

De kwaliteit van leerkracht-kind interacties in relatie tot transitietijd.

Een mixed method onderzoek om te komen tot aanbevelingen voor de praktijk.

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

K. Hoefs (4141040)

D.M. Jacobsen (3499367)

Begeleider: Dr. L.F. Henrichs

Tweede beoordelaar: Dr. W.D. Schot

Datum: 13 juni 2014

Samenvatting

Kinderen afkomstig uit gezinnen met een laag inkomen en/of migranten beginnen vaker met een achterstand aan de basisschool ten opzichte van kinderen afkomstig uit gezinnen met een gemiddeld of hoog inkomen. Om de achterstand in cognitie, taalvaardigheid, geletterdheid en rekenvaardigheid te verbeteren, is er voor- en vroegschoolse educatie (VVE). Uit longitudinaal onderzoek blijkt dat de tijd die kinderen aanwezig zijn op voor- en vroegscholen voor een aanzienlijk deel bestaat uit transitietijd. Transitietijd is de tijd dat kinderen dwalen, wachten, wisselen of opruimen (Henrichs & Leseman, 2014; Early et al. 2010; De Haan et al., 2014). De laatste cijfers uit het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) laten zien dat gemiddeld 20% van de dag bestaat uit transitietijd.

Het doel van het huidige onderzoek was het schrijven van praktijkgerichte aanbevelingen om transitietijd te reduceren en beter te benutten, zodat deze bijdraagt aan de ontwikkeling van de doelgroepkinderen. Dit wordt onderzocht middels het vergelijken van leerkrachten die hoog en laag scoren op transitietijd. Dit is gedaan aan de hand van snapshot-, CLASS- en diepteobservaties.

De resultaten van dit onderzoek laten zien, dat er samenhang is tussen transitietijd en de verschillende domeinen (Emotionele Ondersteuning en Groepsorganisatie) en dimensies (Kind Perspectief, Kwaliteit van Feedback en Stimuleren van Taal) van CLASS. Deze relatie wordt ook bevestigd door het uitgevoerde diepteonderzoek. Het meest opvallende dat uit de diepte observaties naar voren kwam, is dat transitietijd vooral wordt veroorzaakt door een groot aandeel leerkracht gestuurde activiteiten, waarbij weinig ruimte is voor creativiteit en autonomie van het kind. Leerkrachten met minder transitietijd hielden rekening met het kindperspectief waardoor kinderen actief betrokken bleven tijdens de activiteiten.

Steekwoorden: transitietijd, voor- en vroegschoolse educatie, kindperspectief.

Abstract

Children from lower socioeconomic or immigrant families often face an educational deprivation when they start primary school. In order to reduce these inequalities early childhood education has been introduced. Longitudinal research has proven that during the early childhood education much time is uselessly spent. According to former research, children spent approximately 20% of their time wandering, waiting, changing activities or tidying up. This time, during which children are not educated, is referred to as transition time (Henrichs & Leseman, 2014; Early et al. 2010; De Haan et al., 2014).

The aim of this research was to investigate the topic of transition time in order to make practice-based recommendations on how the transition time of children can substantially be reduced. The main objective of this study has been to expand the existing literature on transition time and to explore how the uselessly spent time can be utilized such that it will actually enhance the development of disadvantaged children. This has been investigated by comparing classrooms that spend a relatively small and a relatively large amount of time on transition time, respectively. In this specific research three observation methods have been used: snapshot observations, CLASS observations, and a new in-depth observation focussing on transitions.

Results of this research show that there is a relation between transition time and the different domains and dimensions of CLASS. This has been corroborated by the in-depth observations. During these observations, it was found that teachers with more transition time had more strictly structured activities and did not leave any space for children's creativity and autonomy. The teachers of the classes with the least transition time clearly took into account the children's perspective due to which children were actively involved during and between activities.

Key words: transition time, early childhood education, child perspective.

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie van Danique Jacobsen en Kirsten Hoefs. Een uitgebreid verslag over een interessant onderwerp waar nog weinig over bekend was. De afgelopen maanden hebben wij hard gewerkt, om onze kennis te verbreden en meer inzicht te krijgen en geven in het onderwerp transitietijd. Het waren hele leerzame maanden, waarin wij niet alleen veel literaire studies hebben gelezen, maar ook informatieve gesprekken hebben mogen voeren en interessante observaties hebben gedaan. Uiteindelijk heeft dit allemaal geresulteerd in een mooi en informatief verslag dat we met trots presenteren. Vooraf hebben wij besloten samen deze thesis te schrijven. Het is dan ook lastig om exact aan te geven wie wat heeft geschreven, omdat we herhaaldelijk elkaars input en verbeterpunten gebruikten. Kirsten is voor het merendeel verantwoordelijk voor de inleiding en Danique voor de methode. De overige stukken zijn met een goede samenwerking tot stand gekomen. Dit hadden wij niet kunnen doen zonder de hulp van een aantal belangrijke personen, tot wie wij ons graag willen richten.

Allereerst willen wij Aafke Bouwman van CPS onderwijsontwikkeling en advies bedanken voor de brainstormsessie en haar visie op transitietijd. Daarnaast gaat een woord van dank uit naar onze begeleidster Lotte Henrichs, die ons enorm heeft geholpen gedurende de afgelopen maanden. Haar begeleiding, nuttige feedback, geduld en enthousiasme hebben geresulteerd in een resultaat waar we trots op zijn. Ook willen wij alle vier de scholen en leerkrachten bedanken voor hun deelname en hun warme en vriendelijke ontvangst. Verder gaat onze dank ook uit naar alle kinderen. Wij hebben ontzettend genoten van hun verhalen, spel en de aandoenlijke wijze waarop zij tijdens de observaties contact met ons probeerden te leggen. Tot slot willen wij een woord van dank uitspreken naar onze familie en vrienden, die ons altijd een luisterend oor boden en ook zinvolle feedback hebben gegeven.

D.M. Jacobsen en K. Hoefs.

Twintig procent transitietijd op voor- en vroegscholen: reduceren én beter benutten

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen afkomstig uit gezinnen met een laag inkomen en/of migranten vaker met een achterstand aan de basisschool beginnen (De Haan, Elbers, Hoofs & Leseman, 2014; Hagans & Good, 2013). Deze achterstand wordt onvoldoende ingelopen waardoor eindniveaus in groep acht achterblijven (OCW, 2010). Naast verminderde ontplooiingskansen voor het kind heeft dit ook nadelige gevolgen voor de maatschappij. Deze kan de talenten van de kinderen op latere leeftijd niet benutten (Gijsberts, Huijnk & Dagevos, 2012). Om een achterstand aan het begin van de basisschool te beperken, bieden steeds meer landen door de staat gefinancierde voor- en vroegschoolse educatie, oftewel VVE-programma's, aan (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2006).

VVE-programma's zijn bedoeld om achterstand in cognitie, taalvaardigheid, geletterdheid en rekenvaardigheid van kinderen uit de doelgroep te verbeteren, zodat zij beter voorbereid aan de basisschool beginnen (Early et al., 2010; De Haan et al., 2014; Leseman, 2009). In totaal zijn er in Nederland vijf erkende VVE-programma's. De programma's richten zich op taalachterstanden, maar besteden ook aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De voor- en vroegscholen vallen onder de verantwoordelijkheid van gemeenten, waardoor zij een bepalende rol spelen bij het kiezen van een programma. De doelgroep kinderen gaan 4 dagdelen en de niet-doelgroep kinderen 2 dagdelen per week naar de voorschool. De dagdelen bestaan uit een ochtend (drie uur) of een middag (twee uur). Gezien het geringe aantal uren dat kinderen aanwezig zijn op voor- en vroegscholen is het van belang dat de tijd effectief benut wordt, zodat de taal- en rekenachterstanden verkleind worden.

De VVE-programma's worden in Nederland op voorscholen geboden aan kinderen van twee en een half tot vier jaar. Deze programma's worden voortgezet in de vroegschool (kleutergroepen) waarmee de periode van twee en een half tot zes jaar wordt bestreken. Doordat de gemeenten zelf bepalen welke kinderen tot de doelgroep behoren, zijn er landelijke verschillen. In de meeste gevallen gebruiken gemeenten de gewichtenregeling voor het basisonderwijs bij het indiceren van de doelgroep. Op basis van de opleidingsachtergrond van de ouders krijgen sommige leerlingen namelijk extra 'gewicht' toegekend. Soms wordt dit criterium nog aangevuld met gegevens uit andere bronnen, die informatie geven over mogelijke risico's op achterstanden (Boerdam, 2010). De doelgroep van VVE onderwijs in de gemeente Utrecht wordt gevormd door kinderen van laagopgeleide ouders, die vaak aan de basisschool beginnen met een achterstand op het gebied van Nederlandse taal en ontluikende

lees- en rekenvaardigheid (De Haan, et al., 2014).

Het VVE concept is niet iets nieuws, al voor 2000 (invoering Grotestedenbeleid) zijn er in verschillende westerse landen diverse voor- en voerschoolse educatieprogramma's opgezet en uitgevoerd. Veel van deze zogenoemde compensatieprogramma's zijn ook onderzocht, om inzicht te krijgen op de effecten van dergelijke programma's en aanknopingspunten te vinden om het beleid te verbeteren (Leseman, 2002). Verschillende onderzoeken concludeerden dat kinderen, die gebruik gemaakt hebben van VVE-programma's, later minder vaak werkloos zijn, hogere inkomens hebben en minder vaak met justitie in aanraking komen in vergelijking met doelgroepkinderen die geen gebruik hebben gemaakt van VVE-programma's. Tevens blijkt dat deze kinderen later socialer gedrag vertonen, zelfverzekerder en creatiever zijn. (Barnett, 1998; Van Kampen et al., 2005; Leseman et al., 1998;). Naast positieve ontplooiingskansen voor het kind heeft dit ook positieve gevolgen voor de maatschappij.

Toch zijn er ook minder positieve geluiden. Driessen (2012) heeft onderzoek gedaan naar de achtergronden en implementatie van de VVE. Hij concludeerde dat het ontbreken van informatie over betrouwbaarheid, validiteit en effectiviteit van de bij VVE gebruikte instrumenten en programma's een serieus probleem vormt voor het functioneren van en het realiseren van doelen met VVE.

In een longitudinale studie zijn de effecten van voor- en voerscholten op kinderen in Utrecht onderzocht (De Haan et al., 2014). Hierbij is gekeken naar verschillende effecten van voor- en voerscholten, door scholten met en zonder VVE-programma met elkaar te vergelijken. Het onderzoek richtte zich tevens op de invloed van menging. Hierbij werden gemengde groepen (doelgroep- en niet doelgroepkinderen) vergeleken met niet gemengde groepen. Tot slot is er gekeken naar de hoeveelheid leerkracht gestuurde activiteiten, gemeten met behulp van de 'snapshotobservaties'. Dit is een middel om de tijdsbesteding in het onderwijs te coderen en zal in de methode uitgebreid aanbod komen. De gegevens, die door middel van de snapshotobservaties verzameld worden, geven feitelijke informatie over hoe vaak leerkrachten welke activiteiten aanbieden (Stallings, 2007). Bij snapshotobservatie observeert de observator iedere tien seconden één kind op verschillende punten. De punten zijn onder te verdelen in: Actieve Instructie, Passief Instructie, Klassenmanagement, Leerkrachtgedrag en Kind gedrag. Uit het onderzoek van de Haan en collega's (2014) blijkt onder andere dat implementatie van een VVE-programma (Taalrijk met Puk en Ko) geen effect heeft op zowel woordenschat en ontluikende leesvaardigheid als op rekenvaardigheid (De Haan et al., 2014). Deze conclusie sluit aan bij het onderzoek van Driessen (2012). Een

mogelijke verklaring die hiervoor is gegeven, is dat leerkrachten die werkten zonder VVE-programma er net zo goed of zelfs beter in slaagden om ontwikkelingsstimulerende activiteiten te initiëren en te begeleiden (De Haan et al., 2014). De invloed van de leerkracht op de prestaties van kinderen is groter dan gedacht (Driesen, 2012). Kinderen in VVE groepen waar de leerkracht relatief veel ontwikkelingsstimulerende activiteiten initieert en begeleidt, laten een snellere ontwikkeling in woordenschat/ontluikende leesvaardigheid zien, dan kinderen in groepen waar de leerkracht minder van dit soort activiteiten uitvoert (De Haan et al., 2014).

Ook uit onderzoek van McDonald-Connor en collega's (2005) blijkt dat leerkrachten een essentiële invloed hebben op de ontwikkeling van het kind (Klibanoff et al., 2006; McDonald-Connor et al., 2005; Mashburn et al., 2008). In klassen waar de leerkracht in staat is om een warm klimaat te creëren en responsief is, behalen de leerlingen vanaf de onderbouw betere cijfers op het gebied van taal, dan leerkrachten die minder aandacht besteden aan eerder genoemde gebieden (McDonald-Connor et al., 2005). Dit is onafhankelijk van zowel de opleiding van de leerkracht als het aantal jaar werkervaring (McDonald-Connor et al., 2005). Het onderzoek richtte zich op drie facetten, namelijk warmte, controle en tijd die besteed wordt aan academische activiteiten.

Naast de drie facetten die McDonald-Connor en collega's (2005) gebruikten kan de kwaliteit van leerkracht-kind interactie op voor- en vroegscholen ook op een andere uitgebreide manier gemeten worden, doormiddel van de Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). De drie facetten uit het onderzoek van McDonalds-Conner en collega's (2005) komen hier ook in terug. De CLASS wordt gebruikt om gedetailleerde beschrijvingen te geven van de kwaliteit van leerkracht-kind interacties. De CLASS brengt de kwaliteit van leerkracht interacties in kaart aan de hand van drie domeinen en verschillende dimensies. Deze zullen worden toegelicht in de methodesectie. De beschrijvingen zijn een belangrijke toevoeging aan het huidige onderzoek. De snapshotobservaties richten zich in de eerste plaats op de kwantiteit van het activiteiten aanbod, terwijl de CLASS zich focust de kwaliteit van de leerkracht-kind interactie. Zowel transitietijd als leerkrachtgedrag komen terug in CLASS. Zoals eerder aangegeven speelt de leerkracht een rol in de ontwikkeling van kinderen, daarom is het belangrijk om te onderzoeken wat de samenhang is tussen transitietijd en leerkrachtgedrag. Deze zullen worden toegelicht in de methodesectie. Door gebruik te maken van beide observatiemethodes zal een totaalbeeld gecreëerd worden (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Een aanbeveling van het onderzoek van De Haan en collega's (2014) is om de tijd die kinderen aanwezig zijn op voor- en vroegscholen beter te benutten. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat een (voor- of vroeg)school dag voor een belangrijk deel bestaat uit 'het niet met een leeractiviteit bezig zijn' of 'zich in een overgangsfase tussen twee activiteiten bevinden', zoals dwalen, wachten, wisselen of opruimen. Dit wordt ook wel transitietijd genoemd (Henrichs & Leseman, 2014; Early et al. 2010; De Haan et al., 2014). De eerste snapshotmeting uit het onderzoek van De Haan en collega's (2014) rapporteerde een transitietijd 16,2% bij peuters en 18% bij kleuters. In vergelijking met de eerste observatieronde is bij de kleutergroepen een groter (18,6%) en bij de peutergroepen een kleiner aandeel van de tijd (10,4%) weggevloeid naar transitieactiviteiten, maar deze verschillen zijn klein (De Haan et al., 2014). Uit lopend onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) blijkt, dat een aanzienlijk deel van de tijd bestaat uit transitietijd (voorschool (22%) - en vroegscholen (20%)). Transitietijd is hierdoor de meest voorkomende tijdbesteding, gevolgd door gesprek (17%) en reken- en taalactiviteiten (12%). Hierbij dient opgemerkt te worden dat snapshotobservatoren gesprek codeerden, indien dit als hoofdactiviteit gezien werd. Denk hierbij aan een intensief gesprek tijdens een knutselactiviteit of tijdens het buitenspelen.

De laatste cijfers uit het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) laten zien dat gemiddeld 20% van de dag bestaat uit transitietijd. Het is belangrijk om het percentage transitietijd te verkleinen, omdat transitietijd over het algemeen niet bestaat uit taken die bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Toch zijn er transitieactiviteiten die wel bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen, zoals het in de juiste bak sorteren van speelgoed bij het opruimen of laten opstellen in een rij van groot naar klein na het buiten spelen (De Haan et al., 2012; De Haan, 2011). Deze invulling van transitietijd worden echter zeer beperkt toegepast. (De Haan et al., 2014). Met het terugkoppelen van scores, verslagen en gesprekken proberen Henrichs & Leseman (2014) de kwaliteit te verhogen in een poging daarmee de transitietijd te verkleinen. Het effect van deze inspanningen is nog niet in de voorlopige onderzoeksresultaten terug te zien. Dit is de aanleiding voor het huidige onderzoek.

Het huidige onderzoek biedt concrete aanvullingen op het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014). Het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) kijkt naar CLASS en transitietijd, maar niet zozeer naar samenhang tussen beide onderzoeksmethoden. Door de samenhang te analyseren en de verschillen tussen leerkrachten ten aanzien van transitietijd te bekijken, kan betere feedback worden gegeven om transitietijd te reduceren.

Het doel van het huidige onderzoek is het schrijven van praktijkgerichte aanbevelingen voor VVE leerkrachten, om transitietijd te reduceren en beter te benutten, zodat deze tijd kan bijdragen aan de ontwikkeling van de doelgroep kinderen. Deze aanbevelingen worden gedaan op basis van observaties en praktijkvoorbeelden, hoe dit op een systematische manier ingezet kan worden bij verbetering van het VVE onderwijs. Door transitietijd beter te benutten, kan deze tegelijkertijd gereduceerd worden. De mogelijkheden hiertoe worden onderzocht door middel van een dieptestudie. In deze studie worden de verschillen tussen leerkrachten ten aanzien van hun handelen rondom transitie geobserveerd en geanalyseerd. In dit onderzoek wordt de samenhang tussen transitietijd gemeten door middel van snapshotobservaties en de kwalitatieve observatie van CLASS wordt bestudeerd. De onderzoeksvragen die hierbij gesteld worden zijn als volgt: Is er sprake van samenhang tussen transitietijd, gemeten met kwantitatieve snapshotobservaties, en de kwaliteit van leerkracht-kind interactie, kwalitatief gemeten met CLASS? Uit welke kenmerken bestaat de transitietijd bij leerkrachten met veel en weinig transitietijd, en hoe manifesteert zich dit in leerkrachtgedrag?

Methode

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 34 leerkrachten verdeeld over 14 voorscholen en 20 groepen 1/2 uit de gemeente Utrecht die deelnemen aan het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014). Deze scholen waren geselecteerd door de schoolbesturen van de gemeente Utrecht. Om een steekproef samen te stellen die representatief staat voor ‘de gemiddelde kwaliteit van het onderwijs’ in Utrecht, werd gekeken naar de individuele prestaties van de scholen. Scholen die uitzonderlijk goed of slecht presteerden, waren daarom niet opgenomen in het onderzoek. Op basis van de onderzoeksresultaten van het derde meetmoment van het onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) werd een rangordening op de scores van transitietijd gemaakt middels een boxplot. In totaal werden er voor de diepteobservaties vier leerkrachten geselecteerd; twee uit het hoogste en twee uit het laagste kwartiel. De vier klassen waar de observaties plaats vonden noemden we focusklassen.

De leerkrachten van de deelnemende scholen hebben in totaal 166 kinderen aangedragen. Deze kinderen behoorden tot de VVE doelgroep en waren net gestart op de voor- of vroegschool. Deze 166 kinderen noemden we ‘focuskinderen’, omdat zij werden gevolgd in hun onderwijsomgeving. De ouders van de kinderen hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de focuskinderen bij aanvang van het onderzoek was 2;11 ($SD = 3,8$ maanden) op de voorschool en op de vroegschool 4;4

($SD = 4,3$ maanden). Voor het huidige onderzoek werden de onderzoeksgegevens van het derde meetmoment gebruikt. De gemiddelde leeftijd van de focus kinderen tijdens het derde meetmoment was 3;8 ($SD = 3,8$ maanden) op de voorschool en op de vroegschool 5;2 ($SD = 4,2$ maanden) (Henrichs & Leseman, 2014).

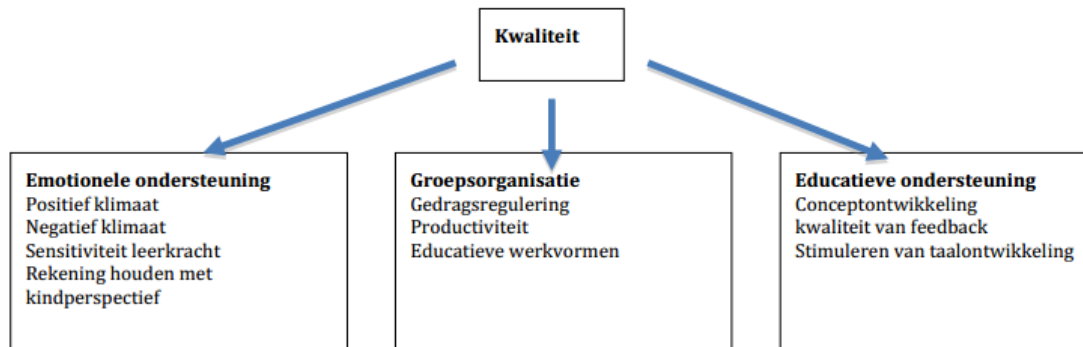
Meetinstrumenten

In het lopende onderzoek van Henrichs & Leseman (2014) werd gebruik gemaakt van snapshotobservaties en het instrument CLASS. In het huidige onderzoek werd daarnaast een zelfontworpen observatie schema gebruikt voor de diepte observaties.

Snapshotobservatie. De observatie was bedoeld om meer inzicht te krijgen in de dagelijkse activiteit van de kinderen in voor- en vroegklassen. Het schema dat hiervoor werd gebruikt, was gebaseerd op eerder onderzoek van Early en collega's (2010) en van De Haan en collega's (2014). De focuskinderen werden gedurende een dagdeel (meestal in de ochtend) geobserveerd. Er werd gebruik gemaakt van een cyclische intervalobservatie. Iedere tien seconden werd waargenomen met welke activiteit het focuskind bezig was. Indien er binnen dit interval twee activiteiten werden waargenomen, werd de activiteit die langer dan vijf seconden duurde gecodeerd. Er zijn geen intervallen geweest waarbij meer dan 2 activiteiten gescoord werden binnen tien seconden. Na het eerste interval richtte de observant zich op het tweede focuskind, waarbij er opnieuw werd genoteerd met welke activiteit het kind bezig was. Dit proces herhaalde zich gedurende de observatie. Er waren gemiddeld 37,16 ($SD = 25,4$) snapshots per kind. Voor het codeerschema werd gebruik gemaakt van het programma E-prime (Schneider, Eschman & Zuccolotto, 2002). De observatie werd afgenomen door vier observatoren, die ieder deelgenomen hebben aan een eendaagse training (Henrichs & Leseman, 2014). Om de betrouwbaarheid van de inter-beoordelaars te garanderen hebben de observatoren individueel dezelfde video gecodeerd. Kappa's varieerde van matig (.49) voor activiteiten tot substantieel (.65) voor groepering (Henrichs & Leseman, 2014).

CLASS observatie. De Classroom Assessment Scoring System (CLASS) is een observatie instrument dat is ontwikkeld om de kwaliteit van voorschoolse instellingen, zoals een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf, en de onderbouw van de basisschool te beoordelen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). CLASS heeft voor het jonge kind twee verschillende versies, de toddler en de Pre-K. Bij de voorschool werd de toddler versie afgenomen en bij vroegscholen de Pre -K (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Beide CLASS versies beoordeelden interacties tussen leerkrachten en kinderen op grond van domeinen en dimensies. In de Pre-K versie worden de drie domeinen Emotionele ondersteuning, Groepsorganisatie en Educatieve ondersteuning onderverdeeld in tien dimensies (zie figuur

1.1): positief klimaat, negatief klimaat, sensitiviteit leerkracht, rekening houden met kind perspectief, gedragsregulering, productiviteit, educatieve werkvormen, conceptontwikkeling, kwaliteit van feedback en stimulering van taalontwikkeling (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figuur 1.1 Domein en dimensionele verdeling CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

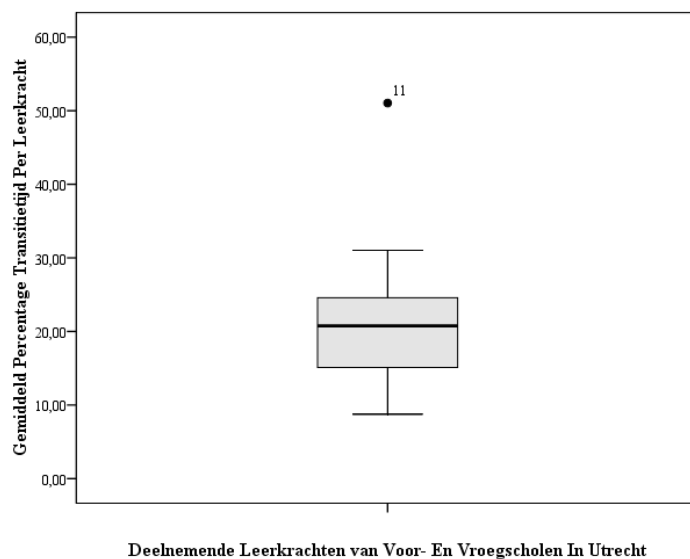
De dimensies Groepsorganisatie en Educatieve ondersteuning verschillen iets in de toddler versie van CLASS. In de Pre-K versie ligt er meer nadruk op educatieve activiteiten dan in de toddler versie. Het coderen is voor beide versies gelijk, alleen is er een verschil omtrent het buitenspelen. In de Pre-K versie worden buitenactiviteiten niet geobserveerd, met de toddler gebeurt dit wel.

De observatie begint bij de start van een dagdeel en vereist dat de observator 20 minuten aaneengesloten observeert. Hierbij is er specifieke aandacht voor interacties en gedragingen van de leerkracht. Gedurende de observaties wordt een observatiescore formulier ingevuld. Hierbij worden aantekeningen gemaakt van alle dimensies. Aan het einde van de 20-minutencyclus kan de observator op grond van zijn aantekeningen scores toekennen voor alle CLASS dimensies. CLASS hanteert een zeven puntschaal waarbij laag (1,2), midden (3,4,5) en hoog (6,7) worden onderscheiden. Na het toekennen van een score, start een nieuwe observatieronde. Deze cyclus dient zich minimaal vier keer te herhalen binnen een dagdeel (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Van de vier afzonderlijke scores werd het gemiddelde genomen, waardoor een uiteindelijke score is toegekend.

De CLASS is afgenomen door vier observatoren. De observatoren werden vooraf opgeleid door middel van een tweedaagse training, die werd gegeven door een CLASS-trainer. De training werd afgesloten met een betrouwbaarheidstest. Deze bestond uit het coderen van vijf proefvideo's, waarbij minimaal 80% accuraat gecodeerd moest worden. Het volgen van de training en het behalen van de betrouwbaarheidstest waren vereisten, voordat er gestart kon worden met de observaties door de observator.

Diepte observaties transitietijd. Om verschillen tussen leerkrachten die hoog- en laag scoorden op transitietijd, gemeten met snapshot observaties, te omschrijven, is er gekozen voor kwalitatieve observaties. Om vast te stellen welke leerkrachten er hoog en welke laag scoorden is vooraf een boxplot gemaakt, zie Figuur 1.2.

Er bestaan drie kwartielen die de data in vier gelijken delen verdeelt. Het laagste kwartiel (Q1) is de mediaan van de onderste helft van de data en geeft de bovengrens van de onderste 25% weer. In Q1 vallen de vijf leerkrachten die minder dan 12,9% transitietijd scoorden. Twee van de vijf leerkrachten werkten op een voorschool, de overige drie werkten op vroegscholen. Het hoogste kwartiel (Q3) is de mediaan van de bovenste helft van de data en geeft de bovenste 25% weer. Q3 bestond uit leerkrachten die gemiddeld meer dan 28,7 procent transitietijd scoorden. Het kwartiel bestond uit vier leerkrachten, één leerkracht werkte op een voorschool, drie op vroegscholen. In Figuur 1.2 is een outlier in Q3 te zien. De outlier veroorzaakte geen verschuivingen van leerkrachten naar een ander kwartiel in het boxplot, daarom is deze meegenomen in de resultaten.



Figuur 1.2 Boxplot gemiddelde percentages transitietijd per leerkracht die les geven op voor- en vroegscholen in Utrecht.

Voor de dieptestudie waren de hoogst en laagst scorende leerkrachten gekozen. Op deze manier zou het verwachte contrast tussen de leerkrachten zo groot mogelijk zijn en zouden verschillen tussen focusklassen duidelijker worden.

Er zijn vier scholen aangeschreven, twee uit Q1 (weinig transitietijd) en twee uit Q3 (veel transitietijd). Eén school uit het Q3 wilde geen medewerking verlenen, omdat de school midden in een verhuizing zat en hierdoor geen tijd had voor extra observaties in de klas. Er is een vijfde school benaderd uit Q3. De observaties vonden plaats in de klaslokalen en op het

schoolplein gedurende drie en half uur in de ochtend. Hiervoor is gebruik gemaakt van een door de onderzoekers zelf ontwikkeld schema, dat gebaseerd is op elementen uit de CLASS (zie Figuur 1.3). De verschillende elementen van transitietijd zijn gecodeerd zoals omschreven in Tabel 1.

Observatie schema

Omschrijving	Tijd	Opmerkingen	Bijzonderheden kind	Bijzonderheden leerkracht
Activiteit				
Verwachtingen of doelen duidelijk?				
Aantal kinderen wisselen				
Aantal kinderen opruimen				
Aantal kinderen dwalen				
Aantal kinderen wachten				
Is er sprake van een leermoment?				
Hoe word de activiteit vorm gegeven?				
Word er leiding gegeven tijdens de activiteit?				
Hoe vaak heeft een leerkracht niet in de gaten als een kind dwaalt				
Wat doet de leerkracht om dwalers te activeren?				
Wat doet de leerkracht om wachtende kinderen te activeren?				
Wat doet de leerkracht om transitietijd effectief te benutten?				
Welke strategieën gebruikt een leerkracht om overgangen soepel te laten verlopen?				

Figuur 1.3 Observatie schema transitietijd, gebaseerd op dimensies afkomstig uit CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

Tabel 1

Codeerschema Verschillende Kenmerken van Transitietijd

Omschrijving codes transitietijd	
<i>Wachten</i>	De tijd dat kinderen niet beginnen aan een activiteit, vastlopen tijdens een activiteit of aan het einde van een activiteit niet starten met een nieuwe activiteit.
<i>Dwalen</i>	De tijd dat kinderen rondlopen zonder doel, hun activiteit zonder noodzaak of doel onderbreken, niet betrokken zijn bij een groepsactiviteit en naar buiten of voor zich uit staren.
<i>Opruimen</i>	De tijd dat materialen, die tijdens een activiteit worden gebruikt, worden opgeborgen en/of teruggelegd en tafels worden schoongemaakt.
<i>Wisselen</i>	De tijd die nodig is om de ene activiteit te beëindigen en een nieuwe activiteit te starten.

Indien kinderen wachtten tijdens het wisselen, was dit gecodeerd als wisselen en niet als wachten. Op het moment dat meerdere kinderen aan het wachten of dwalen waren, hadden de observatoren onderling non-verbaal contact en verdeelden zij hun aandacht over de

kinderen. Door van ieder kind de begin- en eindtijd te noteren, kon de duur van ieder wacht- of dwaalmoment in seconden per kind worden bepaald. De observatoren trachtten hiermee te voorkomen, dat een meetmoment wordt gemist van een kind dat aan het wachten of dwalen was. Het wisselen en opruimen van activiteiten werd door de leerkracht aangegeven. De tijd startte bij de aankondiging van de leerkracht voor het wisselen of opruimen en is gestopt op het moment dat alle kinderen klaar waren om deel te nemen aan een nieuwe activiteit.

De observaties waren tegelijkertijd door beide onderzoekers afgenomen en met elkaar vergeleken om de betrouwbaarheid van de waarneming te optimaliseren. Het schema leverde zowel kwalitatieve als kwantitatieve data op.

Procedure

De observaties op de verschillende scholen werden in een periode van drie weken afgenomen, waarbij er gestart werd met de observaties bij een school uit Q1. Vervolgens volgde een school uit Q3, enzovoorts. Deze afwisseling was per toeval ontstaan. De afspraken met de scholen werden gemaakt op basis van beschikbaarheid van de scholen. Er is één ochtend per focusklas geobserveerd

Data analyse

Om de samenhang tussen de kwaliteit van leerkracht-kind interacties en transitietijd te analyseren werd gebruik gemaakt van de Pearson's correlatieanalyse. Hiervoor werd gebruik gemaakt van het computerprogramma IBM-SPSS Statistics 20. Dit programma werd tevens gebruikt voor de kwantitatieve analyse van de diepte observaties. De kwalitatieve gegevens van de diepte observaties werden geanalyseerd door het uitwerken van de observatieschema's zoals aangegeven in Figuur 1.3.

Resultaten

Als eerste worden de kwantitatieve onderzoeksresultaten besproken. Dit wordt gevolgd door de kwalitatieve resultaten van de diepte observaties.

Verband CLASS en snapshotobservaties

In Tabel 2 zijn de resultaten van de correlatieanalyse tussen CLASS en snapshotobservaties weergegeven. Het domein Groepsorganisatie heeft een significant negatieve correlatie met transitietijd ($r = -.47$, $p = .01$). Een correlatiecoëfficiënt van $-.47$ wordt omschreven als een middelmatig verband. Bij een hogere mate van groepsorganisatie, is er meer transitietijd gemeten. Klassen van leerkrachten die beter in staat zijn om het gedrag, tijdsbesteding en aandacht van kinderen op een positieve manier te reguleren, worden gekenmerkt door minder transitietijd.

Daarnaast is er een significant negatief verband tussen transitietijd en de dimensies Kwaliteit van Feedback ($r = -.46, p = .01$) en Stimuleren van Taalontwikkeling ($r = -.18, p = .01$). Waarbij de Kwaliteit van Feedback sterker samenhangt met transitietijd dan Stimuleren van Taalontwikkeling. Klassen waarin de kwaliteit van feedback hoog is en taal gestimuleerd wordt, worden gekenmerkt door minder transitietijd.

Tabel 2

Pearson Correlaties Tussen de Domeinen en Dimensies van CLASS en Transitietijd

CLASS domeinen en dimensies	Transitietijd		
	Pearson correlatie	<i>P</i>	N
Emotionele ondersteuning	-.32	.07†	33
Positieve Sfeer	-.24	.17	33
Negatieve Sfeer	-.11	.55	33
Sensitiviteit	-.21	.23	33
Kind Perspectief	-.34	.05†	33
Groepsorganisatie	-.47	.01*	33
Begeleiden Gedrag	.01	.94	33
Productiviteit	.12	.62	21
Educatieve Werkvormen	.01	.98	21
Educatieve ondersteuning	.11	.62	21
Concept Ontwikkeling	-.36	.11	21
Kwaliteit van Feedback	-.46	.01*	33
Stimuleren van Taalontwikkeling	-.18	.01*	33

Note: * significant bij een alpha van .05 (twee-zijdig) † trend bij een alpha van .10 (twee-zijdig)

Tot slot is er een trend gevonden op het domein Emotionele Ondersteuning ($r = -.32, p = .07$) en de daarbij behorende dimensie Kind Perspectief ($r = -.34, p = .05$). Zowel Emotionele Ondersteuning als Kind Perspectief hebben een gemiddeld negatief verband met transitietijd. Indien de leerkracht beter in staat is kinderen emotioneel te ondersteunen en meer rekening houdt met het kind perspectief, is er waarschijnlijk minder transitietijd.

Kwantitatieve observaties in de Q1 (weinig transitietijd) en Q3 (veel transitietijd) focusklassen

Transitietijd bestaat uit wachten, dwalen, opruimen en wisselen. In Tabel 2 is de totale tijd per kenmerk weergegeven in minuten en seconden. Daarnaast zijn deze afzonderlijke

tijden bij elkaar opgeteld, zie Tabel 2 voor het totaaloverzicht. De diepteobservaties bevestigen het beeld uit de snapshotobservaties, dat in Q1 klassen in totaal minder transitietijd geobserveerd is dan in Q3 klassen. Daarnaast is de tijd, die aan wachten en dwalen is besteed, korter in Q1 klassen dan in Q3 klassen. Tussen Q1 en Q3 klassen is geen duidelijk verschil geobserveerd in de tijd die wordt besteed aan Opruimen en Wisselen.

Tabel 3

De Vier Dimensies van Transitietijd in Minuten en Seconden per Leerkracht.

	Wachten	Dwalen	Opruimen en Wisselen	Totaal transitietijd
Q1: Weinig transitietijd				
Leerkracht 1	01:01	08:39	29:02	38:42
Leerkracht 2	03:15	04:20	10:23	17:58
Q3: Veel transitietijd				
Leerkracht 3	39:17	21:05	50:47	110:47
Leerkracht 4	62:09	36:34	20:58	119:43

Wachten. De in totaal geobserveerde tijd die aan wachten is besteed, varieert van 1:01 minuut tot 62:09 minuten, zie Tabel 3. In Tabel 4 is te zien dat er in Q3 klassen meer kinderen wachten. De maximale tijd dat kinderen moeten wachten in Q3 klassen is groter en deze kinderen wachten gemiddeld ook langer ten opzichte van de kinderen in Q1 klassen. De minimale tijd dat kinderen wachten verschilt niet in Q1 en Q3 klassen.

Tabel 4

De Tijd die Kinderen Wachten in Minuten

	Aantal wachtende kinderen	min	max	<i>M (SD)</i>
Q1: Weinig transitietijd				
Leerkracht 1	2	00:30	00:31	00:30 (00:00)
Leerkracht 2	5	00:15	01:15	00:33 (00:24)
Q3: Veel transitietijd				
Leerkracht 3	34	00:15	03:40	00:43 (00:47)
Leerkracht 4	9	00:40	06:10	03:17 (02:08)

Dwalen. De in totaal geobserveerde dwaaltijd per klas varieert van 4:20 minuten tot 36:34 minuten. In Q3 klassen dwalen kinderen vaker en langer, zie Tabel 5. De minimale tijd

en de gemiddelde wachttijd varieert per klas en lijkt niet afhankelijk van veel of weinig transitietijd.

Tabel 5

De Tijd die Kinderen Dwalen in Minuten

	Aantal dwalende kinderen	min	max	<i>M (SD)</i>
Q1: Weinig transitietijd				
Leerkracht 1	4	0:45	01:34	01:10 (00:20)
Leerkracht 2	11	0:20	01:10	00:30 (00:15)
Q3: Veel transitietijd				
Leerkracht 3	23	0:20	02:35	00:53 (00:35)
Leerkracht 4	14	0:34	07:25	02:46 (02:06)

Opruimen en wisselen. Opruimen wordt altijd gevolgd door wisselen en deze twee kenmerken lopen vaak door elkaar heen. De in totaal geobserveerde tijd die besteed wordt aan het opruimen en wisselen per klas varieert van 10:23 minuten tot 50:58 minuten. Er wordt minder vaak gewisseld en opgeruimd in Q1 klassen, zie Tabel 6. Verder zijn er geen duidelijke verschillen gevonden tussen Q1 en Q3 klassen.

Tabel 6

Tijd van Wisselen en Opruimen in Minuten

	Wisselen				Opruimen			
	<i>na</i>	min	Max	<i>M (SD)</i>	<i>nb</i>	min.	max	<i>M (SD)</i>
Q1: Weinig transitietijd								
Leerkracht 1	4	01:20	02:51	02:13 (00:44)	3	04:29	0:55	06:42 (03:38)
Leerkracht 2	2	03:20	10:35	06:57 (05:07)	2	02:37	04:26	03:31 (01:17)
Q3: Veel transitietijd								
Leerkracht 3	1	00:40	04:15	02:49 (01:24)	6	02:10	06:28	04:16 (01:25)
Leerkracht 4	9	01:25	07:37	03:47 (01:47)	4	02:45	07:32	05:24 (01:43)

Note: *a* aantal keer dat er klassikaal gewisseld is. *b* aantal keer dat er klassikaal is opgeruimd.

Profiel van een leerkracht die laag scoort op transitietijd.

Om deze transitietijd inzichtelijk te maken in Q1 klassen worden de vier dimensies, wachten, dwalen, opruimen en wisselen achtereenvolgens besproken.

Wachten. In de Q1 klassen staat het kindperspectief centraal. Activiteiten worden afgestemd op de interesses van kinderen, er is veel gelegenheid voor kinderen om zich te uiten en er is veel bewegingsvrijheid. In de klas bij leerkracht vier moest een groot ei beplakt worden met kleine eieren. Deze instructie werd klassikaal spelenderwijs gegeven, zie Voorbeeld 2. Na deze instructie zoals in Voorbeeld 1 een aantal keer herhaald te hebben, werd uitgelegd dat de kinderen zelf een ei mochten beplakken. Waarbij kinderen zelf konden kiezen wanneer ze opdracht wilde uitvoeren. Kinderen waren vrij om te kiezen hoeveel eieren ze wilde opplakken en in welke kleuren zij dit wilde doen. Opvallend hierbij was dat in een periode van anderhalf uur alle veertien kinderen een ei hadden geknutseld, zonder dat de leerkracht kinderen hierop had gewezen. Deze instructie was duidelijk afgestemd op de interesses van de kinderen en kinderen waren actief betrokken tijdens de les. Ze lachten veel en hadden duidelijk plezier tijdens de activiteiten.

Leerkracht:	[Pakt een knuffelkip en een knuffel ei] <i>‘Wie weet er nog wat de kip doet met een ei?’</i>
Kind 1:	<i>‘Daar moet je op zitten!’</i>
Leerkracht:	<i>‘Heel goed, daar gaat de kip op zitten om het ei warm te houden. Dat noem je broeden. Wat gebeurt er als een kip op het ei broedt?’</i>
Kind 2:	<i>‘Dan gaat het ei kapot’</i>
Leerkracht:	<i>‘Heel goed en wat gebeurt er dan?’</i>
Kind 3:	<i>‘Dan komt er een kip uit.’</i>
Leerkracht:	<i>‘Wat goed van jou, X! Als de kip op het ei gaat broeden, gaat het ei kapot en komt er een kuiken uit het ei.’</i> <i>Y, wil jij de kip spelen?’</i>
Kind 4:	[Knikt ja]
Leerkracht:	<i>Z, wil jij het ei zijn?’</i>
Kind 5:	<i>‘Ja’</i>
Leerkracht:	<i>‘Oke, Z, ga maar op de tafel zitten. Dan geef ik ‘Y de kip. En dan gaan we kijken of er een lief klein kuikentje uit het ei komt.’</i>
Kind 5:	[Z gaat gehurkt op de tafel zitten. Y houdt de kip op de rug van Z]
Leerkracht:	<i>‘Kijk de kip houdt het ei warm. Goed zo kip! Is het ei al warm genoeg?’</i>
Kind 5:	[Z komt langzaam omhoog en gaat met beide handen omhoog op de tafel staat]
Leerkracht:	<i>‘Goed zo kip! Kijk is wat een mooi lief klein kuikentje Z is geworden.’</i>

Voorbeeld 1. Instructie op spelenderwijze uitgelegd, de ‘kip’ en het ‘ei’.

In de andere Q1 klas mochten de kinderen zelf kiezen of ze wilde knutselen en als ze wilden knutselen mochten ze zelf bepalen wat ze dan wilde maken. Twee kinderen maakten een tas van papier. Andere kinderen maakten een bouwwerk van lege dozen en beschilderden deze. Door kinderen vrij te laten spelen werd autonomie van het kind ondersteund. Bovendien

werd de autonomie van het kind ondersteund, doordat ze zelf oplossingen mochten en konden bedenken. Dit werd bijvoorbeeld geprobeerd door de zin *‘Heb je het zelf al geprobeerd, proberen is leren’*. Daarnaast waren Q1 leerkrachten flexibel en gingen ze mee in de ideeën van kinderen. Ideeën werden vaak aangemoedigd middels persoonlijke complimenten. Zo was een aantal kinderen taarten aan het maken in de zandbak, waarop de leerkracht reageerde *‘Wauw wat een mooie taarten kunnen jullie maken, mag ik meespelen in jullie bakkerij?’*. Doordat de leerkracht meespeelde met de kinderen, kon zij de kinderen actief betrokken houden door vragen te stellen. Bovendien speelden kinderen in Q1 klassen vaak samen en was er veel gelegenheid voor kinderen om te praten en zich te uiten. Hierbij is nauwelijks negatief gedrag geobserveerd. Kinderen werden gestimuleerd om zelf naar oplossingen te zoeken of om hulp aan andere kinderen te vragen. Hierdoor waren er weinig kinderen aan het wachten.

Dwalen. Tijdens de observatie in Q1 klassen zijn minder dwalende kinderen gezien. Als een kind dwaalde was dit relatief kort, omdat de leerkracht het dwalende kind snel zag en het kind hielp om een activiteit te gaan kiezen wat het kind leuk vond. Dit wordt geïllustreerd door Voorbeeld 2.

Leerkracht:	[ziet twee kinderen dwalen en loopt naar de kinderen toe] <i>‘Hallo, wat zijn jullie aan het doen?’</i>
Kinderen:	[de kinderen halen hun schouders op]
Leerkracht:	<i>Wat lijkt jullie leuk om te doen?</i>
Kind 1:	[wijst naar een kast waar bouwblokken staan].
Leerkracht:	<i>‘Zullen we dit gaan doen?’</i> [leerkracht pakt een doos met bouwblokken]
Kind 2:	<i>‘Ja’</i>
Leerkracht:	[gooit de doos met blokken om op de tafel en begint samen met de kinderen te bouwen.]
Kind 3:	[Komt aanlopen met een boekje de handen]
Leerkracht:	<i>‘He wat een mooi boek heb jij meegenomen! Zullen we het samen lezen?’</i>

Voorbeeld 2. Kinderen die dwalen actief betrekken bij een activiteit

Zoals te zien is in Voorbeeld 2 stimuleert de leerkracht actieve deelname. De leerkracht helpt de kinderen op weg en belooft hen met positieve feedback waardoor de betrokkenheid en actieve deelname van de kinderen wordt gestimuleerd.

Ook in de andere Q1 klas wordt actieve deelname door kinderen gestimuleerd. Tijdens een klassikale activiteit legde de leerkracht een patroon neer met verschillende voorwerpen die elkaar afwisselden: een ei, een kuiken, een paashaas, weer een ei, kuiken en een paashaas. Steeds andere kinderen moesten aangeven welk voorwerp het volgende in de rij was. De juf gaf vaak een beurt aan kinderen die met hun gedachten afdwaalden, om deze bij de activiteit te betrekken. Een van de kinderen dwaalde steeds af, waarop de leerkracht het kind vroeg naast haar te komen zitten en de voorwerpen neer te leggen die de andere kinderen aanwezen. Hierdoor werden alle kinderen gedurende de activiteit betrokken.

Daarnaast is er in beide Q1 klassen veel bewegingsvrijheid geobserveerd. Kinderen mochten zelf kiezen wat met wie en waar zij wilden spelen. Alle materialen mochten hierbij gebruikt worden en dit mocht ook door de klas in de verschillende hoeken gebruikt worden. Zo werden er ijsjes gemaakt in de bouwhoek, die vervolgens werden verkocht in de poppenhoek. Tevens mochten de kinderen op de gang spelen. Dit leidde tot minder kinderen die fysiek aan het dwalen waren.

Wisselen en opruimen. Weinig transitietijd wordt gekenmerkt door relatief weinig wissels. Opruimen vindt voornamelijk plaats aan het einde van een activiteit en niet zo zeer tussen lopende activiteiten door. Kinderen hebben de vrije keuze om met verschillende materialen te spelen en wordt er gezamenlijk aan het einde van de activiteit opgeruimd. Daarbij stuurt de leerkracht aan op samenwerking en vraagt actief aan leerlingen of ze iets willen opruimen. Er vindt constante beloning plaats; *'Ik zie dat X goed aan het opruimen is, wat kun jij dat goed zeg!'* *'Oh X je ruimt de blokken op, wat fijn!'*. Als een kind dwaalt vraagt de leerkracht: *'K. zou jij alsjeblieft de boeken voor mij willen opruimen?'*. En vervolgens indien het kind zoals gevraagd de boeken opruimt: *'Wat fijn. Dank je wel K'*. Nadat de leerkracht het kind bedankte, verscheen er een glimlach op het gezicht van het kind.

Bovendien wordt in beide Q1 klassen tijdens het opruimen gezongen door de leerkracht en de kinderen. Ook tijdens het wisselen van activiteiten werd (mee)gezongen met de muziek. Door gezamenlijk op te ruimen, wordt voorkomen dat kinderen moeten wachten in de kring. Als een aantal kinderen nog aan het opruimen was, maar het merendeel van de klas al klaar was met opruimen, begon de leerkracht met de andere kinderen een spel of zong een liedje, waardoor kinderen actief bezig gehouden werden.

Een van de leerkrachten zong een zelfverzonnen lied, waar steeds een naam van een leerling in voor kwam. Als de leerling zijn naam hoorde mocht hij of zij een beker met drinken pakken. Het wisselen en opruimen bestond hierdoor niet alleen uit de taak zelf, maar er was ook ruimte voor het stimuleren van de taalontwikkeling.

De manier waarop kinderen naar buiten gingen was opvallend. De kinderen mochten zelf hun jas aantrekken en daarna mochten zij zonder eerst een rij te maken naar buiten. De nadruk lag tijdens deze wissel op het aantrekken en dichtdoen van jas. De kinderen mochten pas naar buiten als zij hun jas goed en zelfstandig hadden aangetrokken. Indien het kind er niet in slaagde maar het wel eerst zelf had geprobeerd, hielp de leerkracht het kind. Hierdoor werd de autonomie van het kind gestimuleerd.

Profiel van een leerkracht die hoog scoort op transitietijd.

Wachten. In Q3 klassen wachten kinderen vaker en gemiddeld langer. Kinderen wachten tijdens het doen van strikt gestructureerde activiteiten, vooral tijdens het maken van knutselopdrachten. Hierbij wordt geen rekening gehouden met het Kindperspectief en is er geen ruimte voor creativiteit en autonomie van het kind. Een voorbeeld van een geobserveerde gestructureerde knutselopdracht is het vouwen van een hoedje. Er werden vier kinderen voor deze activiteit aangewezen door de leerkracht. Het hoedje moest stapsgewijs gevouwen worden, om het vervolgens te beplakken met ronde stippen in een specifiek patroon. De instructie werd individueel gegeven, waardoor de overige drie kinderen moesten wachten, totdat ze konden starten met de activiteit. Het proces van één op één instructie, wachten, één op één instructie, wachten, herhaalde zich. Iedere gestructureerde stap moest uitgelegd worden. Indien een kind zelf probeerde te vouwen of begon met plakken, werd het kind gecorrigeerd, ‘Nee, niet doen.’ De kinderen konden en mochten niet zelfstandig werken en waren afhankelijk van de leerkracht.

In een andere Q3 groep is eenzelfde soort voorbeeld geobserveerd, hier moesten kinderen een ketting maken met een hart in het midden. Aan weerszijde moesten vijf kralen worden geregen van twee verschillende kleuren in een patroon. De kinderen die deze activiteit moesten doen, werden wederom door de leerkracht uitgekozen. Tijdens de activiteit stonden twee bakjes met verschillende kleuren op een grote tafel waar acht kinderen omheen zaten. De kinderen pakten kraal voor kraal uit een bakje waardoor zij tijdens de activiteit herhaaldelijk moesten wachten op het bakje. Kinderen die meer dan vijf kralen en/of kralen van dezelfde kleur aan een kant handen werden gecorrigeerd. Als het kind klaar was met het rijgen van de kralen, moest de ketting op tafel blijven liggen en daarna moest de leerkracht worden gehaald. Deze controleerde de ketting en maakte een knoop in de ketting zodat deze kon worden opgehangen, zie Voorbeeld 3. Door middel van stemverheffing probeerde de leerkracht het gedrag van de kinderen onder controle te krijgen. Daarnaast waren beide leerkrachten tijdens deze activiteiten inflexibel en hielden rigide vast aan de activiteit, waarbij geen ruimte was voor eigen inbreng van de kinderen.

Kind 1:	[Rijgt aan de ene kant zes blauwe en aan de andere kant zeven groene kralen.]
Leerkracht:	<i>‘Nee zo moet je het niet doen. Je mag 5 kralen aan beide kanten en moet de kleuren afwisselen. Dus eerst een blauwe en dan een rode.’</i> [leerkracht halen kralen van de ketting af].
Kind 1:	[begint opnieuw en wisselt de kralen netjes af]
Kind 2:	[heeft de ketting af en loopt met de ketting in de handen naar de leerkracht]
Leerkracht:	<i>‘Niet lopen met je ketting. Als je klaar bent leg je hem op de tafel en roep je de juf dan kom ik naar jou toe.’</i> [pakt de ketting aan, telt de kralen en legt een knoop in de ketting. Hang de ketting op aan de wand].
Kind 3:	[komt aanlopen met de ketting en struikelt, waardoor de ketting op de grond valt en de kralen eraf gaan].
Leerkracht:	<i>‘Als je klaar bent moet je wachten. Kijk nou wat je doet. Nu kun je weer opnieuw beginnen’</i> [pakt de ketting van de grond en legt het op de tafel van het kind].

Voorbeeld 3. Ketting maken volgens strikte instructie.

Dwalen. Tijdens de observaties zijn twee verschillende manieren van dwalen geobserveerd. Kinderen kunnen fysiek dwalen waarbij zij rondlopen, zonder doel of interactie. Dit lijkt voort te komen uit twijfel. De tweede vorm van dwalen is het afdwalen van gedachten, dit uit zich bijvoorbeeld in het naar buiten staren. Het afdwalen van gedachten lijkt met motivatie verband te houden. Het kind wekt een typische ongeïnteresseerde houding, door naar de grond te staren of omgekeerd op de stoel naar buiten te staren. Fysiek dwalen wordt vaker en sneller door de leerkrachten opgemerkt, dan het afdwalen in gedachten. Zo was een van de leerlingen bezig om een vlinder op een kralenrek te maken. Na enige tijd begon de leerling voor zich uit te staren zonder duidelijke aanleiding. De vlinder was voor de helft af. Een enkele keer keek de leerling naar wat een medeleerling aan het doen was. De leerkracht merkte dit niet op, met als gevolg dat de leerling pas stopte met dwalen toen een wissel door de leerkracht aangekondigd werd. In dit zelfde tijdsbestek liep een kind ander dwalend door de klas. Dit viel de leerkracht wél op en de leerkracht verzocht het kind te gaan kleuren met andere kinderen.

De leerkrachten in Q3 houden beiden veel controle op de bewegingsvrijheid van kinderen tijdens activiteiten. Kinderen worden vaak gecorrigeerd dat ze stil moeten zijn, stil moeten zitten en niet mogen lopen. Een aantal kinderen was de klas aan het vegen, omdat zij klaar waren en de glitters op de grond wilden opruimen. Dit mocht niet, omdat er niet door de klas gelopen mocht worden. Vervolgens gingen de kinderen aan hun tafel zitten en ze begonnen aan een spel. Na een aantal minuten staarden zij naar buiten. Het afdwalen van

gedachten lijkt te worden veroorzaakt doordat kinderen niet geïnteresseerd en/ of betrokken worden bij activiteiten. Dit is met name geobserveerd tijdens de activiteiten in de grote kring. Zo werd er bijvoorbeeld in één van de klassen op verschillende liedjes gedanst in de grote kring, waarbij drie kinderen niet meededen. De leerkracht zei hier niets van en moedigde de kinderen ook niet aan om actief deel te nemen aan de activiteit.

Wisselen en opruimen. Tijdens de observaties blijkt dat in Q3 klassen vaker kleine groepen leerlingen apart worden genomen, om een instructie te geven of een activiteit te starten. Deze leerlingen werden door de leerkracht geroepen en/ of uit de activiteit gehaald waar zij mee bezig waren. Het vormen van een kleine kring leidde tot meer wisselen.

In één van de klassen vond ‘circuit’ plaats. In een periode van 50 minuten wisselden de drie groepen van activiteit. Eerst werd door alle kinderen op muziek gedanst, vervolgens werden de leerlingen verdeeld over drie ‘werktafels’ waar verschillende opdrachten waren, namelijk rechte lijnen tekenen, werkblad maken, een groot vel omvouw en per regel tekenen. Aan het einde van de ronde moest de leerling het werkblad of de tekening inleveren en een tafel opschuiven. De wissels tijdens een circuit resulteerden in meer transitietijd. De kinderen zijn op deze manier strikt gebonden aan een activiteit, met als gevolg dat sommige kinderen eerder klaar zijn en moeten wachten tot het moment van wisselen. Dit terwijl andere kinderen tijd tekort kwamen om de activiteit af te ronden.

Daarnaast verschilde de manier van opruimen in de Q3 klassen ten opzichte van de Q1 klassen. Kinderen ruimden hun eigen materialen op en gingen daarna in de kring zitten. Tijdens het wisselen moesten kinderen wachten totdat de andere kinderen klaar waren. De wissels worden daarmee niet educatief en effectief ingedeeld en zijn met name gericht op gedragsregulering. Het wisselen naar buitenspelen werd in beide klassen beter benut. Op basis van geslacht mochten de kinderen de jassen pakken. Zo werd in één van de klassen aangegeven dat eerst alle kinderen met korte stekeltjes haren hun jas mochten pakken, gevolgd door kinderen met lange haren. Hierdoor stuurde de leerkracht aan dat eerst de jongens en daarna de meisjes hun jas pakten. Daarna werd in beide klassen een rij volgens vaste volgorde opgesteld, waarbij de jongens aan de meisjes waren gekoppeld.

Conclusie

In de huidige studie is onderzoek gedaan naar een mogelijke samenhang tussen de kwaliteit van leerkracht-leerling interactie, gemeten met CLASS, en transitietijd gemeten door middel van snapshotobservaties. Daarnaast is er gekeken naar de verschillende kenmerken waaruit transitietijd bestaat bij leerkrachten met veel en weinig transitietijd binnen het VVE onderwijs in Utrecht.

Verband leerkracht-kind interactie en de hoeveelheid transitietijd

Uit de analyses die gedaan zijn, blijkt dat er sprake is van samenhang tussen transitietijd en de domeinen Emotionele Ondersteuning en Groepsorganisatie van CLASS. Indien de kwaliteit van leerkracht-leerling interactie op deze domeinen hoger is, is er minder transitietijd. Een voorstelbare verklaring voor deze samenhang met transitietijd, is te vinden in de onderlinge relatie tussen deze twee domeinen. Door rekening te houden met het ontwikkelingsniveau van kinderen (Emotionele ondersteuning), kunnen stimulerende activiteiten aangeboden worden, waardoor kinderen actief kunnen deelnemen (Groepsorganisatie) (Bulotsky-Shearer et al., 2008; Howes et al., 2008). Actieve participatie vraagt een hogere mate van groepsorganisatie en wordt gekenmerkt door minder transitietijd. Bovendien zullen kinderen die gemotiveerd zijn vaker geconcentreerd een taak uitvoeren en dus minder wachten en dwalen. Daarnaast zorgt verbondenheid in de klas voor meer samenwerking tussen kinderen. Dit wordt geassocieerd met verbetering in sociale vaardigheden en het gedrag van kinderen (Mashburn et al., 2008; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005). Door samenwerking (Emotionele Ondersteuning) zijn er mogelijk minder kinderen aan het wachten en dwalen. Samenwerken draagt ook bij aan een sneller verloop van het wisselen tussen activiteiten en opruimen.

Opvallend is dat er geen samenhang is gevonden tussen transitietijd en de dimensie Productiviteit waaronder transities vallen. Onder Productiviteit vallen overgangen en maximaliseren van de leertijd (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Een denkbare verklaring hiervoor is dat er relatief eenvoudig hoog gescoord kan worden op deze dimensie, omdat hoofdzakelijk wordt gekeken of leerlingen eenvoudig aan de slag kunnen en bezig zijn met een activiteit. Een andere verklaring kan gevonden worden in de methodeverschillen tussen beide instrumenten. Kinderen dwalen vaak kort, een aantal seconden, de snapshotmethode heeft een interval van tien seconden en lijkt daardoor gevoeliger dan CLASS om deze vorm van transitietijd te meten. CLASS scoort op een zeven puntschaal, vier rondes van twintig minuten en is hierdoor algemener.

Het derde domein Educatieve Ondersteuning heeft geen samenhang met transitietijd. Echter is er binnen dit domein wel samenhang met de dimensies Kwaliteit van Feedback en Stimuleren van Taalontwikkeling. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat kwalitatief goede feedback kinderen activeert en stimuleert bij het uitvoeren van activiteiten en taken, waardoor kinderen minder wachten en dwalen (Van der Ploeg, 2008). Daarnaast is één van de kenmerken van Stimuleren van Taalontwikkeling het benoemen van handelen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Door handelingen te benoemen, blijven kinderen gefocust op de

handeling. Dit leidt tot minder transitietijd. Bovendien blijkt uit onderzoek dat leerkrachten, die hoog scoren op warmte en responsiviteit, bijdragen aan taalontwikkeling van leerlingen (MacDonald-Connor et al., 2005). Warmte en responsiviteit zijn aspecten van emotionele ondersteuning en hangen samen met transitietijd, zoals eerder omschreven.

Op de overige dimensies en het domein Educatieve Ondersteuning is geen samenhang met transitietijd aangetoond.

Leerkrachtgedrag in klassen die worden gekenmerkt door meer transitietijd.

Uit de diepte observaties blijkt dat transitietijd vooral wordt veroorzaakt door leerkracht gestuurde activiteiten, waarbij geen ruimte is voor creativiteit en autonomie van het kind. Het CLASS domein Emotionele ondersteuning omvat de vaardigheden van de leerkracht in het ondersteunen van het sociaal en emotioneel functioneren in groepen is daarom belangrijk voor het conceptualiseren van effectieve praktijken (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Kinderen in klassen met veel transitietijd kunnen hun eigen ideeën niet inbrengen of uitvoeren. De leerkracht heeft een sterk controlerende rol, waardoor kinderen afhankelijk worden en in sommige gevallen zelfs onzeker. De kinderen zochten vaak bevestiging van de leerkracht. Kinderen zullen in de meeste gevallen alleen datgene doen wat de leerkracht aangeeft. Van aandachtig en intensief werken, dus van echte ontwikkeling, is dan bij de meeste kinderen geen sprake (Galema-Koolen, 2008). Dit is met name terug te zien tijdens knutselactiviteiten. Omdat de interesse van het kind niet gemaximaliseerd wordt, gaan kinderen eerder dwalen of wachten. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit blijkt dat weinig ruimte voor eigen initiatief leidt tot veel transitietijd (De Haan & Singer, 2008). Uit ander onderzoek blijkt dat leerkrachten, die zich sterk vasthouden aan het voorgeschreven programma, niet flexibel genoeg zijn om met problemen om te gaan (Mardulier, 2005). De leerkracht heeft zijn handen vol aan het onder controle houden van de klas waardoor het desbetreffende kind moet wachten of de rest van de klas. Dit is terug te zien in de diepte observaties.

Uit de observaties blijkt dat overgangen lang duren, vaker voorkomen en dusdanig worden ingedeeld dat het niet bijdraagt aan met name de taalontwikkeling, wat valt onder het domein Educatieve Ontwikkeling. Opruimen gebeurt individueel, ieder kind ruimt zijn of haar eigen materialen op en gaat vervolgens in de kring zitten. Hierdoor moeten kinderen op elkaar wachten waardoor meer transitietijd ontstaat. Tijdens de overgang naar het buitenspelen wordt wisselen kwalitatief beter benut. De jassen werden gepakt aan de hand van een opdracht; eerst de kinderen met korte stekeltjes haren en daarna de kinderen met lange haren. Een dergelijk

voorbeeld komt overeen met aanbeveling uit eerder onderzoek van De Haan en collega's (2014).

Samenvattend kunnen we op grond van de diepte observaties concluderen, dat het gedrag van een leerkracht met veel transitietijd (te) weinig emotionele ondersteuning biedt en niet genoeg rekening houdt met het kindperspectief. Samenwerking zou meer gestimuleerd moeten worden evenals de taalontwikkeling.

Leerkrachtgedrag in klassen die worden gekenmerkt door weinig transitietijd.

De meest opvallende bevinding van de diepte observatie is dat activiteiten met name kind geïnitieerd en gereguleerd zijn. Kinderen mochten zelf kiezen met wie, waar (ook op de gang) en wat voor activiteit zij wilden gaan doen. De leerkracht met minder transitietijd was flexibel en stimuleerde samenspel door met kinderen mee te gaan in hun ideeën en andere kinderen hierbij te betrekken. De leerkracht hield hierbij rekening met het Kind Perspectief, zoals deze is omschreven in CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Dit had als gevolg dat kinderen creatief en verbeeldend spel lieten zien. Door bewegingsvrijheid, autonomie en samenspel namen kinderen actief deel aan activiteiten en zijn er minder wachtende en dwalende kinderen geobserveerd. Dit wordt ondersteund door eerder onderzoek, waaruit blijkt dat kinderen tijdens spel een grote betrokkenheid bij de activiteit laten zien (Kwakkel-Scheffer, 2006). Bovendien blijkt uit andere onderzoeken dat kindgeïnitieerde en kindgereguleerde activiteiten bijdragen aan actieve deelname en een bevordering van de ontwikkeling van kinderen (Bulotsky-Shearer et al., 2008; Howes et al., 2008; Cornelus-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001).

Daarnaast is er sprake van een goede band tussen kinderen onderling en de leerkracht, die gekenmerkt wordt door warmte, respect en positieve communicatie. Het bedanken van de kinderen is een uiting van wederzijds respect tussen de leerling en de leerkracht. Door het uiten van respect, de positieve benadering en het geven van complimenten, creëert de leerkracht een positief klimaat, die overeenkomt met de dimensie Positief Klimaat (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Vooral tijdens wisselen en opruimen stimuleerde de leerkracht de kinderen actief en op een respectvolle manier. Kinderen kregen tijdens het opruimen en wisselen voortdurend complimenten voor hun bijdrage.

Een positieve omgeving lijkt bovendien te zorgen voor een hogere mate van Gedragsregulering zoals beschreven in CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Zo blijkt uit de diepte observatie dat er nauwelijks negatief gedrag geobserveerd is. Een mogelijke verklaring hiervoor is terug te vinden in samenspel. Door kinderen samen te laten spelen worden sociale vaardigheden geoefend die op school noodzakelijk zijn. Hierdoor worden

interpersoonlijke vaardigheden zoals zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en zelfbeheersing in de klas verworven die bijdragen aan de uitvoering van taken op school (Fantuzzo et al., 1995). Dit leidt tot minder gedragsproblemen (Silver et al., 2005).

Het grootste deel van de transitietijd bestaat uit wisselen en opruimen. Opvallend was dat tijdens het opruimen en wisselen muziek werd aangezet en kinderen meezongen met de muziek. Hierdoor werd transitietijd kwalitatief goed ingezet. Dit komt overeen met de onderzoeksbevindingen van De Haan en collega's (2014), waarin is aangegeven dat transitietijd dusdanig benut kan worden dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind.

Samenvattend kunnen we op grond van de diepte observaties concluderen dat een leerkracht met weinig transitietijd het kindperspectief centraal stelt door mee te gaan in de ideeën van kinderen en een positief klimaat creëert waarin samenwerking wordt gestimuleerd.

Discussie

Geconcludeerd kan worden dat er samenhang is tussen transitietijd en verschillende domeinen en dimensies van CLASS. Dit komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek. Tevens is dit verband terug te zien in de diepte observaties.

Bovendien kan geconcludeerd worden uit de diepte observaties dat kwantitatieve verschillen ten aanzien van transitietijd tussen leerkrachten vooral worden veroorzaakt door het aantal kinderen dat wacht en dwaalt en niet door wisselen en opruimen. De tijd die nodig is voor wisselen en opruimen lijkt noodzakelijk, om meerdere activiteiten op een dag te kunnen uitvoeren en is minder afhankelijk van het leerkrachtgedrag dan wachten en dwalen. Dit verschilt met eerder onderzoek, waarin wordt beschreven dat een toename van transitietijd afhankelijk is van het aantal activiteiten in de klas (De Haan et al., 2014). Volgens De Haan en collega's (2014) leiden meer activiteiten tot vaker wisselen en opruimen en daardoor tot meer transitietijd. Het huidige onderzoek toont aan dat vaker wisselen en opruimen niet direct hoeft te leiden tot meer transitietijd. De Haan en collega's (2014) geven daarnaast aan dat de toepassing van transitieactiviteiten, die wel bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen, zeer beperkt is en afhankelijk is van de leerkracht. Dit komt overeen met de huidige bevindingen. In de klassen waar weinig transitietijd is, is meer aandacht voor taalstimulerende activiteiten tijdens de overgangen, dan in klassen waar veel transitietijd is.

De leerkracht heeft bovendien een grote invloed op de hoeveelheid transitietijd met de kenmerken wachten en dwalen. In klassen waar veel transitietijd is, wachten kinderen met name tijdens strikt gestructureerde activiteiten en circuits. Circuits worden op zichzelf niet afgeraden, maar het is belangrijk om activiteiten binnen het circuit af te stemmen op het niveau en interesses van het kind. Daarnaast is het sterk aan te bevelen om de instructie

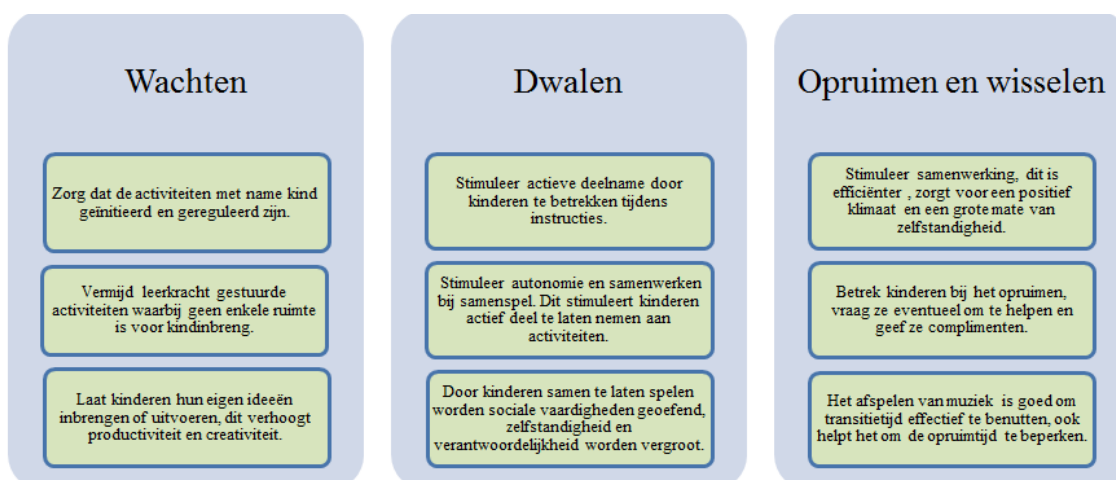
klassikaal te geven, zodat kinderen niet op de docent hoeven te wachten. En het is aan te bevelen om vervolgonderzoek te doen naar het effectief aanbieden en invullen circuits.

Het lage transitietijd profiel wordt gekenmerkt door flexibiliteit, warmte, responsiviteit, non-directief gedrag, het stimuleren van autonomie en verantwoordelijkheid van leerlingen. Dit komt overeen met de klassieke benadering waarbij empathie van de leerkracht, warmte, zelfbewustzijn, non-directieve houding en het stimuleren van kritisch denken centraal staan (Cornelius-White, 2007). Deze kenmerken leiden tot actieve deelname van leerlingen, waardoor er minder transitietijd is. Omdat de samenhang tussen deze kenmerken nooit eerder is onderzocht, is nader onderzoek aan te bevelen om een toevalsbevinding uit te sluiten. Op basis van de resultaten van het huidige onderzoek is vervolgonderzoek sterk aan te bevelen. Hierbij is een grotere steekproef van belang, zodat de statistische power sterker is. Omdat de steekproef omvang relatief klein is, is het lastig om de resultaten te generaliseren buiten het Utrechtse VVE onderwijs.

Daarnaast worden wisselen en opruimen in de literatuur als aparte onderdelen van transitietijd omschreven (De Haan et al, 2014; Henrichs & Leseman, 2014). Dit is niet terug te zien in de huidige observaties, waar wisselen vaak samen gaat met opruimen. In vervolgonderzoek naar transitietijd is het daarom aan te bevelen om hier rekening mee te houden in observaties schema's.

Praktijkgerichte aanbevelingen op transitietijd beter te benutten

Klassen waar de kwaliteit van leerkracht-kind interactie hoog is, worden gekenmerkt door weinig transitietijd. Minder transitietijd, is meer effectieve leertijd, wat van essentieel belang is om de achterstand van de doelgroep te verkleinen (Early, et al., 2010). Gerichte aanbevelingen voor de praktijk op basis van de observaties zijn weergegeven in Figuur 1.4.



Figuur 1.4 Praktijkgerichte aanbevelingen op transitietijd beter te benutten gebaseerd op de diepteobservaties.

Referenties

- Barnett, S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine, 27*, 204-207.
- Boerdam, A. (2010). *Jaarrapport 2010 landelijke jeugdmonitor*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology, 44*, 139-154.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Haan, A.K.E. de, Leseman, P.P.M. & Elbers, E.P.J.M. (2011). *Pilot gemengde groepen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderzoeksrapportage.
- De Haan, A. K. E., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. P. M. (2014). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 24*, 177-194. doi:10.1080/09243453.2012.749792
- Haan, D. de, & Singer, E. (2008). Ja ze mag óóók. Ons allebei mag dat. Conflictmanagement van jonge kinderen in de kinderopvang. *Tijdschrift voor genderstudies, 11*, 20-36.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS.

- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. C., Crawford, G. M.,
- Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 177-193. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.003
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K.C., Manz, P.H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105-120.
- Galema -Koolen, H., (2008) Hoe kleuters leren. *De Wereld Van Het Jonge Kind, 35*, 135-138.
- Gijsberts, M., Huijnk, W., & Dagevos, J. (2012). *Jaarrapport intergratie 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*, artikel 1. Geraadpleegd via <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre-0040001a.html>
- Hagens, K. S. & Good, R. H. (2013). Decreasing reading differences in children from disadvantaged backgrounds: The effect of an early literacy intervention. *Contemporary School Psychology, 17*, 103-117. doi:10.1007/BF03340992
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Child Development, 72*, 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.C. Pianta, M. J. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness, early learning and the transition to kindergarten*. (pp. 49-84). Baltimore: Brookes.

- Henrichs, L. F. & Leseman, P. P. M. (2014, April). VVE Utrecht Onderzoek. Werkveld en Wetenschap ontmoeten elkaar in actieonderzoek. Resultaten gepresenteerd tijdens terugkoppelingsbijeenkomst voor deelnemers aan het VVE Utrecht Onderzoek, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology, 42*, 59-69.
- Kwakkel-Scheffer, N. (2006). Het belang van spelen op de basisschool. In D. van der Aalsvoort, N. Kwakkel-Scheffer, & A. de Vries (Red.), *Puur plezier op de basisschool* (pp. 13-37). Leuven: Acco.
- Leseman, P. P. M., Otter, M. E., Blok, H. & Deckers, P. (1998). Effecten van voor- en vroegschoolse stimuleringsprogramma's: een meta-analyse van evaluatiestudies 1985-1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs., 14*, 134-154.
- Leseman, P. P. M. (2002). Early childhood services in The Netherlands: Structure, tensions, and changes. In L. Chan & E.J. Mellor (Eds.), *International developments in early childhood services* (pp. 134-152). New York/Bern: Peter Lang.
- Leseman, P.P.M. (2009). Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantages of children from low income and immigrant families. In Eurydice/EAC Executive Agency, *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and educational inequalities* (pp.17-49). Brussels, Belgium: European Commission.

- Mardulier, T. (2005) Kan het nog iets meer zijn? Over inclusief onderwijs in Vlaanderen. *Impuls*, 3, 187-197.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D, Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- McDonald-Connor, C., Seung-Hee, S., Hindman, A.H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375. doi:10.1016/j.jsp.2005.06.001
- OCW (Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). 2010. *De kwaliteit van VVE in Utrecht 2009-2010*. Verkregen op 24 april, 2014, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs/Voor-en-vroegschoolse-educatie/Kwaliteit+vve+per+gemeente/Utrecht>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: Author.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Schneider, W., Eschman, A., & Zuccolotto, A. (2002). E-Prime User's Guide. Pittsburgh: Psychology Software Tools Inc.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics,

and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School*

Psychology, 43, 39-60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003

Stallings, (2007). Snapshot Observation Manual. University College of Education Center for

Collaborative Learning Communities College Station, Texas.

Van Kampen, A., Kloprogge, J., Rutten, S. & Schonewille, B. (2005). *Voor- en vroegschoolse zorg en educatie; de toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.

Van der Ploeg, J. (2011). *Adviezen voor ouders en leerkrachten– de sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Bohn Stafleu van Loghum.