



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie

Tavecchio, L.

Publication date

2008

Document Version

Final published version

Published in

Kind en Adolescent Review

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Tavecchio, L. (2008). Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie. *Kind en Adolescent Review*, 15(3), 362-365.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie

In de Verenigde Staten maakt men zich in toenemende mate zorgen om het gebrek aan schoolrijpheid van kinderen die opgroeien in kansarme milieus. Er wordt veelvuldig onderzoek gedaan naar allerlei pre-Kindergarten (pre-K) programma's die zijn ontwikkeld om het voorschoolse leren en de sociale vaardigheden van jonge kleuters uit deze milieus te verbeteren. Howes e.a. (2008) analyseerden de gegevens van twee studies die werden uitgevoerd bij kinderen in een groot aantal pre-K-klassen (vergelijkbaar met Nederlandse groep 1-kinderen, dus kleuters tussen 4 en 5 jaar) om na te gaan in welke mate de door de programma's beoogde vooruitgang in een aantal domeinen van voorschools leren en sociale vaardigheden werkelijk was bereikt. De twee studies omvatten tezamen elf staten in de VS die waren geselecteerd met het oog op maximale variatie op het gebied van geografische kenmerken, plaats en intensiteit van het programma en opleidingseisen voor leerkrachten. De verwachting was dat de vooruitgang van kinderen samen zou hangen met variaties in structurele en onderwijsleerprocesdimensies van de programmakwaliteit.

Bijna 3000 ($n = 2800$) kinderen werden in groepjes van vier per klas, twee jongens en twee meisjes – aselect gekozen uit ongeveer 700 random gekozen, door de overheid gefinancierde pre-K-klassen in de elf staten. Het gemiddeld aantal kinderen per klas was negentien, met een leerkracht-leerlingratio van 1:8.6. Van de deelnemende kinderen bevond 58 procent (!) zich onder de (aan gezinsgrootte gerelateerde) armoedegrens.

Het proces in de klas werd gemeten met de ECERS-R, op twee factoren: *Teaching and Interaction*, als maat voor sensitieve interactie en *Provisions for Learning*, als maat voor materiële omgeving. Het sociaal-emotionele en onderwijsklimaat in de klas werd gemeten met de CLASS. Ook hier werden twee factoren gevonden, *Emotional Climate* en *Instructional Climate*, de eerste als maat voor sfeer in de klas en sensitiviteit van onderwijsstijl, de tweede factor als maat voor kwaliteit van instructie. Leerkrachten beoordeelden de kwaliteit van hun relatie met de leerling op de *Student Teacher Relationship Scale* (STRS). De *Closeness* ('nabijheid') -schaal van de STRS werd gebruikt als indicator voor de kwaliteit van de individuele ervaring van een kind in de klas. Het derde observatie-instrument, de *Emerging Academics Snapshot*, bestaat uit 27 items over het (al dan niet) betrokken zijn bij schoolse activiteiten op diverse gebieden. In hun onderzoek keken Howes c.s. alleen naar betrokkenheid van het kind bij activiteiten op de gebieden letters en geluiden, orale taalontwikkeling, voorgelezen worden en rekenen (*math engagement*). De prestaties van de kinderen werden gemeten met diverse tests; voor taalontwikkeling o.a. de *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-III) en de *Oral & Written Language Scale* (OWLS), voor rekenen de *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement: Applied Problems Subtest*. Taalontwikkeling en taalvaardigheid werden door leerkrachten – op een 5-puntsschaal – beoordeeld met een vragenlijst uit de *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort* en sociale vaardigheden en probleemgedrag met de *Social Skills and Behavior Problems scale*.

Over het geheel genomen laten de resultaten zien dat kinderen vooruitgang boekten op een aantal voorschoolse vaardigheden en dat de prestatieverbetering zich niet beperkte tot de kinderen uit de (kansarme) doelgroepen. De effectgroottes waren bescheiden en kleiner dan in eerder onderzoek naar de effecten van pre-K (zie Gormley, Gayler, Phillips, & Dawson, 2005). De vooruitgang van de kinderen was voor een belangrijk deel te danken aan de kwaliteit van de instructie. Daarnaast speelden ook de relatie tussen leerkracht en leerling een rol en de hoeveelheid tijd die werd besteed aan bepaalde lesonderdelen (taal, rekenen, voorlezen, e.d.). Verbetering viel vooral te constateren op het gebied van taal, geletterdheid en sociale vaardigheden; de rekenprestaties gingen niet vooruit.

Kinderen in klassen met een hoge instructiekwaliteit kregen les van leerkrachten die hen betrokken in interacties die communicatie en redeneren bevorderen, waarbij ze steeds sensitief en responsief op de kinderen reageerden; deze leerkrachten creëerden een klimaat van respect, ze stimuleerden de kinderen en maakten hen enthousiast om dingen te leren. Ze gaven kinderen ruim tijd en gelegenheid om te

leren, stimuleerden hun creativiteit en het denken op een hoger abstractieniveau en gaven meer verbale feedback op de geleverde prestaties. De kinderen in deze klassen waren beter in taal, geletterdheid, receptieve taalontwikkeling en ze waren verder in het ontwikkelen van *pre-reading*-vaardigheden.

Kortom, deze resultaten laten zien dat de bevordering van schoolrijpheid wordt gestimuleerd door sensitieve, responsieve interacties met leerkrachten, prettige en veilige sociale relaties en door leerkracht-kindinteracties die gericht zijn op de ontwikkeling van vaardigheden. De vooruitgang hing niet samen met kenmerken van het kind of structurele kenmerken van het programma (zoals leerkracht-kindratio, kwalificatie van de leerkracht of locatie en duur van het programma). Eerder liet recent onderzoek van Hamre en Pianta (2005) al zien dat zelfs kleine verbeteringen in met name de kwaliteit van de leerkracht-leerlinginteracties tijdens het onderwijsleerproces kunnen leiden tot een significante vooruitgang op gestandaardiseerde tests, in die mate dat prestatieverschillen aan het begin van de eerste klas aan het eind van het jaar zijn verdwenen.

Dit Amerikaanse onderzoek is vooral relevant omdat de resultaten erop wijzen dat een ondersteunende en sensitief-responsieve manier van lesgeven van méér belang is voor de vooruitgang op het gebied van schoolrijpheid van kinderen in de kleuterleeftijd dan een programmatische aanpak als zodanig en/of de daarin aanwezige gestandaardiseerde structurele kenmerken. Dit heeft niet alleen betekenis voor de theorievorming op het gebied van de invloed van contextuele factoren op de kinderlijke ontwikkeling, maar het heeft ook implicaties voor de landelijke en regionale politiek met betrekking tot de ontwikkeling en invoering van VVE-programma's én voor de opleiding en training van de daarin werkzame pedagogische medewerkers.

Louis Tavecchio

Literatuur

- Gormley, W.T., Gayler, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41, 872-884.
- Hamre, B. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

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.