiteiten en/of thema's”; “bij elkaar in de groep kijken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven”.

Ervaring. Het aantal jaar ervaring in het geven van onderwijs aan de groepen 1 en/of 2 is onderverdeeld in minder dan 3 jaar of meer dan 3 jaar.

Scholing. De leerkracht is gevraagd of hij/zij de laatste vijf jaar scholing heeft gevolgd of coaching heeft gekregen die was gericht op cognitieve verschillen, sociaal-emotionele problemen, gedragsproblemen en/of klassenmanagement. Er is een somscore berekend waardoor de scores lopen van 0 tot en met maximaal 4 cursussen.

Teamcohesie. Om de cohesie binnen het team te bepalen moesten de leerkrachten 5 items beoordelen op een 5-puntschaal, variërend van geheel oneens (1) tot geheel eens (5). De eerste drie items over teamcohesie zijn ontwikkeld binnen PRIMA, de laatste twee binnen pre-COOL. Voorbeelditems zijn: “Wij vormen met elkaar een enthousiast en idealistisch team”; “Als team kunnen we tegenslagen goed aan”.

Doelen. De leerkracht is gevraagd of er voor de kleuters doelen zijn vastgesteld voor taal, rekenen/ordenen en/of sociaal-emotionele ontwikkeling. Er is een somscore berekend waardoor de schaal loopt van 0 tot en met maximaal 3 doelen.

Volgsysteem voor beleid. Om te bepalen in welke mate het volgsysteem wordt ingezet voor het bepalen en evalueren van het beleid is een vragenlijst met 9 items voorgelegd aan de leerkrachten. Leerkrachten moesten op een 3-puntschaal aangeven in welke mate het volgsysteem wordt ingezet, variërend van niet (1) tot in belangrijke mate (3). De vraag luidde: “Wilt u van de volgende onderwerpen aangeven of het leerlingvolgsysteem in de kleutergroepen hiervoor wordt gebruikt en in welke mate?”. Voorbeelditems zijn: “Voor het vaststellen van

het schoolbeleid”; “Om het effect van handelingsplannen vast te stellen”.

Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling

De cognitieve ontwikkeling is gemeten met toetsgegevens voor woordenschat, begrijpend lezen en rekenen in groep 1, groep 2, groep 3 en groep 5. De sociaal-emotionele ontwikkeling is gemeten met werkhouding, impulscontrole, externaliserend- en internaliserend probleemgedrag in groep 1, groep 2, groep 3 en groep 5. Deze variabelen zijn gerapporteerd door de leerkracht en afkomstig uit het leerlingprofiel. De variabelen worden hieronder toegelicht.

Cognitieve ontwikkeling

In groep 1 en 2 zijn woordenschat en begrijpend lezen gemeten met de toets Taal voor Kleuters (M1 en M2, versie 2010). In groep 3 en 5 is woordenschat gemeten met de toetsen Woordenschat (M3 en M5, LOVS). Begrijpend lezen is in groep 3 en 5 gemeten met de toetsen Begrijpend lezen (M3 en M5, LOVS).

De rekenvaardigheden van de leerlingen zijn gemeten met de toetsen ordenen (M1 en M2, versie 1996) en met de toetsen Rekenen/Wiskunde (M3 en M5, LOVS). Naast toetsen in groep 1, 2, 3 en 5 zijn ook taal- en rekenvaardigheidstaken afgenomen bij de leerlingen op driejarige leeftijd. Deze vaardigheidstaken zijn beschreven in de technische rapporten van pre-COOL. Deze scores gebruiken we om in de analyses te kunnen controleren voor de instroomscore.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociaal-emotionele ontwikkeling (werkhouding, impulscontrole en probleemgedrag) is gemeten met een leerlingprofiel: een vragenlijstje dat leerkrachten voor ieder kind invulden. *Werkhouding*. De schaal werkhouding is samengesteld aan de hand

van de items over werkhouding uit het door leerkrachten in te vullen leerlingprofieluit COOL⁵⁻¹⁸ (o.a. Driessen e.a., 2009) en twee items gebaseerd op de subschaal werkhouding van de SCHOBL, een observatie-instrument voor het meten van sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen van 4-11 jaar (Bleichrodt e.a., 1993). Een hogere score op werkhouding, betekent een gunstiger oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de kinderen. Er zijn 5 antwoord-categorieën: van 1'beslist onwaar' tot 5'beslist waar'. Werkhouding is in de groepen 1, 2, 3 en 5 gemeten met dezelfde vragenlijst.

Impulscontrole is gemeten met de subschaal impulscontrole van de Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ; Putnam, Gartstein & Rothbart, 2006). Impulscontrole gaat over het vermogen om impulsen te beheersen/controleren als dat nodig is, vooral wanneer een kind dit eigenlijk liever niet wil. Er zijn 5 antwoord-categorieën: van 1'beslist onwaar' tot 5'beslist waar'. Hoe hoger de score op deze schaal hoe beter een kind volgens leerkracht in staat is om impulsen te beheersen. Impulscontrole is in de groepen 1, 2, 3 en 5 gemeten met dezelfde vragenlijst.

Externaliserend- en internaliserend probleemgedrag zijn beide gemeten met de verkorte schalen van de BITSEA (Briggs-Gowan & Carter, 2001). Internaliserend probleemgedrag bevat vragen over 'depressie' en teruggetrokkenheid en algemene angst. Externaliserend probleemgedrag bevat twee items over activiteit en impulsiviteit, twee over agressie en ongehoorzaamheid en een item over agressie richting leeftijdgenootjes. Er zijn 5 antwoordcategorieën: van 1'beslist onwaar' tot 5'beslist waar'. Externaliserend en internaliserend probleemgedrag in groep 1 en 2 is gemeten met een andere vragenlijst dan externaliserend en internaliserend probleemgedrag in groep 3 en 5.

2.3 Analyses

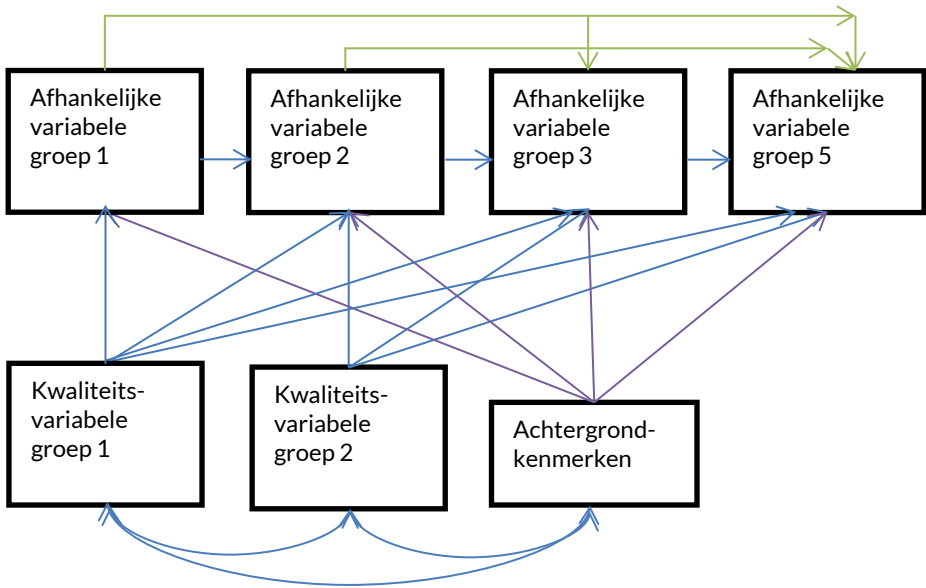
Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag naar de relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen en de ontwikkeling van kinderen is met behulp van Structural Equation Modelling (SEM) met Mplus een model getoetst (zie figuur 1) waarin de totale relatie tussen de kwaliteit in groep 1 en groep 2 en de cognitieve en sociaal-emotionele variabelen (woordenschat, rekenvaardigheden, werkhouding, impulscontrole, externaliserend probleemgedrag en internaliserend probleemgedrag) in groep 1, 2, 3 en 5 is onderzocht. Hierbij is gecontroleerd voor de achtergrondkenmerken en de scores op de voorgaande metingen voor de cognitieve en sociaal-emotionele variabelen en rekening gehouden met clustering van de data: leerlingen genest binnen klassen. We toetsen steeds het totale effect van één kwaliteitsvariabele in groep 1 en groep 2 op de afhankelijke variabele in groep 1, 2, 3 en 5 (zie Figuur 1). Totale effecten zijn de som van alle directe en indirecte effecten van de ene variabele naar een andere variabele. Als we bijvoorbeeld de relatie toetsen tussen een kwaliteitsvariabele in groep 1 en een afhankelijke variabele in groep 3, dan is het totale effect het directe effect van de kwaliteitsvariabele in groep 1 op de afhankelijke variabele in groep 3, plus de som van de indirecte effecten van de kwaliteitsvariabele in groep 1 op groep 3 via de afhankelijke variabelen in groep 1 en 2. Dit betekent dat we steeds onderzoeken in hoeverre kwaliteitsaspecten in groep 1 en 2 bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en in hoeverre er ook in groep 3 en 5 nog relaties te constateren zijn. De analyses zijn uitgevoerd voor elke afhankelijke variabele en per kwaliteitsaspect (groep 1 en 2).

Om na te gaan in hoeverre relaties tussen kwaliteit en ontwikkeling verschillen tussen doelgroep en niet-doelgroepkinderen (onderzoeksvraag 2) is met behulp van multi-

groep structural equation modelling (SEM) met Mplus de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling gerelateerd aan kwaliteitsaspecten, voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. We hanteren twee doelgroepindelingen: doelgroep op basis van etnische herkomst en doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. Er zijn aparte analyses uitgevoerd voor de twee doelgroepindelingen. Voor beide doelgroepindelingen hebben we opnieuw het totale effect van één kwaliteitsvariabele in groep 1 en groep 2 op de afhankelijke variabele in groep 1, 2, 3 en 5 (zie Figuur 1) berekend.

Om te onderzoeken of de relatie tussen de kwaliteit in groep 1 en groep 2 en de cognitieve en sociaal-emotionele variabelen voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen verschilt zijn de analyses stapsgewijs opgebouwd. Eerst is een model getoetst waarbij de relaties op de afhankelijke variabele in groep 1, 2, 3 en 5 voor wel en niet doelgroepleerlingen gelijk zijn gesteld (Model 1).

Vervolgens is een model getoetst waarbij de relaties op de afhankelijke variabele in groep 1, 2, 3 en 5 voor wel- en niet-doelgroepleerlingen van elkaar verschillen (Model 2). Met een Satorra-Bentler correctie is onderzocht of Model 2 een betere fit (Chi-square waarden zijn vergeleken) had dan Model 1. Indien Model 2 een betere fit had, is verder onderzocht met een Satorra-Bentler correctie welke effecten verschilden tussen doelgroep en niet-doelgroepleerlingen.



Figuur 1 Analysemodel

3 Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen

In dit hoofdstuk gaan we in op de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag:

Wat is de relatie tussen de kwaliteit in de kleuterklassen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, in de kleuterperiode en daarna?

3.1 Beschrijvende analyses

In Tabel 3.1 staat de verdeling van de achtergrondvariabelen van de leerlingen. Bijna driekwart van de leerlingen heeft een westerse herkomst, spreekt thuis de Nederlandse taal, heeft niet te maken gezondheidsproblemen of met problemen in het gezin. Ongeveer een zesde van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder.

Tabel 3.1 Verdeling aantal leerlingen naar achtergrondgegevens

		N	%
etniciteit	niet-westers	626	27%
	westers	1671	73%
geslacht	jongen	1449	51%
	meisje	1373	49%
thuis taal	Nederlands	1753	70%
	anders	754	30%
opleidingsniveau	laag	380	17%
	niet-laag	1837	83%
gezondheidsproblemen	geen	1315	73%
	wel	477	27%
risicogezin	geen	1218	74%
	wel	437	26%

In Tabel 3.2 staan de gemiddelde scores van de leerlingen voor de gezinsvariabelen en de klassamenstelling. Uit de tabel blijkt dat de meeste ouders aangeven een vrij consistente opvoedingsstijl te hebben, vrij veel sociale steun ervaren bij de opvoeding en redelijk betrokken zijn bij school. De leerlingen zitten gemiddeld in een klas met ongeveer 30% leerlingen die ten minste één ouder hebben die in een niet-westers land is geboren en met ongeveer 11% leerlingen die weinig tot geen Nederlands spreekt.

Tabel 3.2 Gemiddelde en standaarddeviaties van de achtergrondvariabelen van de leerlingen en van de klas

	M	s.d.	N
consistentie	4.85	0.83	1654
sociale steun	4.90	1.05	1646
ouderbetrokkenheid	3.47	0.52	1555
klassamenstelling niet-westers	3.30	2.96	1507
klassamenstelling nauwelijks Nederlandse taalbeheersing	1.51	1.24	1501

Noot. De variabelen consistentie en sociale steun zijn gemeten op een 6-puntschaal. De variabele ouderbetrokkenheid is gemeten op een 5-puntschaal. De variabelen voor klassamenstelling bestaan uit 10 antwoordcategorieën, oplopend van 0-10% tot 91-100%. Categorie 2 staat voor 11-20% en categorie 3 staat voor 21-30%.

Tabel 3.3 geeft de gemiddelde leeftijd aan van de leerlingen waarop de toetsen in groep 1, 2,3 en 5 voor taal en rekenen zijn afgenomen.

Tabel 3.3 Gemiddelde en standaarddeviaties van de leeftijd van de leerlingen bij afname toetsen

		M	s.d.	N
groep 1	Taal voor Kleuters	4.89	0.31	1722
	Ordenen	4.89	0.29	1698
groep 2	Taal voor Kleuters	5.86	0.35	2019
	Ordenen	5.87	0.34	2034
groep 3	Woordenschat	6.99	0.41	1460
	Begrijpend lezen	7.04	0.43	1407
	Rekenen/Wiskunde	7.01	0.42	1978
groep 5	Woordenschat	8.85	0.20	900
	Begrijpend lezen	8.51	0.20	1367
	Rekenen/Wiskunde	8.85	0.23	1392

Tabel 3.4 geeft de gemiddelde scores weer op de kwaliteitsvariabelen op groepsniveau. In groep 1 is de kwaliteit van de gedragsregulatie en emotionele ondersteuning gemiddeld hoger dan in groep 2. Verder worden er in groep 1 meer doelen (met betrekking tot de taal- /reken- en/of sociaal-emotionele ontwikkeling) gesteld en is er een hogere teamcohesie onder de leerkrachten dan in groep 2. In groep 2 is de kwaliteit van het geobserveerde rekenaanbod hoger en vindt er vaker continue professionele ontwikkeling plaats.

Tabel 3.4 Gemiddelde en standaarddeviaties van de kwaliteitsvariabelen

		Groep 1			Groep 2		
		M	s.d.	N	M	s.d.	N
Educatieve kwaliteit geobserveerd	Kwaliteit taalaanbod	3.12	0.81	115	3.17	1.32	93
Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Kwaliteit rekenaanbod *	2.71	1.13	108	5.29	0.62	93
Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	5.18	0.63	386	5.25	0.58	580
Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Rekenactiviteiten	4.16	0.73	386	4.22	0.68	587
Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragregulatie*	5.38	0.60	126	3.27	0.91	93
Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Emotionele ondersteuning*	6.20	0.61	382	6.10	0.61	585
Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Spelverrijking	4.92	0.71	387	4.85	0.73	570
Structurele kwaliteitskenmerken:	Continue professionele ontwikkeling *	2.92	0.65	375	3.95	0.53	580
	Teamcohesie*	3.97	0.51	373	3.04	0.67	580
	Ervaring	0.86	0.35	380	0.82	0.39	572
	Scholing	2.39	1.39	380	2.38	1.34	571
	Doelen*	0.53	1.00	373	0.28	0.66	574
	Volgsysteem voor beleid	2.64	0.39	377	2.60	0.38	585

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$, getoetst met gepaarde t-test.

Tabel 3.5 geeft de correlatie tussen de kwaliteitsvariabelen in groep 1 en groep 2 en de klassamenstelling weer. De correlatiecoëfficiënten zijn in geen enkel geval hoger dan 0.30. Dit betekent dat de samenstelling van de klas niet of nauwelijks samenhangt met de kwaliteit in groep 1 of groep 2. In het algemeen zien we dat de samenhang tussen klassamenstelling en emotionele kwaliteit negatief is. De samenhang tussen klassamenstelling en educatieve kwaliteit is in het algemeen positief. En de samenhang tussen klassamenstelling en structurele kwaliteit is zowel positief als negatief.

Tabel 3.5 Correlatiecoëfficiënten tussen de kwaliteitsvariabelen in groep 1 en groep 2 en de klassamenstelling in groep 2

		Klassamenstelling niet-westers ¹	Klassamenstelling nauwelijks Nederlandse taalbeheersing ²	
Groep 1	Educatieve kwaliteit geobserveerd	kwaliteit taalaanbod	0.04	0.01
		kwaliteit rekenaanbod	0.17	0.03
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	0.06	-0.04
		Rekenactiviteiten	0.14	0.06
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragsregulatie	-0.25	-0.19
		Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Emotionele ondersteuning	-0.08
	Structurele kwaliteitskenmerken		Spelverrijking	0.14
		Continue professionele ontwikkeling	0.13	0.09
		Teamcohesie	-0.11	0.01
		Ervaring	-0.09	-0.02
Scholing		-0.07	-0.15	
Doelen		-0.17	0.04	
	Volgsysteem voor beleid	-0.03	0.12	
Groep 2	Educatieve kwaliteit geobserveerd	kwaliteit taalaanbod	0.23	-0.14
		kwaliteit rekenaanbod	0.14	0.01
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	0.04	0.17
		Rekenactiviteiten	0.06	0.10
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragsregulatie	-0.04	-0.21
		Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Emotionele ondersteuning	0.05
	Structurele kwaliteitskenmerken		Spelverrijking	-0.10
		Continue professionele ontwikkeling	0.01	0.00
		Teamcohesie	-0.03	-0.07
		Ervaring	-0.12	-0.02
Scholing		-0.17	0.06	
Doelen		-0.04	-0.04	
	Volgsysteem voor beleid	0.05	0.03	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$. 1: het gemiddelde aandeel leerlingen in de klas van wie één van beide ouders niet in Nederland is geboren. 2: het gemiddeld aandeel leerlingen in de klas dat weinig tot geen Nederlands spreekt.

In Tabel 3.6 staan de gemiddelde scores en de standaarddeviaties van de cognitieve en sociaal-emotionele variabelen per groep. We zien de volgende patronen: leerlingen scoren in groep 2 gemiddeld hoger op taal, rekenen en impulscontrole, en lager op externaliserend probleemgedrag en internaliserend probleemgedrag dan in groep 1. Leerlingen scoren in groep 5 op al deze cognitieve en sociaal-emotionele variabelen gemiddeld hoger dan in groep 3. Voor werkhouding is een stijging te zien van groep 1 naar groep 2. Naar groep 3 is er een lichte daling te zien en in groep 5 scoren de leerlingen gemiddeld even hoog als in groep 3.

Tabel 3.6 Gemiddelde en standaarddeviaties van de afhankelijke variabelen per groep

	Groep 1		Groep 2		Groep 3		Groep 5	
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.
Taal	57.24	12.99	70.71	12.40	50.54	21.55	67.70	17.38
Rekenen	72.52	12.35	89.96	13.95	152.13	30.63	218.97	27.97
Werkhouding	3.31	0.76	3.48	0.79	3.45	0.82	3.44	0.87
Impulscontrole	3.62	0.70	3.78	0.71	3.76	0.73	3.80	0.79
Externaliserend probleemgedrag	1.88	0.72	1.75	0.73	2.09	0.80	2.11	0.85
Internaliserend probleemgedrag	1.95	0.60	1.81	0.62	2.20	0.64	2.24	0.64

Noot. Voor Taal, Rekenen, Externaliserend- en Internaliserend probleemgedrag zijn de variabelen in groep 1 en 2 met andere instrumenten gemeten dan de variabelen in groep 3 en 5, waardoor de scores niet vergelijkbaar zijn.

3.2 Resultaten

Bijlagen A en B geven een samenvatting van de resultaten weer. We hebben steeds (per kwaliteitsaspect) de totale relatie onderzocht tussen de kwaliteit in groep 1 en groep 2 en woordenschat, rekenvaardigheden, werkhouding, impulscontrole, externaliserend probleemgedrag en internaliserend probleemgedrag in groep 1, 2, 3 en 5. De tabellen in deze paragraaf geven alleen de significante relaties weer tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en de afhankelijke variabelen.

Woordenschat

Tabel 3.7 geeft de significante relaties weer tussen de kwaliteit in groep 1 en 2 en woordenschat. De kwaliteit in groep 1 blijkt gerelateerd aan woordenschatontwikkeling tot in groep 2 en tot in groep 5. We vinden geen relatie tussen kwaliteit in groep 1 en woordenschatontwikkeling in groep 1 en tot in groep 3. Naarmate de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod in groep 1 in de kleuterklassen hoger was, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 5 positief. Hoe meer scholing de leerkracht heeft gevolgd en hoe hoger de emotionele ondersteuning en de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod in groep 1 in de kleuterklassen was, hoe hoger de woordenschatontwikkeling tot in groep 2 was. Naarmate er in groep 1 in de kleuterklassen meer gedragsregulatie plaatsvond en de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod hoger was, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 5 *minder* positief.

De kwaliteit in groep 2 blijkt gerelateerd aan woordenschatontwikkeling in groep 2 en 5, maar niet aan woordenschatontwikkeling in groep 3. Naarmate in groep 2 in de kleuterklassen de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod hoger was, waar het volgsysteem

meer wordt ingezet voor het bepalen en evalueren van het beleid, en meer emotieregulering plaatsvond, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 2 positief. Naarmate in groep 2 in de kleuterklassen de geobserveerde kwaliteit van het rekenaanbod hoger was, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 3 *minder* positief. Naarmate er in groep 2 in de kleuterklassen meer gedragsregulatie plaatsvond, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 5 positief.

Tabel 3.7 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en woordenschat in groep 2 en 5

Woordenschat		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit rekenaanbod	groep 2	-0.25	0.08	0.00	-0.32
	emotionele ondersteuning	groep 2	0.12	0.06	0.05	0.15
	gedragsregulatie	groep 2	-0.18	0.09	0.04	-0.23
	scholing	groep 2	0.14	0.05	0.01	0.18
	kwaliteit taalaanbod	groep 5	0.27	0.14	0.04	0.37
kwaliteit in groep 2	kwaliteit taalaanbod	groep 2	0.23	0.06	0.00	0.29
	kwaliteit rekenaanbod	groep 2	-0.16	0.07	0.02	-0.21
	gedragsregulatie	groep 2	0.22	0.10	0.03	0.29
	volgsysteem voor beleid	groep 2	0.09	0.03	0.00	0.11
	gedragsregulatie	groep 5	0.24	0.10	0.02	0.33

Begrijpend lezen

In Tabel 3.8 staan de significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en de ontwikkeling in begrijpend lezen. De kwaliteit in groep 1 blijkt gerelateerd aan ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 en 3. We vinden geen relatie tussen kwaliteit in groep 1 en ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 1 en 5.

Naarmate er in groep 1 in de kleuterklassen meer rekenaanbod was, waar meer emotionele ondersteuning en meer scholing plaatsvond, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 positief. Echter, naarmate er in groep 1 in de kleuterklassen meer

gedragsregulatie plaatsvond, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 en 3 *minder* positief.

De kwaliteit in groep 2 blijkt alleen gerelateerd aan de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 en 5.

Naarmate in groep 2 in de kleuterklassen de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod hoger was, waar het volgsysteem meer wordt ingezet voor het bepalen en evalueren van het beleid en waar meer gedragsregulering plaatsvond, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 positief.

Naarmate er in groep 2 in de kleuterklassen meer doelen waren gesteld, meer aandacht was voor gedragsregulatie, en meer emotionele ondersteuning plaatsvond, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 5 *minder* positief.

Tabel 3.8 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en begrijpend lezen in groep 2, 3 en 5

Begrijpend lezen		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit rekaanbod	groep 2	0.21	0.08	0.01	0.27
	emotionele ondersteuning	groep 2	0.14	0.06	0.02	0.18
	gedragsregulatie	groep 2	-0.15	0.07	0.04	-0.20
	scholing	groep 2	0.16	0.06	0.01	0.20
	gedragsregulatie	groep 3	-0.18	0.08	0.02	-0.21
kwaliteit in groep 2	kwaliteit taalaanbod	groep 2	0.27	0.05	0.00	0.35
	emotionele ondersteuning	groep 2	-0.08	0.04	0.04	-0.10
	gedragsregulatie	groep 2	0.26	0.06	0.00	0.35
	doelen	groep 2	-0.07	0.03	0.03	-0.09
	volgsysteem voor beleid	groep 2	0.09	0.03	0.00	0.11
	gedragsregulatie	groep 5	-0.17	0.07	0.02	-0.22

Rekenen

Tabel 3.9 geeft de significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en rekenontwikkeling weer. De kwaliteit in groep 1 blijkt negatief samen te hangen met ontwikkeling in rekenvaardigheden tot in groep 1, 2, 3 en 5.

Naarmate er in groep 1 in de kleuterklassen meer rekenactiviteiten plaatsvonden, waar de geobserveerde kwaliteit van het taal- en rekenaanbod hoger is en waar meer gedragsregulatie plaatsvond, was de rekenontwikkeling tot in groep 3 *minder* positief.

Naarmate in groep 1 in de kleuterklassen de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod hoger was en meer gedragsregulatie plaatsvond, was de rekenontwikkeling tot in groep 1 *minder* positief. Naarmate in groep 1 in de kleuterklassen meer gedragsregulatie plaatsvond en de teamcohesie groter was, was de ontwikkeling in rekenvaardigheden *minder* positief tot in groep 2 en 5. De kwaliteit in groep 2 is gerelateerd aan de ontwikkeling in rekenvaardigheden tot in groep 2, 3, en 5.

Hoe hoger de aandacht voor rekenactiviteiten en spelverrijking in groep 2 in de kleuterklassen was, hoe hoger de ontwikkeling in rekenvaardigheden tot in groep 5 was. Naarmate in groep 2 in de kleuterklassen de geobserveerde kwaliteit van het taalaanbod hoger was en waar er meer aandacht was voor gedragsregulatie, was de ontwikkeling in rekenvaardigheden tot in groep 3 positief. Naarmate er in groep 2 in de kleuterklassen het volgsysteem meer ingezet werd voor het bepalen en evalueren van het aanbod en beleid, was ontwikkeling in rekenvaardigheden tot in groep 3 en 5 *minder* positief.

Tabel 3.9 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en rekenen in groep 1, 2, 3 en 5

Rekenen		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit taalaanbod	groep 1	-0.26	0.10	0.01	-0.33
	gedragsregulatie	groep 1	-0.22	0.08	0.01	-0.27
	gedragsregulatie	groep 2	-0.28	0.07	0.00	-0.40
	teamcohesie	groep 2	-0.15	0.07	0.02	-0.21
	kwaliteit taalaanbod	groep 3	-0.37	0.10	0.00	-0.46
	rekenactiviteiten	groep 3	-0.15	0.07	0.03	-0.21
	kwaliteit rekenaanbod	groep 3	-0.38	0.09	0.00	-0.49
	gedragsregulatie	groep 3	-0.32	0.12	0.01	-0.42
	gedragsregulatie	groep 5	-0.24	0.08	0.00	-0.32
	teamcohesie	groep 5	-0.14	0.07	0.04	-0.18
kwaliteit in groep 2	kwaliteit taalaanbod	groep 2	0.26	0.10	0.01	0.37
	gedragsregulatie	groep 2	0.21	0.08	0.01	0.30
	gedragsregulatie	groep 3	-0.28	0.13	0.03	-0.37
	spelverrijking	groep 3	0.17	0.07	0.01	0.20
	volgsysteem voor beleid	groep 3	-0.14	0.06	0.02	-0.16
	rekenactiviteiten	groep 5	0.08	0.04	0.04	0.11
	spelverrijking	groep 5	0.11	0.05	0.02	0.14
	volgsysteem voor beleid	groep 5	-0.14	0.04	0.00	-0.18

Werkhouding

In Tabel 3.10 staan de significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en werkhouding. De kwaliteit in groep 1 hangt samen met de ontwikkeling in werkhouding tot groep 1, 3, en 5, maar niet tot in groep 2. Hoe hoger de gedragsregulatie in groep 1 in kleuterklassen was, hoe hoger de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 3 was. Naarmate er in groep 1 meer ervaren leerkrachten waren, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 1 positief. Naarmate in groep 1 in kleuterklassen het volgsysteem meer ingezet werd voor het bepalen en evalueren van de aanpak en het beleid, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5 positief. Als laatste bleek dat naarmate er in groep 1 in kleuterklassen meer

rekenactiviteiten plaatsvonden, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5 *minder* positief.

De kwaliteit in groep 2 hangt samen met de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 2 en 5. We vinden geen samenhang met de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 3. Naarmate er in groep 2 in kleuterklassen meer ervaren leerkrachten voor de klas stonden en meer rekenactiviteiten waren, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 2 positief. Naarmate in groep 2 in kleuterklassen het volgsysteem meer is ingezet voor het bepalen en evalueren van de aanpak en het beleid, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5 *minder* positief.

Tabel 3.10 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en werkhouding in groep 1, 2, 3 en 5

Werkhouding		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	ervaring	groep 1	0.09	0.04	0.02	0.10
	gedragsregulatie	groep 3	0.13	0.06	0.04	0.15
	rekenactiviteiten	groep 5	-0.14	0.05	0.01	-0.17
	volgsysteem voor beleid	groep 5	0.11	0.04	0.01	0.14
kwaliteit in groep 2	rekenactiviteiten	groep 2	0.08	0.04	0.05	0.10
	taalactiviteiten	groep 2	0.10	0.04	0.00	0.12
	ervaring	groep 2	0.11	0.03	0.00	0.14
	volgsysteem voor beleid	groep 5	-0.07	0.03	0.03	-0.09

Impulscontrole

In Tabel 3.11 staan de significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en impulscontrole. De kwaliteit in groep 1 hangt samen met ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 1 en 2, maar niet tot in groep 3 en 5.

Hoe hoger de aandacht voor gedragsregulatie in groep 1 in kleuterklassen was, hoe hoger de ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 2 was. Naarmate in groep 1 in kleuterklassen de kwaliteit van het taalaanbod hoger was, was de ontwikkeling in

impulscontrole tot in groep 1 positief. Echter, naarmate er in groep 1 in kleuterklassen meer continue professionele ontwikkeling plaatsvond, was de ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 2 *minder* positief.

De kwaliteit in groep 2 hangt alleen samen met de ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 2. Naarmate er in groep 2 in kleuterklassen meer aandacht is voor emotionele ondersteuning en spelverrijking en waar meer continue professionele ontwikkeling plaatsvond, was de ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 2 positief.

Tabel 3.11 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en impulscontrole in groep 1 en 2

Impulscontrole		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit taalaanbod	groep 1	0.14	0.06	0.02	0.14
	gedragsregulatie	groep 2	0.13	0.06	0.03	0.15
	continue professionele ontwikkeling	groep 2	-0.11	0.05	0.02	-0.13
kwaliteit in groep 2	emotionele ondersteuning	groep 2	0.10	0.04	0.01	0.12
	spelverrijking	groep 2	0.09	0.04	0.04	0.11
	continue professionele ontwikkeling	groep 2	0.11	0.05	0.03	0.13

Externaliserend probleemgedrag

Tabel 3.12 geeft de significante relaties weer tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en externaliserend probleemgedrag. De kwaliteit in groep 1 hangt samen met de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 2 en 5. We vinden geen samenhang tot in groep 1 en 3. Naarmate in groep 1 leerkrachten meer scholing hadden gevolgd, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 2 positief, dus minder probleemgedrag. Hoe hoger de aandacht voor rekenactiviteiten in groep 1 in kleuterklassen was, hoe hoger de ontwikkeling in

externaliserend probleemgedrag tot in groep 5 was, dus hoe meer probleemgedrag.

De kwaliteit in groep 2 hangt, gelijk aan groep 1, alleen samen met de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 2 en 5. Naarmate in groep 2 leerkrachten meer leservaring hadden, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 2 positief, dus minder probleemgedrag. Naarmate in groep 2 leerkrachten meer scholing hadden gevolgd, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 5 positief, dus minder probleemgedrag. Naarmate in groep 2 in kleuterklassen het volgsysteem meer is ingezet voor het bepalen en evalueren van de aanpak en het beleid, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 5 positief, dus meer probleemgedrag.

Tabel 3.12 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en externaliserend probleemgedrag in groep 2 en 5

Externaliserend probleemgedrag						
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES	
kwaliteit in groep 1 Scholing	groep 2	-0.09	0.04	0.04	-0.11	
	rekenactiviteiten	groep 5	0.11	0.05	0.02	0.15
kwaliteit in groep 2 Ervaring	groep 2	-0.07	0.03	0.03	-0.10	
	Scholing	groep 5	-0.08	0.04	0.04	-0.10
	volgsysteem voor beleid	groep 5	0.08	0.04	0.03	0.11

Internaliserend probleemgedrag

Tabel 3.13 geeft de significante relaties weer tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en internaliserend probleemgedrag. We vinden geen samenhang tussen de kwaliteit in groep 1 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 1, 2, 3, en 5. De kwaliteit in groep 2 hangt wel samen met ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 2, 3, en 5. Naarmate de teamcohesie in groep 2 hoger was, was de ontwikkeling in

internaliserend probleemgedrag tot in groep 2 *minder* positief, dus minder probleemgedrag. Naarmate er in groep 2 in kleuterklassen meer teamcohesie was en meer continue professionele ontwikkeling plaatsvond, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 3 positief, dus meer probleemgedrag. Als laatste bleek dat naarmate in groep 2 het volgsysteem meer was ingezet voor het bepalen en evalueren van de aanpak en het beleid, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 positief, dus meer probleemgedrag.

Tabel 3.13 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en internaliserend probleemgedrag in groep 2, 3 en 5

Internaliserend probleemgedrag						
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES	
kwaliteit in groep 2	teamcohesie	groep 2	-0.13	0.04	0.00	-0.14
	teamcohesie	groep 3	0.10	0.04	0.02	0.10
	continue professionele ontwikkeling	groep 3	0.14	0.05	0.01	0.15
	volgsysteem voor beleid	groep 5	0.10	0.04	0.00	0.11

3.3 Conclusie

We vinden een relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling in de kleuterperiode en daarna.

We vinden nauwelijks structurele significante positieve relaties tussen educatieve kwaliteit en ontwikkeling in cognitieve prestaties. Alleen de geobserveerde educatieve kwaliteit in groep 2 blijkt samen te hangen met een positieve ontwikkeling in cognitieve prestaties. De relatie tussen emotionele kwaliteit en de ontwikkeling in sociaal-emotioneel functioneren is positief en vrij systematisch. Voor externaliserend en internaliserend

probleemgedrag vinden we echter geen relatie met emotionele kwaliteit.

Zowel de relaties tussen de structurele kwaliteit en de ontwikkeling in cognitieve prestaties als voor de relaties tussen de structurele kwaliteit en de ontwikkeling in het sociaal-emotionele functioneren blijken weinig systematisch en eenduidig.

Er zijn daarnaast een aantal relaties gevonden die noemenswaardig zijn. Zo blijkt dat een hogere geobserveerde emotionele kwaliteit samenhangt met lagere scores op de cognitieve ontwikkeling. Ook blijkt de educatieve, emotionele en structurele kwaliteit in groep 1 negatief samen te hangen met de ontwikkeling in rekenvaardigheden.

4 Verschillen tussen doelgroepleerlingen in de relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan

In dit hoofdstuk onderzoeken we in hoeverre de relatie tussen de kwaliteit in de kleutergroepen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling in de kleuterperiode en daarna verschilt tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen.

We hanteren twee definities voor doelgroepleerlingen: doelgroep op basis van etnische herkomst en doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Een kind wordt tot de doelgroep op basis van etnische herkomst gerekend als ten minste één van de ouders in een niet westers land geboren is. Een kind wordt tot de doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder gerekend als de moeder ten hoogste lager beroepsonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg heeft afgerond.

4.1 Beschrijvende analyses

Tabel 4.1 geeft het aantal leerlingen per doelgroeppindeling weer. Iets meer dan een kwart van de leerlingen behoort tot de doelgroep op basis van etnische herkomst en iets minder dan een vijfde van de leerlingen behoort tot de doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder.

Tabel 4.1 Aantal leerlingen per doelgroep

		N	%
Etnische herkomst	geen doelgroep = westers	1671	73%
	doelgroep = niet-westers	626	27%
Opleidingsniveau van de moeder	geen doelgroep = niet-laagopgeleide moeder	1837	83%
	doelgroep = laagopgeleide moeder	380	17%

Tabel 4.2 geeft de gemiddelde scores en de standaarddeviaties weer van de kwaliteitsvariabelen per groep en doelgroep op basis van etnische herkomst. Opnieuw is er met een onafhankelijke t-test onderzocht of de verschillende groepen leerlingen van elkaar verschillen. We vinden een aantal verschillen voor de emotionele en structurele kwaliteit in groep 1 en voor de educatieve en structurele kwaliteit in groep 2 voor wel en niet doelgroep-leerlingen op basis van etnische herkomst.

De emotionele kwaliteit en de structurele kwaliteit (ervaring, scholing en teamcohesie) in groep 1 is gemiddeld lager bij leerlingen met een niet-westerse herkomst dan voor leerlingen met een westerse herkomst. Dat betekent dat er gemiddeld minder aandacht is voor gedragsregulatie en emotionele ondersteuning in groep 1 bij de klassen waarin de leerlingen met een niet-westerse herkomst zitten. De leerkrachten in groep 1 hebben gemiddeld minder ervaring, doen minder aan scholing en de teamcohesie is gemiddeld lager bij de scholen waarin de leerlingen met een niet-westerse herkomst zitten.

In groep 2 zien we verschillen voor taalactiviteiten en teamcohesie. Voor taalactiviteiten zien we echter een ander beeld. Leerlingen met een niet-westerse herkomst krijgen gemiddeld in groep 2 een hoger aanbod in taalactiviteiten dan leerlingen met een westerse herkomst. De teamcohesie is in groep 2 gemiddeld lager bij de scholen waarin de leerlingen met een niet-westerse herkomst zitten.

Tabel 4.2 Gemiddelde en standaarddeviaties voor emotionele, educatieve en structurele kwaliteit naar groep en doelgroep op basis van etnische herkomst

Doelgroep obv etnische herkomst			westers		niet-westers (doelgroep)	
			M	s.d.	M	s.d.
Groep 1	Educatieve kwaliteit geobserveerd	Kwaliteit taalaanbod	3.19	0.84	3.17	0.95
		Kwaliteit rekenaanbod	2.75	1.13	2.87	1.22
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	5.19	0.64	5.22	0.64
		Rekenactiviteiten	4.17	0.72	4.23	0.75
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragsregulatie	5.54	0.57	5.23	0.46
		Emotionele ondersteuning	6.21	0.61	6.04	0.73
	Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Spelverrijking	4.88	0.70	4.87	0.74
		Structurele kwaliteit	Continue professionele ontwikkeling	2.87	0.61	2.95
	Ervaring		2.88	0.37	2.78	0.54
	Scholing		2.47	1.35	2.23	1.41
Teamcohesie	4.02		0.52	3.93	0.58	
Doelen	0.51		0.97	0.63	1.10	
Volgsysteem voor beleid	2.68		0.36	2.64	0.42	
Groep 2	Educatieve kwaliteit geobserveerd	Kwaliteit taalaanbod	3.16	0.87	3.23	0.98
		Kwaliteit rekenaanbod	2.91	1.10	3.05	1.20
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	5.24	0.60	5.34	0.57
		Rekenactiviteiten	4.19	0.74	4.29	0.72
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragsregulatie	5.35	0.55	5.30	0.50
		Emotionele ondersteuning	6.12	0.61	6.12	0.61
	Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Spelverrijking	4.85	0.73	4.82	0.79
		Structurele kwaliteit	Continue professionele ontwikkeling	3.05	0.67	3.04
	Ervaring		2.81	0.45	2.76	0.47
	Scholing		2.37	1.32	2.36	1.40
Teamcohesie	3.96		0.54	3.88	0.49	
Doelen	0.26		0.65	0.32	0.70	
Volgsysteem voor beleid	2.60		0.38	2.60	0.39	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

In Tabel 4.3 staan per kwaliteitsvariabele de gemiddelde score en de standaarddeviatie per groep en doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. In het algemeen zijn er weinig verschillen tussen de leerlingen met een niet- of laagopgeleide moeder. In groep 1 zien we dat de emotionele kwaliteit gemiddeld lager is voor leerlingen met een laagopgeleide moeder. Dit betekent dat er gemiddeld minder sprake is van gedragsregulatie en de emotionele ondersteuning in de klassen waar de leerlingen met een laagopgeleide moeder zitten dan in de klassen waar de leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder zitten. In groep 2 zien we ook dat de emotionele ondersteuning gemiddeld lager is in de klassen waar de leerlingen met een laagopgeleide moeder zitten dan in de klassen waar de leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder zitten. De taalactiviteiten in groep 2 zijn juist gemiddeld stimulerender in de klassen waar de leerlingen met een laagopgeleide moeder zitten dan in de klassen waar de leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder zitten.

Tabel 4.3 Gemiddelde en standaarddeviaties voor emotionele, educatieve en structurele kwaliteit naar groep en doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder

			niet-laag		laag (doelgroep)	
			M	s.d.	M	s.d.
Groep 1	Educatieve kwaliteit geobserveerd	Kwaliteit taalaanbod	3.18	0.87	3.21	0.88
		Kwaliteit rekenaanbod	2.76	1.12	2.93	1.25
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	5.19	0.64	5.18	0.63
		Rekenactiviteiten	4.17	0.73	4.25	0.73
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragregulatie	5.51	0.57	5.26	0.47
	Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Emotionele ondersteuning	6.19	0.62	6.03	0.73
		Spelverrijking	4.88	0.72	4.84	0.70
	Structurele kwaliteit	Continue professionele ontwikkeling	2.88	0.63	2.92	0.65
		Ervaring	2.85	0.42	2.85	0.44
		Scholing	2.45	1.36	2.22	1.47
Teamcohesie		4.00	0.54	3.96	0.51	
Doelen		0.54	1.00	0.54	1.02	
Volgsysteem voor beleid		2.66	0.37	2.67	0.41	
Groep 2	Educatieve kwaliteit geobserveerd	Kwaliteit taalaanbod	3.25	0.95	3.03	0.80
		Kwaliteit rekenaanbod	2.92	1.13	2.96	1.12
	Educatieve kwaliteit gerapporteerd	Taalactiviteiten	5.26	0.60	5.36	0.53
		Rekenactiviteiten	4.23	0.73	4.21	0.73
	Emotionele kwaliteit geobserveerd	Gedragregulatie	5.34	0.55	5.27	0.48
	Emotionele kwaliteit gerapporteerd	Emotionele ondersteuning	6.14	0.61	6.04	0.61
		Spelverrijking	4.85	0.75	4.80	0.73
	Structurele kwaliteit	Continue professionele ontwikkeling	3.05	0.67	3.04	0.77
		Ervaring	2.79	0.46	2.80	0.45
		Scholing	2.37	1.34	2.37	1.37
Teamcohesie		3.95	0.54	3.90	0.48	
Doelen		0.26	0.64	0.35	0.73	
Volgsysteem voor beleid		2.60	0.37	2.57	0.43	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

In Tabel 4.4 staan de gemiddelde en standaarddeviaties voor de cognitieve prestaties en sociaal-emotioneel functioneren per groep voor doelgroep op basis van etnische herkomst. Met een onafhankelijke t-test is onderzocht of de verschillende groepen

leerlingen van elkaar verschillen. In het algemeen zien we dat de leerlingen verschillen in hun prestaties en sociaal-emotioneel functioneren. Alleen voor de variabelen die de sociaal-emotionele ontwikkeling meten in groep 3 en 5 vinden we geen verschillen tussen de groepen. De leerlingen met een niet-westerse herkomst scoren gemiddeld lager op de cognitieve prestaties en het sociaal-emotioneel functioneren dan de leerlingen met een westerse herkomst. Op externaliserend en internaliserend probleemgedrag scoren de leerlingen met een niet-westerse herkomst gemiddeld hoger dan leerlingen met een westerse herkomst.

Tabel 4.4 Gemiddelde en standaarddeviaties voor de cognitieve prestaties en sociaal-emotioneel functioneren per groep naar doelgroep op basis van etnische herkomst

		Doelgroep obv etnische herkomst			
		westers		niet-westers (doelgroep)	
		M	s.d.	M	s.d.
Taal voor kleuters	groep 1	60.56	12.16	50.62	12.12
	groep 2	73.10	11.80	65.96	12.59
Woordenschat	groep 3	57.56	19.20	38.07	20.44
	groep 5	71.26	17.67	60.54	14.92
Begrijpend lezen	groep 3	110.58	31.84	98.50	33.81
	groep 5	164.61	29.48	151.50	30.44
Ordenen	groep 1	74.79	11.99	68.40	11.32
	groep 2	92.43	13.09	84.65	14.15
Rekenen	groep 3	153.85	26.82	141.55	28.88
	groep 5	222.19	27.24	212.42	30.57
Werkhouding	groep 1	3.37	0.74	3.23	0.79
	groep 2	3.52	0.78	3.36	0.80
	groep 3	3.48	0.80	3.46	0.89
	groep 5	3.47	0.86	3.48	0.90
Impulscontrole	groep 1	3.68	0.67	3.50	0.76
	groep 2	3.84	0.69	3.65	0.76
	groep 3	3.79	0.71	3.71	0.80
	groep 5	3.84	0.76	3.79	0.82
Externaliserend probleemgedrag	groep 1	1.82	0.69	1.98	0.79
	groep 2	1.72	0.72	1.82	0.74
	groep 3	2.06	0.78	2.14	0.85
	groep 5	2.06	0.82	2.12	0.89
Internaliserend probleemgedrag	groep 1	1.90	0.57	2.03	0.65
	groep 2	1.75	0.58	1.91	0.67
	groep 3	2.21	0.63	2.17	0.65
	groep 5	2.25	0.62	2.22	0.66

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

In Tabel 4.5 staan de gemiddelde en standaarddeviaties voor de cognitieve prestaties en sociaal-emotioneel functioneren per groep voor doelgroep op basis van opleidingsniveau van de

moeder. We zien dat de groepen leerlingen verschillend scoren en functioneren. Alleen voor impulscontrole en internaliserend probleemgedrag in groep verschillen de groepen leerlingen niet. De leerlingen met een laagopgeleide moeder scoren gemiddeld lager op de cognitieve prestaties en het sociaal-emotioneel functioneren dan de leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder. Voor externaliserend en internaliserend probleemgedrag geldt dat de leerlingen met een laagopgeleide moeder gemiddeld hoger scoren dan leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder.

Tabel 4.5 Gemiddelde en standaarddeviaties voor de cognitieve prestaties en sociaal-emotioneel functioneren per groep naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder

		Doelgroep obv opleidingsniveau moeder			
		niet-laag		laag (doelgroep)	
		M	s.d.	M	s.d.
Taal	groep 1	59.29	12.47	51.92	13.22
	groep 2	72.56	11.96	65.24	12.48
Woordenschat	groep 3	54.88	20.46	40.84	21.91
	groep 5	70.94	17.49	57.68	13.81
Begrijpend lezen	groep 3	109.74	32.37	94.82	31.72
	groep 5	164.62	30.33	146.58	25.48
Rekenen	groep 1	74.22	12.13	68.29	11.46
	groep 2	91.76	13.35	84.40	13.65
	groep 3	153.28	27.42	139.81	25.55
	groep 5	221.91	27.69	210.13	29.70
Werkhouding	groep 1	3.38	0.75	3.15	0.77
	groep 2	3.52	0.78	3.34	0.81
	groep 3	3.51	0.82	3.33	0.83
	groep 5	3.51	0.86	3.35	0.88
impulscontrole	groep 1	3.67	0.68	3.49	0.73
	groep 2	3.82	0.71	3.67	0.71
	groep 3	3.80	0.74	3.66	0.69
	groep 5	3.86	0.77	3.76	0.77
Externaliserend probleemgedrag	groep 1	1.82	0.70	1.99	0.74
	groep 2	1.71	0.72	1.92	0.73
	groep 3	2.05	0.80	2.22	0.81
	groep 5	2.04	0.82	2.20	0.90
Internaliserend probleemgedrag	groep 1	1.90	0.58	2.09	0.66
	groep 2	1.76	0.59	1.92	0.65
	groep 3	2.18	0.63	2.28	0.67
	groep 5	2.22	0.62	2.29	0.67

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

4.2 Resultaten

In bijlage A en B staan de resultaten samengevat in een schema. We bespreken hieronder eerst de resultaten voor de leerlingen die wel/niet behoren tot de doelgroep op basis van etnische herkomst en vervolgens presenteren we de resultaten voor de leerlingen die wel/niet behoren tot de doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder.

Doelgroep op basis van etnische herkomst van de ouders

Woordenschat

Voor woordenschat vinden we alleen differentiële relaties voor gerapporteerde taalactiviteiten, geobserveerd taalaanbod en teamcoherentie. In Tabel 4.6 staan de significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en woordenschat naar doelgroep op basis van etnische herkomst. We vinden differentiële relaties tussen de kwaliteit in groep 1 en ontwikkeling in woordenschat tot in groep 1 en 5. De relatie tussen taalactiviteiten in groep 1 en ontwikkeling in woordenschat tot in groep 1 en 5 blijkt verschillend voor de verschillende doelgroepen. Naarmate er meer aandacht is voor taalactiviteiten in groep 1, was de ontwikkeling in woordenschat tot in groep 1 positief voor de leerlingen die tot de doelgroep behoren, terwijl voor niet-doelgroepleerlingen deze relatie niet significant samenhangt. Maar naarmate er meer aandacht was voor taalactiviteiten in groep 1, was de ontwikkeling in woordenschat tot in groep 5 *minder* positief voor de niet-doelgroepleerlingen en positief voor doelgroepleerlingen. Dit betekent dat naarmate er meer aandacht is voor taalactiviteiten in groep 1, de ontwikkeling in woordenschat voor leerlingen met een westerse afkomst gemiddeld *minder* positief is tot in groep 5, terwijl voor de leerlingen met een niet-westerse afkomst de ontwikkeling tot in groep 5 dan juist positief is.

De samenhang tussen kwaliteit in groep 2 en woordenschatontwikkeling tot in groep 3 hangt verschillend samen voor doelgroepleerlingen. Voor teamcohesie en geobserveerd taalaanbod in groep 2 vinden we alleen voor de doelgroepleerlingen een relatie met woordenschatontwikkeling tot in groep 3. Hoe hoger het geobserveerde taalaanbod in groep 2 was, hoe hoger de ontwikkeling in woordenschat tot in groep 3 voor leerlingen met een niet-westerse afkomst was. Voor teamcohesie vinden we het tegenovergestelde. Naarmate de teamcohesie in groep 2 groter was, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 3 voor leerlingen met een niet-westerse afkomst gemiddeld *minder* positief.

Tabel 4.6 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en woordenschat in groep 1, 3 en 5 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

Woordenschat						
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES	
kwaliteit in groep 1 taalactiviteiten	groep 1 geen doelgroep	0.03	0.05	0.50	0.03	
	doelgroep NW	0.20	0.05	0.00	0.25	
taalactiviteiten	groep 5 geen doelgroep	-0.20	0.08	0.02	-0.26	
	doelgroep NW	0.25	0.11	0.02	0.36	
kwaliteit in groep 2 kwaliteit taalaanbod	groep 3 geen doelgroep	0.09	0.16	0.57	0.10	
	doelgroep NW	0.48	0.15	0.00	0.68	
teamcohesie	groep 3 geen doelgroep	0.06	0.05	0.25	0.07	
	doelgroep NW	-0.19	0.09	0.04	-0.25	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Begrijpend lezen

Voor begrijpend lezen vinden we alleen differentiële relaties voor gerapporteerde taalactiviteiten in groep 1 en 2 en continue professionele ontwikkeling in groep 1. Tabel 4.7 geeft de significante relaties tussen taalactiviteiten en continue professionele ontwikkeling en de ontwikkeling in begrijpend lezen weer naar doelgroep op basis van etnische herkomst. De

relatie tussen taalactiviteiten en continue professionele ontwikkeling en begrijpend lezen in groep 1 en 3 blijkt verschillend voor de verschillende doelgroepen. Voor de niet-doelgroepleerlingen vinden we geen relatie tussen taalactiviteiten en continue professionele ontwikkeling en ontwikkeling in begrijpend lezen, terwijl we voor de doelgroepleerlingen positieve relaties vinden. Naarmate er in groep 1 meer aandacht is voor taalactiviteiten en continue professionele ontwikkeling, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 1 voor leerlingen die tot de doelgroep behoren positief. Naarmate er in groep 2 meer aandacht is voor taalactiviteiten, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 3 voor deze leerlingen positief.

Tabel 4.7 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en begrijpend lezen in groep 1 en 3 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

Begrijpend lezen		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	taalactiviteiten	groep 1 geen doelgroep	0.05	0.05	0.33	0.05
		doelgroep NW	0.21	0.06	0.00	0.26
	continue profes- sionele ontwikkeling	groep 1 geen doelgroep	-0.06	0.04	0.18	-0.07
		doelgroep NW	0,16	0,05	0,00	0,20
kwaliteit in groep 2	taalactiviteiten	groep 3 geen doelgroep	-0.08	0.05	0.15	-0.08
		doelgroep NW	0.20	0.08	0.01	0.24

Noot. *Vet gedrukt: $p < 0.05$.*

Rekenen

Voor rekenen zijn er geen differentiële relaties gevonden met kwaliteit.

Werkhouding

Voor werkhouding vinden we alleen differentiële relaties voor gedragsregulatie in groep 2. Tabel 4.8 geeft de significante relaties tussen gedragsregulatie in groep 2 en de ontwikkeling in

werkhouding weer naar doelgroep op basis van etnische herkomst. Voor leerlingen die niet behoren tot de doelgroep vinden we geen significante relatie tussen gedragsregulatie in groep 2 en hun score op werkhouding in groep 2, terwijl we voor de doelgroep-leerlingen een negatieve relatie vinden. Naarmate er in groep 2 meer aandacht was voor gedragsregulatie, was de ontwikkeling in werkhouding volgens de leerkracht tot in groep 2 *minder* positief voor leerlingen met een niet-westerse afkomst.

Tabel 4.8 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 2 en werkhouding in groep 2 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

Werkhouding					
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 2 gedragsregulatie	groep 2 geen doelgroep	0.02	0.08	0.82	0.02
	doelgroep NW	-0.18	0.06	0.00	-0.23

Noot. *Vet gedrukt: $p < 0.05$.*

Impulscontrole

De relatie tussen kwaliteit en impulscontrole is alleen verschillend naar doelgroep voor impulscontrole in groep 2 en doelen in groep 1. In Tabel 4.9 staan de significante relaties tussen doelen en ontwikkeling in impulscontrole naar doelgroep op basis van etnische herkomst. Voor de doelgroepleerlingen vinden we geen relatie terwijl we voor de niet-doelgroepleerlingen wel een relatie vinden tussen doelen in groep 1 en ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 2. Naarmate er in groep 1 meer doelen zijn gesteld voor taal, rekenen/ordenen en/of sociaal-emotionele ontwikkeling, was de ontwikkeling in impulsen volgens de leerkracht tot in groep 2 positief voor leerlingen die niet tot de doelgroep behoren.

Tabel 4.9 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en impulscontrole in groep 2 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

Impulscontrole						
	meting		b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1 doelen	groep 2	geen doelgroep	0.20	0.09	0.03	0.24
		doelgroep NW	-0.03	0.04	0.46	-0.03

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Externaliserend probleemgedrag

De relatie tussen kwaliteit en ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag is alleen verschillend naar doelgroep voor doelen in groep 1 en externaliserend probleemgedrag in groep 1. In Tabel 4.10 staan de significante relaties tussen doelen en externaliserend probleemgedrag naar doelgroep op basis van etnische herkomst. Voor de leerlingen die tot de doelgroep behoren vinden we geen significante relaties, terwijl we voor de niet-doelgroeperlingen wel significante relaties vinden tussen doelen in groep 1 en ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 1. Naarmate er in groep 1 meer doelen zijn gesteld voor taal, rekenen/ordenen en/of sociaal-emotionele ontwikkeling, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 1 positief voor leerlingen met een westerse afkomst, dus meer externaliserend probleemgedrag.

Tabel 4.10 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en externaliserend probleemgedrag in groep 1 en 5 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

Externaliserend probleemgedrag						
	meting		b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1 doelen	groep 1	geen doelgroep	0.12	0.05	0.03	0.12
		doelgroep NW	-0.07	0.08	0.39	-0.08

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Internaliserend probleemgedrag

Voor internaliserend probleemgedrag vinden we een relatie tussen gerapporteerd rekenaanbod, gedragsregulatie, volgsysteem voor beleid en verrijking van spel. In Tabel 4.11 staan de significante relaties tussen de kwaliteitsvariabelen en de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag naar doelgroep op basis van etnische herkomst. Voor de leerlingen die tot de doelgroep behoren vinden we een significante negatieve relatie tussen gedragsregulatie, gerapporteerd rekenaanbod en volgsysteem voor beleid in groep 1 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag. Hoe hoger de aandacht voor gedragsregulatie in groep 1 was, hoe *minder* positief de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 3 voor leerlingen met een niet-westerse afkomst was, dus minder probleemgedrag. Naarmate er in groep 1 meer aandacht is voor rekenactiviteiten, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 1 *minder* positief voor leerlingen met een niet-westerse afkomst, dus minder probleemgedrag. Naarmate er in groep 1 meer werd gedaan met het leerlingvolgsysteem, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 *minder* positief voor leerlingen met een niet-westerse afkomst, dus minder probleemgedrag.

De samenhang tussen kwaliteit in groep 2 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 hangt verschillend samen voor doelgroepleerlingen. Voor verrijken van spel in groep 2 en internaliserend probleemgedrag in groep 5 vinden we alleen voor de niet-doelgroepleerlingen een significante relatie. Naarmate er in groep 2 meer sprake is van spelverrijking was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 *minder* positief voor leerlingen met een westerse afkomst, dus minder probleemgedrag.

Tabel 4.11 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en internaliserend probleemgedrag in groep 1, 3 en 5 naar doelgroep op basis van etnische herkomst

		Internaliserend probleemgedrag				
		meting	B	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	Reken-activiteiten	groep 1 geen doelgroep	0.06	0.07	0.32	0.07
		doelgroep NW	-0.31	0.08	0.00	-0.33
	Gedragsregulatie	groep 3 geen doelgroep	0.03	0.08	0.69	0.04
		doelgroep NW	-0.35	0.15	0.02	-0.41
volgsysteem voor beleid	groep 5 geen doelgroep	0.01	0.05	0.85	0.01	
	doelgroep NW	-0.34	0.09	0.00	-0.42	
kwaliteit in groep 2	Spelverrijking	groep 5 geen doelgroep	-0.13	0.06	0.04	-0.14
		doelgroep NW	0.09	0.11	0.41	0.11

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder Woordenschat

De relatie tussen kwaliteit en ontwikkeling in woordenschat is alleen verschillend naar doelgroep voor gerapporteerde taalactiviteiten en geobserveerde rekenaanbod in groep 1 en woordenschat in groep 2 en 3. In Tabel 4.12 staan de significante relaties tussen gerapporteerde taalactiviteiten en geobserveerde rekenaanbod en woordenschat naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. Voor de niet-doelgroep-leerlingen vinden we geen significante relatie en voor de doelgroepleerlingen vinden we een significante positieve relatie tussen kwaliteit en woordenschatontwikkeling. Hoe hoger de aandacht voor taalactiviteiten in groep 1 was, hoe hoger de woordenschatontwikkeling tot in groep 2 voor leerlingen die een laagopgeleide moeder hebben was. Naarmate in groep 1 de kwaliteit van het rekenaanbod hoger was, was de woordenschatontwikkeling tot in groep 3 positief voor deze leerlingen.

Tabel 4.12 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en woordenschat in groep 2 en 3 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Woordenschat					
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1 Taalactiviteiten	groep 2 geen doelgroep	0.02	0.05	0.73	0.02
	doelgroep laag	0.30	0.07	0.00	0.39
kwaliteit rekenaanbod	groep 3 geen doelgroep	-0.13	0.10	0.19	-0.15
	doelgroep laag	0.45	0.13	0.00	0.72

Noot. *Vet gedrukt*: $p < 0.05$.

Begrijpend lezen

Voor begrijpend lezen vinden we alleen differentiële relaties voor gerapporteerde taalactiviteiten, spelverrijking en scholing in groep 1 en ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 1, 2 en 3. Tabel 4.13 geeft de significante relaties tussen kwaliteit en begrijpend lezen weer naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. Voor de leerlingen die niet tot de doelgroep behoren vinden we geen significante relaties, terwijl we voor doelgroepleerlingen positieve relaties vinden tussen kwaliteit en ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 1, 2 en 3. Hoe hoger de aandacht voor taalactiviteiten in groep 1 was, hoe hoger de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 2 voor deze leerlingen was. Naarmate er in groep 1 meer aandacht was voor het verrijken van het spel van kinderen, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 1 positief voor leerlingen met een laagopgeleide moeder. Naarmate in groep 1 de leerkrachten de laatste vijf jaar scholing hadden gevolgd of coaching hadden gekregen die was gericht op cognitieve problemen/verschillen, sociaal-emotionele problemen, gedragsproblemen en/of klassenmanagement, was de ontwikkeling in begrijpend lezen tot in groep 3 positief voor deze leerlingen.

Tabel 4.13 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en begrijpend lezen in groep 1, 2 en 3 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Begrijpend lezen						
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES	
kwaliteit in groep 1 spelverrijking	groep 1 geen doelgroep	0.01	0.04	0.80	0.01	
	doelgroep laag	0.17	0.08	0.03	0.22	
taalactiviteiten	groep 2 geen doelgroep	0.04	0.05	0.46	0.04	
	doelgroep laag	0.30	0.07	0.00	0.39	
Scholing	groep 3 geen doelgroep	0.02	0.07	0.77	0.02	
	doelgroep laag	0.40	0.11	0.00	0.51	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Rekenen

Tabel 4.14 geeft de significante relaties tussen kwaliteit en ontwikkeling in rekenen weer naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. Voor elke relatie tussen kwaliteit en rekenen waar we differentiële effecten hebben gevonden, geldt dat de relatie niet significant is voor niet-doelgroepleerlingen en wel significant voor de doelgroepleerlingen. Hoe hoger de aandacht was voor taalactiviteiten in groep 1, hoe hoger de rekenontwikkeling tot in groep 2 was voor de doelgroepleerlingen. Ook geldt voor deze leerlingen dat naarmate er in groep 1 meer aandacht was voor het verrijken van het spel van kinderen, was de rekenontwikkeling tot in groep 1 positief. Voor de rekenontwikkeling tot in groep 5 vinden we alleen positieve relaties. Naarmate er in groep 1 meer continue professionele ontwikkeling plaatsvond, was de rekenontwikkeling tot in groep 5 positief voor de doelgroepleerlingen.

De samenhang tussen kwaliteit in groep 2 en de rekenontwikkeling tot in groep 3 hangt samen voor doelgroepleerlingen. In groep 3 zien we een relatie tussen rekenen en aandacht voor het verrijken van het spel van kinderen in groep 2. Naarmate er in groep 2 meer aandacht was voor het verrijken

van het spel van kinderen, was de rekenontwikkeling tot in groep 3 positief voor de doelgroepleerlingen.

Tabel 4.14 Significante relaties tussen kwaliteit in groep 1 en 2 en rekenen in groep 1, 2, 3 en 5 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Rekenen							
		meting		b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	spelverrijking	groep 1	geen doelgroep	-0.02	0.04	0.63	-0.02
			doelgroep laag	0.16	0.08	0.05	0.2
	taalactiviteiten	groep 2	geen doelgroep	0.01	0.05	0.83	0.01
			doelgroep laag	0.23	0.09	0.01	0.33
continue profes- sionele ontwikkeling	groep 5	geen doelgroep	-0.05	0.07	0.54	-0.06	
		doelgroep laag	0.24	0.12	0.04	0.32	
kwaliteit in groep 2	spelverrijking	groep 3	geen doelgroep	0.04	0.05	0.37	0.05
			doelgroep laag	0.22	0.09	0.01	0.27

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Werkhouding

Alleen in groep 5 vinden we differentiële relaties voor kwaliteit in groep 1 en ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5. In Tabel 4.15 staan de significante relaties tussen geobserveerd taal- en rekenaanbod en ontwikkeling in werkhouding naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. Voor leerlingen die niet tot de doelgroep behoren vinden we geen significante relatie, terwijl we voor de doelgroepleerlingen een positieve relatie vinden tussen geobserveerd taalaanbod in groep 1 en hun ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5. Hoe hoger het geobserveerde taalaanbod in groep 1 was, hoe hoger de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5 was voor leerlingen met een laagopgeleide moeder. Voor het rekenaanbod in groep 1 geldt ook dat de relatie met werkhouding in groep 5 niet significant is voor de niet-doelgroepleerlingen, terwijl de relatie positief is voor doelgroepleerlingen. Naarmate in groep 1 het geobserveerde

rekenaanbod hoger was, was de ontwikkeling in werkhouding tot in groep 5 positief voor leerlingen met een laagopgeleide moeder.

Tabel 4.15 Significante relaties tussen geobserveerd taal- en rekenaanbod in groep 1 en 2 en werkhouding in groep 5 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Werkhouding		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit taalaanbod	groep 5 geen doelgroep	-0.12	0.08	0.16	-0.15
		doelgroep laag	0.48	0.14	0.00	0.76
	kwaliteit rekenaanbod	groep 5 geen doelgroep	-0.13	0.08	0.11	-0.17
		doelgroep laag	0.50	0.16	0.00	0.83

Noot. *Vet gedrukt*: $p < 0.05$.

Impulscontrole

Alleen voor de relatie tussen geobserveerd taalaanbod en ontwikkeling in impulscontrole zijn differentiële significante verschillen gevonden. Tabel 4.16 geeft de significante relatie tussen geobserveerd taalaanbod in groep 1 en ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 1 weer naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Voor leerlingen die niet tot de doelgroepen behoren is de relatie niet significant terwijl de relatie positief is voor doelgroopleerlingen. Naarmate in groep 1 het geobserveerde taalaanbod hoger was, was de ontwikkeling in impulscontrole tot in groep 1 positief voor leerlingen met een laagopgeleide moeder.

Tabel 4.16 Significante relaties tussen geobserveerd taalaanbod in groep 1 en impulscontrole in groep 1 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

		Impulscontrole				
		meting	b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	kwaliteit taalaanbod	groep 1 geen doelgroep	0.06	0.06	0.39	0.06
		doelgroep laag	0.44	0.13	0.00	0.52

Noot. *Vet gedrukt*: $p < 0.05$.

Externaliserend probleemgedrag

Voor ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag zijn er alleen differentiële verschillen gevonden voor de relatie met emotionele ondersteuning. Voor niet-doelgroepleerlingen vinden we geen significante relatie, terwijl we voor doelgroepleerlingen een negatieve relatie vinden. Naarmate er in groep 1 meer aandacht is voor emotionele ondersteuning, was de ontwikkeling in externaliserend probleemgedrag tot in groep 3 *minder* positief voor leerlingen met een laagopgeleide moeder, dus minder probleemgedrag.

Tabel 4.17 Significante relaties tussen emotionele ondersteuning in groep 1 en externaliserend probleemgedrag in groep 3 naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Externaliserend probleemgedrag		meting		b	s.e.	p-waarde	ES
kwaliteit in groep 1	emotionele ondersteuning	groep 3	geen doelgroep	-0.01	0.04	0.90	-0.01
			doelgroep laag	-0.19	0.09	0.03	-0.25

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

Internaliserend probleemgedrag

Voor internaliserend probleemgedrag zijn er differentiële verschillen gevonden in relatie met ervaring in groep 1 en gerapporteerde taalactiviteiten in groep 2. In Tabel 4.18 staan de significante relaties tussen ervaring en gerapporteerde taalactiviteiten en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag naar doelgroep op basis van opleidingsniveau van de moeder. De relatie tussen ervaring van de leerkracht in groep 1 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 2 blijkt voor niet-doelgroepleerlingen niet significant en voor doelgroepleerlingen significant negatief. Naarmate de leerkracht in groep 1 meer ervaring had in het geven van onderwijs aan de groepen 1 en/of 2, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 2 *minder* positief voor leerlingen met

een laagopgeleide moeder, dus minder probleemgedrag. Voor de relatie met aandacht voor taalactiviteiten zien we het tegenovergestelde. De relatie tussen ervaring van de leerkracht in groep 1 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 blijkt niet significant voor de niet-doelgroepleerlingen en significant negatief voor de doel-groepleerlingen. Naarmate de leerkracht in groep 1 meer ervaring had in het geven van onderwijs aan de groepen 1 en/of 2, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 5 *minder* positief voor leerlingen met een laagopgeleide moeder, dus minder probleemgedrag.

De relatie tussen aandacht voor taalactiviteiten in groep 2 en ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 3 blijkt voor niet-doelgroepleerlingen positief significant en voor doelgroepleerlingen niet significant. Naarmate er in groep 2 meer aandacht voor taalactiviteiten was, was de ontwikkeling in internaliserend probleemgedrag tot in groep 3 positief voor leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder, dus meer probleemgedrag.

Tabel 4.18 Significante relaties tussen kwaliteitsvariabelen en internaliserend probleemgedrag naar doelgroep op basis van het opleidingsniveau van de moeder

Internaliserend probleemgedrag						
	meting	b	s.e.	p-waarde	ES	
kwaliteit in groep 1 ervaring	groep 2 geen doelgroep	0.09	0.06	0.11	0.10	
	doelgroep laag	-0.23	0.11	0.04	-0.27	
ervaring	groep 5 geen doelgroep	0.08	0.06	0.21	0.08	
	doelgroep laag	-0.32	0.10	0.00	-0.40	
kwaliteit in groep 2 taalactiviteiten	groep 3 geen doelgroep	0.11	0.05	0.03	0.11	
	doelgroep laag	-0.17	0.13	0.20	-0.19	

Noot. Vet gedrukt: $p < 0.05$.

4.3 Conclusie

De relatie tussen kwaliteit in de kleutergroepen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling in de kleuterperiode en daarna verschilt voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. De relatie tussen educatieve kwaliteit en de cognitieve ontwikkeling blijkt vooral aanwezig voor doelgroepleerlingen. Voor educatieve kwaliteit vinden we overwegend positieve relaties met de cognitieve ontwikkeling voor doelgroepleerlingen: hogere educatieve kwaliteit is gerelateerd aan hogere cognitieve ontwikkeling. Voor leerlingen met een niet-westerse achtergrond en leerlingen met een laagopgeleide moeder blijkt vooral aandacht voor taalactiviteiten in de kleutergroepen van belang. Voor niet-doelgroepleerlingen vinden we nauwelijks relaties tussen educatieve kwaliteit en de cognitieve ontwikkeling.

Ook de relatie tussen emotionele kwaliteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling blijkt te verschillen voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen, maar in het algemeen zijn de verschillen weinig eenduidig.

De relatie tussen structurele kwaliteit en cognitieve ontwikkeling blijkt te verschillen voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen, en de relatie blijkt vooral positief voor doelgroepleerlingen, maar in het algemeen zijn de verschillen weinig systematisch. Wat betreft de relatie tussen structurele kwaliteit en sociaal-emotionele ontwikkeling zien we opnieuw verschillen tussen de doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Voor leerlingen met een laagopgeleide moeder blijkt dat leerkrachten met meer ervaring in het lesgeven aan de groepen 1 en 2 van belang voor het voorkomen van internaliserend probleemgedrag.

We vinden ook een aantal opvallende relaties. Zo blijkt voor leerlingen met een laagopgeleide moeder het verrijken van het spel van kinderen van belang voor de cognitieve ontwikkeling.

5 Conclusie en discussie

De kleuterklas is een belangrijke periode voor het terugdringen van ontwikkelingsachterstanden. Een hoge kwaliteit in de kleuterklas kan bijdragen aan de ontwikkeling van alle leerlingen en in het bijzonder aan een inhaalslag in de ontwikkeling van doelgroepleerlingen. Doelgroepleerlingen zijn leerlingen die doorgaans met een lager niveau instromen in het basisonderwijs dan niet-doelgroepleerlingen. In dit onderzoek richten we ons op leerlingen met een laagopgeleide moeder en leerlingen die ten minste één ouder hebben die in een niet-westers land is geboren. In dit onderzoek is de relatie tussen kwaliteit in de kleuterklas en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen onderzocht. Ook is de relatie tussen kwaliteit in de kleuterklas en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling specifiek voor verschillende doelgroepleerlingen onderzocht. Daarvoor zijn analyses uitgevoerd op de data uit het tweejarigen-cohort van het pre-COOL-cohortonderzoek. Hieronder worden de bevindingen samengevat en bespreken we de uitkomsten en mogelijke verklaringen.

5.1 Relatie tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de schoolloopbaan van leerlingen

Een hogere emotionele kwaliteit hangt samen met een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling. De relaties tussen educatieve

kwaliteit en cognitieve ontwikkeling en de relaties tussen de structurele kwaliteit en de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling blijken weinig systematisch. Soms is een relatie positief en dan weer negatief. Ook vinden we soms een relatie met de kwaliteit in groep 1, maar niet met de kwaliteit in groep 2. Doordat we de kwaliteitsvariabelen voor groep 1 en voor groep 2 tegelijk in een model analyseren zou het kunnen dat een relatie wegvalt; we controleren op die manier voor de kwaliteit in de andere groep. Klassen die in groep 1 bijvoorbeeld meer aandacht geven aan rekenactiviteiten, doen dit mogelijk ook meer dan gemiddeld in groep 2. Uit eerder onderzoek blijkt ook dat de relatie tussen kwaliteit in de kleuterklas en cognitieve ontwikkeling weinig systematisch zijn (Veen, e.a., 2017). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het taalaanbod tussen kleuterklassen weinig verschilt. In het algemeen is het taalaanbod in kleuterklassen stimulerend. Dat hoeft dus niet te betekenen dat de educatieve kwaliteit niet belangrijk is voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

Opvallend is dat we naast positieve relaties ook een aantal negatieve relaties vinden tussen kwaliteit in de kleuterklassen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat we te maken hebben met selectie-effecten. Uit eerder onderzoek is bekend dat instellingen met meer kwaliteit vaak instellingen zijn met meer doelgroepoerlingen (Leseman & Veen, 2016) en doelgroepoerlingen lopen gemiddeld achter in hun ontwikkeling van niet-doelgroepoerlingen. Uit de beschrijvende analyses van dit onderzoek bleek ook dat een klas met meer doelgroepoerlingen kan samengaan met lagere kwaliteit in de kleuterklas. Het lijkt dus niet zo te zijn dat concentratie van doelgroepoerlingen leerkrachten in staat stelt tot/gevoeliger maakt voor het creëren van een op deze leerlingen afgestemd aanbod.

5.2 Differentiële relaties

Voor doelgroepleerlingen geldt dat meer aandacht voor taalactiviteiten gerelateerd is aan een gunstigere cognitieve ontwikkeling en dat ervaring van de leerkracht in het lesgeven aan de groepen 1 en 2 positief samenhangt met de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Voor niet-doelgroepleerlingen vinden we nauwelijks relaties tussen kwaliteit en de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit impliceert dat de kwaliteit in de kleuterklas kan bijdragen aan het terugdringen van ontwikkelingsverschillen tussen doelgroep en niet-doelgroepleerlingen.

De relatie tussen kwaliteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling blijkt te verschillen voor doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen, maar de verschillen zijn weinig systematisch. Het lijkt erop dat de emotionele kwaliteit ten koste gaat van de educatieve kwaliteit in klassen waar doelgroepleerlingen zitten. Uit de beschrijvende analyses bleek dat de emotionele kwaliteit lager is in de klassen waar gemiddeld meer doelgroepleerlingen zitten, terwijl de educatieve kwaliteit gemiddeld hoger is in de klassen waar gemiddeld meer doelgroepleerlingen zitten. Uit eerder onderzoek bleek ook dat de emotionele kwaliteit voor niet-doelgroepleerlingen hoger is dan voor doelgroepleerlingen (Veen, e.a., 2017). Doelgroepleerlingen komen vaker terecht in een kleuterklas met een lagere emotionele kwaliteit dan niet-doelgroepleerlingen.

We vinden ook een aantal opvallende relaties. Zo blijkt voor leerlingen met een laagopgeleide moeder het verrijken van het spel van kinderen gerelateerd aan de cognitieve ontwikkeling. In eerder onderzoek is deze relatie ook gevonden (Veen e.a., 2017). Het verrijken van het spel van kinderen is van belang voor de zelfregulatie van kinderen. Zelfregulatie heeft betrekking op zowel

cognitieve vaardigheden als op sociaal-emotioneel functioneren en gaat om het kunnen aanpassen van emoties, impulsen en gedrag en het uitvoeren van doelgerichte (cognitieve) acties. Het is dus niet onlogisch dat het verrijken van het spel van kinderen gerelateerd is aan de cognitieve ontwikkeling.

5.3 Implicaties voor beleid

De bevindingen van dit onderzoek suggereren dat er voor doelgroepleerlingen nog wat valt te winnen wat betreft de emotionele kwaliteit in de kleuterklas. Een hogere emotionele kwaliteit hangt samen met een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling voor alle leerlingen. Maar voor doelgroepleerlingen lijkt het zo te zijn dat de emotionele kwaliteit nu nog ten koste gaat van de educatieve kwaliteit in de kleuterklas. Een hoge emotionele kwaliteit is onder andere van belang voor het ontwikkelen van zelfregulatie, sociaal gedrag en positieve relaties.

Literatuurverwijzingen

- Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & de Weerth, C. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33(4), 401-408. doi: 10.1016/j.infbeh.2010.04.004.
- Bleichrodt, N., Resing, W.C.M, Zaal, J.N. (1993). *SCHOBL-R: Beoordeling van schoolgedrag*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Briggs-Gowan, M.J., & Carter, A.S. (2001). *BRIEF-Infant Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA) Manual, Version 1.0*. New Haven, CT: Yale University.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Graig, I.W., Taylor, A., & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2009). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Fettelaar, D., Mulder, L., & Driessen, G. (2014). *Ouderlijk opleidingsniveau en onderwijsachterstanden van kinderen. Veranderingen in de periode 1995-2011*. Nijmegen: ITS.
- Leseman, P. & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 947.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS), pre-K Manual*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Pre-COOL Consortium (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigcohort, eerste meting 2010-2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Pre-Cool Consortium (2014). *Pre-Cool cohortonderzoek. Technisch rapport tweede meting 2011-2012*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Pre-Cool Consortium (2015a). *Pre-Cool cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigecohort derde meting 2012-2013*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Pre-Cool Consortium (2015b). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigecohort vierde meting 2013-2014*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386-401.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., Meijer, J. (2011). *Doelgroeppeerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 857.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London: Institute of Education.
- Sylva, K.S, Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2008). *Assessing quality in early years. Early Childhood Rating Scale Extension (ECERS-E) (four curricular subscales) – revised edition*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Veen, A., 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.

Bijlagen

Groen gearceerd: significante positieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele.

Rood gearceerd: significante negatieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele.

NW+: positieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een niet-westerse herkomst.

NW-: negatieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een niet-westerse herkomst.

W+: positieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een westerse herkomst.

W-: negatieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een westerse herkomst.

Lop +: positieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een laagopgeleide moeder.

Lop -: negatieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een laagopgeleide moeder.

NLopl+: positieve relatie tussen kwaliteitsvariabele en afhankelijke variabele voor leerlingen met een niet-laag opgeleide moeder.

Leeswijzer voor bijlage A en B

In Bijlage A en B staat een samenvatting van de resultaten van hoofdstuk 3.2 en 4.2 in een tabel gepresenteerd.

Leeswijzer Bijlage A en B:

Bijlage A: samenvatting resultaten cognitieve ontwikkeling

	Woordenschat				Begrijpend lezen				Rekenen			
	groep	groe	groe	groep	groe	groe	groe	groe	groe	groe	groe	groe
	1	p2	p3	5	p1	p2	p3	p5	p1	p2	p3	p5
groep 1												
kwiteit taalaanbod												
kwiteit rekenaanbod				Lop+								
taalactiviteiten	NW+	Lop+		NW+; W-	NW+	Lop+				Lop+		
rekenactiviteiten												
emotionele ondersteuning												
gedragsregulatie												
spelverrijking					Lop+				Lop+			
teamcohesie												
continue professionele ontwikkeling					NW+							Lop+
ervaring												
scholing								Lop+				
doelen												Lop+
volgsysteem voor beleid												
groep 2												
kwiteit taalaanbod	x			NW+	x				x			
kwiteit rekenaanbod	x				x				x			
taalactiviteiten	x				x		NW+		x			
rekenactiviteiten	x				x				x			
emotionele ondersteuning	x				x				x			
gedragsregulatie	x				x				x			
spelverrijking	x				x				x			Lop+
teamcohesie	x			NW-	x				x			
continue professionele ontwikkeling	x				x				x			
ervaring	x				x				x			
scholing	x				x				x			
doelen	x				x				x			
volgsysteem voor beleid	x				x				x			

Bijlage B: samenvatting resultaten sociaal-emotionele ontwikkeling

	Werkhouding				Impulshouding				Externaliserend probleemgedrag				Internaliserend probleemgedrag			
	groe	groe	groe	groe	groe	groe	groe	groe	groep	groep	groep	groep	groep	groep	groep	groep
	p1	p2	p3	p5	p1	p2	p3	p5	1	2	3	5	p1	2	3	5
groe p1																
kwiteit taalaanbod				Lopl +	Lopl +											
kwiteit rekenaanbod				Lopl +												
taalactiviteiten																
rekenactiviteiten													NW-			
emotionele ondersteuning											Lopl-					
gedragsregulatie															NW-	
spelverrijking																
teamcohesie																
continue professionele ontwikkeling																
ervaring															Lopl-	Lopl-
scholing																
doelen																
volgsysteem voor beleid																
groe p2																
kwiteit taalaanbod	x				x				x				x			
kwiteit rekenaanbod	x				x				x				x			
taalactiviteiten	x				x				x				x			
rekenactiviteiten	x				x				x				x			
emotionele ondersteuning	x				x				x				x			
gedragsregulatie	x				x				x				x			
spelverrijking	x				x				x				x			
teamcohesie	x				x				x				x			
continue professionele ontwikkeling	x				x				x				x			
ervaring	x				x				x				x			
scholing	x				x				x				x			
doelen	x				x				x				x			
volgsysteem voor beleid	x				x				x				x			

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 1011 Schenke, W. & Meijer, J.
Datagebruik in het onderwijs.
- 1010 Petit, R., Brouwer, P. & Meijer, J.
Een goed gesprek over de toekomst.
- 1009 Zalm, E. van der, Boland, A., Damhuis, R.
Kwaliteit van taal, spel en denken. Kijkwijzer bij de tien
kernelementen.
- 1008 Raban, A.G. & Volman, M.L.L.
Toekomstgericht onderwijs.
- 1007 Karssen, M., Heemskerk, I.M.C.C.
Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs.
- 1006 Koopman, P.N.J. & Buisman, M.
Deelname aan de bovenschoolse voorzieningen
Transferium en Stop. (Alleen digitaal)
- 1005 Koopman, P.N.J. & Buisman M.
Afstroom, opstroom en schoolwisselingen. (Alleen digitaal)
- 1004 Greef, M.P.V.M. de, Buisman, M., Kardol, M.J.M., Baan,
L.M.H. van der.
Zilveren taalcompetenties.
- 1001 Koopman, P.N.J. & Ledoux, G.
Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs
tussen 2008 en 2018. El Paso 45. (Alleen digitaal).
- 1000 Koopman, P.N.J. & Ledoux, G.
Trends in verwijzingen speciaal onderwijs 2011-2017.
El Paso 44. (Alleen digitaal).

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.nl>