

De peuter-kleuter-groep

peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld

Author(s)

Fukkink, Ruben; Slot, Pauline; Bredeveld, Merel; Leistra, Loes

Publication date

2023

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Fukkink, R., Slot, P., Bredeveld, M., & Leistra, L. (2023). *De peuter-kleuter-groep: peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld*. Universiteit van Amsterdam.



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 contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

**De peuter-kleuter-groep:
Peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch
medewerkers in beeld**

Ruben Fukkink, Pauline Slot, Merel Bredeveld & Loes Leistra

Mei 2023



**Universiteit
Utrecht**



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Abstract

De aansluiting tussen kinderopvang in de voorschoolse periode en de start van de basisschool is verschillend vorm gegeven in diverse landen. Nederland kent een ‘split system’, maar op enkele plekken is er sprake van structurele toenadering tussen de voorschoolse en schoolse sector. De peuter-kleuter-groep, die maar op enkele plaatsen in Nederland bestaat, beoogt de inhoudelijke samenwerking tussen opvang en onderwijs te versterken en de overgang voor kinderen soepel te laten verlopen. In een observatiestudie onder 9 random geselecteerde locaties ($N=$ 13 leerkrachten en 14 pedagogisch medewerkers, 85 geobserveerde kinderen) is de proceskwaliteit van deze groep geëvalueerd (CLASS Toddler & CLASS Pre-K: Productiviteit, Educatieve werkvormen en Conceptontwikkeling) en de betrokkenheid (inCLASS) en het welbevinden van de kinderen (NCKO-instrument), aangevuld met een interview en vragenlijst voor de betrokken professionals uit kinderopvang en basisonderwijs. De resultaten laten zien dat de proceskwaliteit goed is voor emotionele kwaliteit en middelmatig voor kwaliteit van de instructie, aansluitend op uitkomsten uit peilingen van reguliere peutergroepen en kleutergroepen. Het welbevinden van zowel de peuters als kleuters is goed evenals de betrokkenheid. Voor de interacties met leeftijdsgenoten en het gedrag in de groep blijken er geen significante verschillen tussen peuters en kleuters. Wel hebben de kleuters op de peuter-kleuter-groep meer interacties met de medewerker, een betere speelwerkhouding en een iets hoger welbevinden dan peuters.

De betrokken pedagogisch medewerkers, leerkrachten en directeuren geven aan met de peuter-kleuter-groep de overgang van kinderopvang naar het basisonderwijs soepeler te willen laten verlopen en de interprofessionele samenwerking te willen stimuleren in een integrale aanpak. Pedagogisch medewerkers en leerkrachten werken nauw samen aan innovaties op de groep, waarbij de leerkrachten vaker de leiding nemen in de planning, het curriculum en groepsinstructie. Een belangrijk knelpunt is de onzekere positie van de groep in de relatie tussen school, inspectie en de wethouder als formele handhaver van wet- en regelgeving.

Een conclusie uit dit eerste, kleinschalige onderzoek is dat pedagogische kwaliteit van de peuter-kleuter-groep vergelijkbaar is met de uitkomsten uit peilingen van (afzonderlijke) peutergroepen en het kleuteronderwijs. De verschillen tussen de kleuters ten opzichte van peuters en de taakverdeling tussen pedagogisch medewerkers en leerkrachten verdienen wel nadere aandacht in vervolgonderzoek. Op basis van deze eerste empirische evaluatie van de peuter-kleuter-groep bespreken we ten slotte mogelijke verbeterpunten voor de structurele kwaliteit, de proceskwaliteit, en welbevinden en betrokkenheid van de kinderen, in relatie tot

Peuter-kleuter-groep in beeld

de innovatieve samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs met nieuwe rollen voor pedagogisch-didactische professionals.

Sleutelwoorden:

peuter-kleuter-groep; transitie; kinderopvang; basisonderwijs; interprofessionele samenwerking

Voorwoord

We danken allereerst het Kinderopvangfonds voor het initiatief voor dit onderzoek en de steun gedurende een langere periode. De aanvang van het onderzoek viel helaas samen met de eerste lockdown en we moesten het onderzoek, direct na de start, daardoor weer stil leggen in maart 2020. Na een lange pauze als gevolg van de corona-periode hebben we het onderzoek met een klein budget uiteindelijk afgerond zoals oorspronkelijk beoogd.

Onze dank gaat uit naar alle deelnemende locaties die medewerking verleenden aan het onderzoek. Hun medewerking bleek onvoorwaardelijk en veranderde niet voor, tijdens en na de corona-periode. De medewerking is bijzonder, omdat de peuter-kleuter-groep een onzekere positie heeft in de huidige wet- en regelgeving en handhaving in de praktijk. Door de medewerking aan het onderzoek van besturen, directeuren en alle betrokken pedagogisch-didactische professionals op de groepen is pedagogische innovatie in de praktijk gekoppeld aan een onafhankelijk onderzoek. We hopen dat de nieuwe kennis die er nu ligt – over de pedagogische kwaliteit, over de kinderen en met de stem van alle betrokkenen – wordt betrokken in de discussie over peuter-kleutergroepen en integrale aanpakken voor het jonge kind.

Tot slot danken we Esmée Laliatu, Alex Verlinden, Kinsa Ben Aissa, Jolanda Brouwer en Alyza Dikilitas voor hun medewerking aan een qua omvang bescheiden maar intensief onderzoek. Zij namen contact op met alle sleutelfiguren, gingen vroeg en ver op pad om alle data te verzamelen en/of waren betrokken bij het coderen van de verzamelde gegevens.

Ruben Fukkink & Pauline Slot, mei 2023

Inleiding

In Nederland groeit de aandacht voor de samenwerking tussen scholen en kinderopvanginstellingen gericht op een doorlopende leerlijn, inclusief de overgang van voorschoolse naar vroegschoolse situatie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2018; Slot & Leseman, 2019). Deze trend sluit aan op beleidsmatige adviezen om alle voorzieningen voor jonge kinderen in één kindcentrum te brengen en te koppelen aan het basisonderwijs (Onderwijsraad, 2015; SER, 2021; Taskforce, 2017). Een landelijke inventarisatie liet zien dat inhoudelijke samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs is gegroeid vanaf 2016 met meer contact tussen professionals, meer afstemming van elkaars pedagogisch-didactische visie en soms ook een verkenning van formele en structurele samenwerking (Van der Grinten et al., 2019).

Deze trend is relatief nieuw in Nederland, dat een zogenaamd ‘split system’ kent met een duidelijke scheiding tussen kinderopvang en basisonderwijs (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2019; Vandenbroeck et al., 2022). Kinderopvang en basisonderwijs hebben in Nederland elk een eigen ‘governance’, waarbij kinderopvang valt onder het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en het basisonderwijs en voorschoolse educatie onder het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Beide sectoren hebben verschillende initiële beroepsopleidingen met uiteenlopende niveaus en duur (ISCED-3/4 voor de kinderopvang, versus ISCED-6 voor het basisonderwijs); alleen bij de nieuwe Associate Degree-opleiding Pedagogisch-Educatief Professional zien we een gedeeld voortraject. Ook zijn er sterk verschillende regels voor structurele kwaliteitskenmerken, zoals de beroepskracht-kind-ratio en de groeps grootte met gunstigere voorwaarden voor het werken met jongere kinderen (een beroepskracht-kind-ratio die loopt van 1:3 voor baby’s tot en met 1:8 voor peuters) vergeleken met kleuters (vaak een klas van 30 kleuters met één leerkracht). Een ander verschil is dat de basisschool een formeel curriculum kent en de kinderopvang niet. Kinderopvang en onderwijs hebben verder elk een eigen cao met verschillende salariering en secundaire arbeidsvoorwaarden. Daarnaast hebben kinderopvang en basisonderwijs eigen historische wortels en een eigen institutionalisering (Bahle, 2009). Deze historische, beleidsmatige en rechtspositionele verschillen maken de interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs allesbehalve vanzelfsprekend (zie Fukkink & van Verseveld, 2019; Verheijen-Tiemstra et al., 2020), net zoals in andere Europese landen (Davis et al., 2015; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

De samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs is op diverse locaties beperkt. Kinderopvangaanbieders en basisscholen kunnen bijvoorbeeld de samenwerking invullen met de zogenaamde ‘warme overdracht’ (zie Amsing & van der Maas, 2011), waarbij de voorschoolse instelling informatie over een peuter deelt met de kleuterleerkracht van de basisschool één tot drie maanden voor de overgang naar de basisschool. Zoals gezegd, zien we dat er op bestuurlijk niveau en in de praktijk sprake is van toenadering tussen kinderopvang en basisonderwijs.

In de bredere trend van toenadering en toenemende samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs past de zogenaamde ‘peuter-kleuter-groep’ (hierna: PK-groep), die op enkele plekken in Nederland is opgezet door samenwerkende kinderopvang- en schoolorganisaties. In de PK-groep zitten peuters en kleuters al dan niet structureel bij elkaar, die worden begeleid door zowel een pedagogisch medewerker uit de kinderopvang als een leerkracht van de basisschool. Met deze speciale groep streven de betrokkenen afstemming en continuïteit na op pedagogisch-didactisch vlak bij de transitie van de voorschoolse naar de schoolse periode (Boyle et al., 2018; Turunen, 2012) door dagelijkse begeleiding van de kinderen. Een succesvolle overgang moet bijdragen aan een positieve ontwikkeling van jonge kinderen op sociaal en cognitief vlak (Choy & Karuppiah, 2016; Turunen, 2012). De intensieve pedagogisch-didactische samenwerking tussen professionals op één groep kan ook op organisatieniveau bijdragen aan de collegiale samenwerking binnen een integraal kindcentrum (Fukkink & van Verseveld, 2019), rekening houdend met uitdagingen bij interprofessionele samenwerking ‘rondom het jonge kind’ (Fukkink & Laliatu, 2020).

Leeftijdsheterogene groepen

De kenmerkende gemengde samenstelling van de groep qua leeftijd sluit aan op de veel voorkomende verticale groepen uit de kinderopvang (vaak voor 0- t/m 4-jarigen, Meij & Schreuder, 2007; Schreuder & Messing, 2012) en de combinatiegroep 1-2 uit het basisonderwijs. Vanuit pedagogisch-historisch perspectief sluit de heterogene groepssamenstelling aan op pedagogische ideeën van Piaget, Steiner en Waldorf (Teszeny & Hevey, 2015) en het Montessori-, Dalton- en Jenaplan-onderwijs, waar kinderen van verschillende leeftijden zijn gegroepeerd om sociale relaties tussen kinderen te bevorderen (Edwards, 2002; Lopata et al., 2005) en hun persoonlijke ontwikkeling te stimuleren (Pence & Harvell, 2018) doordat jongere kinderen de oudere en meer bekwame kinderen observeren

terwijl de oudere kinderen juist de jongere kunnen ondersteunen (Ansaria & Purtell, 2018). Ook is bij leeftijdsheterogene groepen wel een vergelijking gemaakt met het thuismilieu, waar vaak kinderen van verschillende leeftijden met elkaar spelen (Azevedo & Ferreira, 2013).

Er zijn positieve effecten gerapporteerd voor gemengde groepen op het gedrag van kinderen op de groep. Winsler et al. (2002) vonden in hun onderzoek van *mixed-age* klassen dat de 3- en 4-jarigen naar elkaar trokken bij de activiteiten op de groep waardoor jongsten meer doelgericht bezig waren met taken dan de driejarigen in een *same-age* groep. Ook Rouse (2014) vond, voor Australische *mixed-age* groepen voor groepen van 0-3 jaar en 3-5 jaar, meer positieve interacties bij het buiten spelen. Zo gingen de 4-jarigen meer de jonge kinderen ondersteunen in informele leersituaties. Andere studies hebben eveneens meer prosociaal gedrag gevonden van de oudere kinderen ten opzichte van de jongere kinderen (Derscheid, 1997; zie ook Gray, 2011) en andere positieve effecten op het spel (Mounts & Roopnarine, 1987) en de interacties tussen kinderen (Logue, 2006). Ook zijn positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling aangetoond in longitudinaal perspectief waar kinderen uit ‘mixed-age’ kleuterklassen werden gevolgd van kleuter tot en met de middenbouw (‘grade 3’; McClellan & Kinsey, 1999; zie ook Katz et al., 1990 voor een eerste review). Er is dus enige evidentie voor het uitgangspunt dat jonge kinderen profiteren van *mixed-age* groepen door positieve interacties met iets oudere kinderen in de leeftijdsrange 3-5 jaar.

Waar vanuit een theoretisch perspectief de kwaliteit van interacties tussen kinderen vooropstelt, is in veel onderzoek de aandacht uitgegaan naar staf-kind-interacties. In empirische studies zijn negatieve samenhangen gevonden tussen een grotere leeftijdsrange op de groep en de proceskwaliteit, met name wanneer jonge kinderen van rond de 2-3 jaar ook zijn opgenomen in de groep. De aanwezigheid van jongere kinderen in ‘mixed-age’-groepen met zowel peuters als kleuters hing samen met minder positieve staf-kind-interactie in Duitse (Sommer & Sechtig, 2016) en Zwitserse groepen (Diebold & Perren, 2019). Ook Ansari en Pianta (2018) vonden dat leerkrachten die lesgeven in klassen met een grotere leeftijdsdiversiteit minder optimale leerkracht-leerling-interacties hebben op het gebied van educatieve en emotionele ondersteuning en klasorganisatie, met name voor leerkrachten met minder opleiding en werkervaring. Een heterogene klas vraagt om differentiatie met veel aangepaste activiteiten, wat het aanbieden van ontwikkelingsgerichte ondersteuning bemoeilijkt (Diebold & Perren, 2019). Uit Nederlands kinderopvangonderzoek blijkt dat de

kwaliteit van de interacties lager is in heterogene groepen voor 0- tot en met 4-jarigen, zowel voor de oudste kinderen (peuters in dit geval) als de jongere kinderen (Helmerhorst et al., 2015; Slot et al., 2019). Ook het aanbod van spel, exploratie en ontwikkelingsgerichte activiteiten blijken minder frequent in meer heterogene groepen (Slot et al., 2020).

Andere studies hebben zich gericht op de cognitieve ontwikkeling van kinderen in *mixed-age* groepen. In een deel van de studies is geen evidentie gevonden voor effecten op de ontwikkeling van kinderen (zie Derscheid, 1997; Katz et al., 1990). In andere studies zijn wel positieve effecten gevonden van de *mixed-age* samenstelling voor de ontwikkeling (Fosco et al., 2004; Goldman, 1981; Justice et al., 2019), die met name lijken te gelden voor de jongere kinderen (Ansari & Pianta, 2019; Derscheid, 1997; Gray, 2011; Katz et al., 1990) en bij kinderen die relatief ver zijn in hun ontwikkeling (Foster et al., 2020). De effecten waren niet positief voor de oudere kinderen in de studie van Ansari en Purtell (2018).

‘Mixed-age’ groepen hebben mogelijk geen effect of een nivellerend effect op de cognitieve ontwikkeling, waarbij de jongere kinderen zich optrekken aan de oudere leerlingen, die geen nadelig of alleen een licht nadelig effect hebben van de heterogene groepssamenstelling. Een belangrijke variabele, die nog maar weinig is onderzocht, zijn de competenties van pedagogisch-didactische professionals in het lesgeven aan een klas met heterogene leeftijdssamenstelling, die een belangrijke moderator kunnen zijn (zie Purtell & Ansari, 2018).

Opzet en vraagstelling van de studie

De innovatieve PK-groep is relatief nieuw in Nederland en is naar ons weten niet eerder onderzocht, waardoor we nu onvoldoende weten over de proceskwaliteit en het welbevinden en de betrokkenheid van zowel peuters als kleuters. Resultaten uit buitenlands onderzoek naar heterogene leeftijdsgroepen hebben niet betrekking op de peuter-kleuter-leeftijden die gelden voor de Nederlandse context en de uitkomsten uit deze studies zijn niet direct generaliseerbaar naar de huidige situatie PK-groep in Nederland. In dit onderzoek verkennen we de pedagogische kwaliteit van de peuter-kleuter-groep en de ervaringen van de betrokken professionals. De vragen uit deze studie zijn:

1. Wat is de proceskwaliteit van de PK-groep, kijkend naar zowel de pedagogisch medewerkers met een kinderopvangachtergrond als de leerkrachten uit het basisonderwijs?

Peuter-kleuter-groep in beeld

2. Wat is het welbevinden en de betrokkenheid van zowel peuters als kleuters in de PK-groep?
3. Wat zijn de ervaringen van alle betrokken pedagogisch-didactische professionals van deze nieuwe groep?

Methode

Een kleine steekproef van PK-groepen is onderzocht in een intensieve, meervoudige *mixed-methods case-study* met gelijktijdige verzameling van kwantitatieve en kwalitatieve data ('concurrent design') op het niveau van de locatie, de groep, de professionals (zowel leerkracht als pedagogisch medewerker) en kinderen (zowel peuters als kleuters).

Steekproef en werving

Negen locaties, verspreid over het land (Noord-Brabant, Zuid-Holland, Gelderland en Limburg) zijn bezocht. Deze locaties zijn random geselecteerd uit een lijst van 63 locaties, die is samengesteld op basis van het landelijke PACT-netwerk; deze lijst is daarna geactualiseerd met adressen van mogelijke PK-locaties op basis van belrondes.

De werving vond plaats in de periode van december 2021 tot en met april 2022. Per geselecteerde locatie waren er 2 reservelocaties binnen elk cohort. Bij het eerste telefonische en/of mailcontact met een locatie bleek meerdere malen dat de PK-groep niet meer bestond; er lijken veel wisselingen te zijn en er is geen up-to-date lijst van PK-groepen.

Procedure

Locaties die deelnamen aan het onderzoek werden een week en daarna nog een dag voorafgaand aan het bezoek telefonisch benaderd. *Informed consent*-brieven voor de ouders waren beschikbaar in het Nederlands, Turks, Arabisch en Engels.

De werkwijze voor het veldwerk was vastgelegd in een protocol met uitgewerkte richtlijnen voor het filmen, de CLASS-observatie (Toddler & Pre-K) en een interviewleidraad. Twee getrainde observatoren bezochten de PK-groep gedurende een dagdeel, waarbij één assistent filmde en één assistent observeerde vanaf de start van het programma. Observatoren waren niet betrokken bij het programma of interacties met de groep; in totaal bezochten 5 observatoren, in wisselende koppels, de locaties. Bij elk bezoek is gestreefd naar video-opnames van de interacties van de pedagogisch medewerker en leerkracht met de kinderen op de groep te observeren met de CLASS tijdens vier verschillende momenten (in willekeurige volgorde): kringgesprek, eetmoment (fruit/snack), speel-werktijd met leerkracht en speel-werktijd met pedagogisch medewerker. Om het welbevinden en de individuele interacties van kinderen te kunnen observeren zijn video-opnames gemaakt tijdens dezelfde vier momenten, die na het bezoek zijn gecodeerd. We streefden naar opnames van minimaal 10 minuten met 3 peuters en/of 3 kleuters in beeld,

eventueel met de leerkracht en/of pedagogisch medewerker. Bij de negen locaties zijn er twee met 2 observaties (alleen speel-werktijd situaties), één locatie met 3 observaties (fruit eten en twee keer spelen-werktijd) en bij de overige zes locaties zijn er 4 observaties verricht; in totaal gaat het om 31 observaties. Aan het einde van de ochtend vonden de interviews plaats met zowel de geobserveerde pedagogisch medewerker als de leerkracht van de groep (ca. 45 min). De medewerkers is daarnaast gevraagd een online vragenlijst in te vullen. Er zijn in totaal 13 vragenlijsten ingevuld van 8 locaties; voor 5 locaties hebben zowel de leerkracht als de pedagogisch medewerker de vragenlijst ingevuld.

Elke pedagogisch medewerker, leerkracht en de ouders gaven actieve toestemming. Kinderen die niet op de video mochten, werden niet gefilmd of zijn achteraf onherkenbaar gemaakt.

Meetinstrumenten

Er zijn verschillende instrumenten gebruikt om de proceskwaliteit en de ervaringen van individuele kinderen in kaart te brengen.

CLASS Toddler en Pre-K (groepsniveau) (La Paro et al, 2011; Pianta et al., 2008) Gezien de gemengde groepen is ervoor gekozen de CLASS Toddler (voor de peuters) als basis te nemen en dit aan te vullen met enkele dimensies uit de CLASS Pre-K (voor de kleuters), die veel overlap kennen. De CLASS Toddler kent acht kwaliteitsdimensies. *Positieve sfeer* staat voor de mate waarin de interacties in de groep tussen medewerker en kinderen en tussen kinderen onderling warmte, wederzijds respect en plezier laten zien. *Negatieve sfeer* geeft de mate weer waarin er negatief gedrag voorkomt van de kant van de medewerker of de kinderen, bijvoorbeeld bits reageren, boosheid tonen, kleineren, expliciet negeren, fysiek reguleren van gedrag, en ruziemaken. De schaal wordt zo gecodeerd dat een hoge score betekent dat er weinig of geen negativiteit is. *Sensitiviteit* is de mate waarin de medewerker zich bewust is van de behoeften van individuele kinderen in de groep, met name gevoelens van onzekerheid of verdriet, en daarop adequaat inspelt. *Aandacht voor kindperspectief* geeft aan in welke mate in de interacties aangesloten wordt op de interesses van de kinderen, initiatief en keuzevrijheid wordt gegeven aan kinderen en zelfstandigheid wordt bevorderd. *Begeleiding van gedrag* staat voor de mate waarin de medewerker in staat is het gedrag van de kinderen in goede banen te leiden, negatief gedrag zoals niks doen of ruziemaken, te voorkomen of weer om te zetten in positief en productief spel- en taakgericht gedrag, en heeft zowel betrekking op het gedrag van afzonderlijke kinderen als op het functioneren van de groep als geheel. *Faciliteren van leren en ontwikkeling* verwijst naar de

mate waarin de medewerker de denkontwikkeling en kennisverwerving van kinderen bevordert door activiteiten aan te bieden die redeneren en het ontdekken van verbanden uitlokken en door kinderen bij deze activiteiten te begeleiden. *Kwaliteit van de feedback* is de mate waarin de reacties van de medewerker op wat kinderen doen of zeggen bijdraagt aan de competentieontwikkeling en kennisverwerving van kinderen, en hen stimuleert verder te gaan met hun activiteiten. *Stimuleren van de taalontwikkeling* staat voor de mate waarin de medewerker het gebruik van taal door kinderen uitlokt en aanmoedigt, bijvoorbeeld door vragen te stellen, en hun taalgedrag modelleert door zelf de eigen handelingen te verwoorden en door gevorderde taal (nieuwe, moeilijke woorden) in te brengen in gesprekken.

Drie dimensies uit de CLASS Pre-K zijn toegevoegd. *Productiviteit* verwijst naar het efficiënt benutten van de tijd waarin er aanbod is om te zorgen dat kinderen bezig kunnen zijn. *Educatieve werkvormen* omvat verschillende strategieën, aanbiedingsvormen en materialen die medewerkers gebruiken om kinderen maximaal te betrekken in spel en activiteiten. *Conceptontwikkeling* verwijst naar de mate waarin de medewerker de denkontwikkeling en kennisverwerving van kinderen bevordert door activiteiten aan te bieden die redeneren en het ontdekken van verbanden uitlokken en door kinderen bij deze activiteiten te begeleiden.

De handleiding van de CLASS geeft uitgebreide en concrete voorbeelden van de gedragingen passend bij de dimensies en per dimensie wordt een score gegeven op een schaal van 1 tot 7. Scores 1 en 2 geven aan dat kwaliteit van de processen in de groep op de desbetreffende dimensie *laag* is (het gewenste gedrag komt niet/nauwelijks voor), scores tussen 3 en 5 een *middenniveau van kwaliteit* aangeven (het gewenste gedrag komt wisselend/soms voor), en de scores 6 en 7 op *hoge kwaliteit* wijzen (het gewenste gedrag komt vaak of consistent voor).

Er kunnen twee bredere kwaliteitsdomeinen onderscheiden worden. Emotionele kwaliteit omvat 5 dimensies (positieve sfeer, negatieve sfeer, sensitiviteit, aandacht voor kindperspectief, begeleiding van gedrag). Educatieve kwaliteit omvat in de Toddler-versie 3 dimensies (faciliteren leren, kwaliteit van feedback, stimuleren taalontwikkeling). Voor de Pre-K omvat Educatieve kwaliteit 5 dimensies kwaliteit van feedback, stimuleren taalontwikkeling, productiviteit, educatieve werkvormen en conceptontwikkeling).

inCLASS Toddler en Pre-K (Downer et al., 2011; Slot et al., 2016). De inCLASS heeft dezelfde opbouw en structuur als de CLASS, waarbij hier gekeken wordt naar de interacties van *individuele kinderen*. Er worden tien verschillende kwaliteitsdimensies onderscheiden. *Positieve interactie met de medewerker* heeft betrekking op de emotionele

band tussen het kind en de medewerker en de mate waarin de medewerker als veilige basis gebruikt wordt. *Communicatieve interactie met de medewerker* verwijst naar de non-verbale en verbale interacties van het kind met de medewerker die betrekking hebben op zowel praktische als sociale uitwisselingen. *Conflict met de medewerker* heeft betrekking op negatieve interacties met de medewerker. *Pro-sociale interacties met peers* betreft de mate waarin een kind andere kinderen opzoekt en positieve ervaringen met ze deelt.

Communicatieve interacties met peers verwijst naar de non-verbale en verbale interacties van het kind met andere kinderen die betrekking hebben op zowel praktische als sociale uitwisselingen. *Assertiviteit ten aanzien van peers* gaat over positieve interacties met leeftijdsgenoten waarin het kind initiatief neemt en voor zichzelf opkomt. *Conflict met peers* verwijst naar negatieve interacties met leeftijdsgenoten. *Betrokkenheid in spel/activiteiten* verwijst naar de volgehouden aandacht, concentratie en het enthousiasme die een kind laat zien in spel of (routine)activiteiten. *Zelfstandigheid* gaat over de mate waarin een kind autonomie, initiatief en zelfvertrouwen laat zien in spel of activiteiten. *Zelfregulatie* betreft de mate waarin een kind zich kan gedragen conform de verwachtingen in de groep, bijvoorbeeld geduldig op zijn beurt wachten of aanwijzingen van de medewerker opvolgen. De handleiding van de inCLASS geeft uitgebreide en concrete voorbeelden van de gedragingen passend bij de dimensies en per dimensie wordt een score gegeven op een schaal van 1 tot 7. De scores 1 en 2 geven aan dat een kind laag scoort op deze gedragingen (het gedrag komt niet/nauwelijks voor), scores tussen 3 en 5 een middenniveau aangeven (gedrag komt wisselend/soms voor), en de scores 6 en 7 wijzen op een hoge score (het gedrag komt vaak of consistent voor).

Er zijn vier bredere kwaliteitsdomeinen. *Interacties met de pedagogisch medewerkers* omvat de eerste twee dimensies (Positieve interacties met de pedagogisch medewerker en Communicatieve interactie met de pedagogisch medewerker). *Interacties met peers* omvat drie dimensies (Prosociale interacties met peers, Communicatieve interacties met peers en Assertiviteit ten aanzien van peers). *Speel-werkhouding* betreft twee dimensies (Betrokkenheid in spel/activiteiten en Zelfstandigheid). *Gedrag in de groep* betreft drie dimensies (Conflicten met de pedagogisch medewerker en peers, beide omgescoord, en Zelfregulatie).

Welbevinden (De Kruif et al., 2007). Deze schaal, die is gebaseerd op het werk van Laevers (2017), omschrijft welbevinden van het kind als een algemene positieve toestand waarin een kind zich bevindt. Gedragingen en uitingen die duiden op welbevinden laten zien dat kinderen zich veilig en ontspannen voelen en genieten van de activiteiten waarmee zij bezig zijn. Een kind dat zich veilig en op zijn gemak voelt, kan de volgende kenmerken

Peuter-kleuter-groep in beeld

vertonen: openheid, flexibiliteit, zelfvertrouwen, weerbaarheid, vitaliteit, ontspanning, plezier en/of evenwichtigheid. Een kind dat zich niet op het gemak voelt kan kenmerken van onbehagen vertonen, zoals huilen, schreeuwen, (ongerichte) pogingen om aandacht te trekken, onzekerheid en/of gespannenheid. De schaal kent een 7-puntschaal. Een *hoge* score (7) geeft aan dat tekenen van welbevinden overduidelijk aanwezig zijn. Een *neutrale* score (4) geeft aan dat er niet echt sprake is van onbehagen, maar er zijn ook geen echte uitingen van welbevinden. Noch welbevinden, noch onbehagen overheerst. Een *lage* score (1) geeft aan dat er duidelijke signalen van onbehagen zijn.

Resultaten

In dit hoofdstuk geven we een korte beschrijving van de bezochte locaties en de medewerkers, gevolgd door een beschrijving van de geobserveerde kwaliteit en ten slotte het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. Deze kwaliteitsgegevens zetten we, waar mogelijk, af tegen gegevens uit de Landelijke Kwaliteitspeiling Kinderopvang (LKK) en het Pre-Cool-onderzoek.

Portret van de bezochte locaties

Locatie A

De peuter-kleutergroep van deze Gelderse locatie bestaat sinds begin 2020 en bevindt zich aan de kinderopvangkant van een IKC. De kinderopvang en de school zitten samen onder één dak. De groep wordt geleid door een leerkracht van de school en een pedagogisch medewerker van de kinderopvang. De groep bestaat uit maximaal acht peuters en maximaal 12 kleuters. Op maandag, dinsdag, donderdag en vrijdag zitten de peuters en kleuters samen in één groep en draaien zij hetzelfde dagprogramma. Op woensdag zijn er alleen kleuters aanwezig. Kinderen stromen door naar de kleuterklas op basis van ontwikkeling. Gemiddeld stromen de kinderen door rond een leeftijd van iets meer dan 4,5 jaar.

Locatie B

De kinderopvang en school van deze locatie in Zuid-Holland zitten onder één dak. De groep bestond ten tijden van het bezoek ongeveer 4 jaar. De ruimte bestaat uit twee lokalen. In de ruimte is sinds kort een deur is geplaatst, om zo aan de eisen van de GGD te voldoen, die altijd open staat. Sinds de start van de groep wordt al hetzelfde programma gehanteerd. De dag wordt gestart met samen in de kring zitten, waarna er samen wordt buiten gespeeld. Na buiten spelen zijn de groepen even gescheiden. Hierna is er tijd voor werk-spel, waarbij de kleuters en peuters zich kunnen mengen. Na het werk-spel gaan de kleuters buiten spelen met de rest van de school en spelen de peuters op hun eigen plein buiten. De peuters en kleuters eten apart. Afhankelijk van de lunchtijd van de pedagogisch medewerker komen de peuters en kleuters 's middags soms ook nog samen. De groep draait op maandag tot en met vrijdag. Op vrijdag zijn er weinig peuters. De peuters moeten minimaal twee keer per week komen als ze in aanmerking willen komen voor de groep. De kinderen stromen door als ze (bijna) 4 jaar zijn.

Locatie C

De kinderopvang bevindt zich op deze Brabantse locatie in het schoolgebouw. Sinds het begin van het schooljaar 2021-'22 is de groep als pilot gestart. De groep draait in dezelfde gang als de ouderbouw (groep 1 en 2). De peuters gaan mee in het schoolse systeem, wat inhoudt dat de leerkracht een kleuterprogramma draait zoals in de andere kleuterklassen. De pedagogisch medewerker past het niveau indien nodig soms aan voor de peuters. De groep draait alleen op maandag en vrijdag, met telkens verschillende kinderen vanuit de kinderopvang. Er is bewust voor gekozen op de peuters maar één dag mee te laten draaien in de groep, omdat kinderen anders niet meer terug willen naar de kinderopvang. De peuters mogen vanaf 3,5 jaar meedraaien in de groep. Hierbij is er wel de mogelijkheid om peuters eerder in de groep te zetten als ze eraan toe zijn. Kleuters stromen op meerdere momenten per jaar door naar kleuterklas als ze daar aan toe zijn. Kinderen die ergens anders op peuteropvang hebben gezeten of pas naar school komen met 4 jaar, gaan naar de andere kleuterklas.

Locatie D

De kinderopvang en school van deze Gelderse groep zitten onder één dak. De groep is een pilot sinds het begin van het schooljaar 2021-2022. De verwachting is dat de pilot voortgezet mag worden. De peuters zitten de hele ochtend in het lokaal van de kleuters op school. De dagindeling is vergelijkbaar met de dagindeling van een VE-groep, waarbij er in plaats van vrij spel gekozen wordt voor werk-spel. Rond het middaguur gaan de peuters naar huis en gaan de kleuters in kleine groepjes nog even door met leerkracht. De groep zit van maandag tot en met donderdag samen. Op vrijdag zitten kleuters in kleine groepjes van 8 kleuters samen, soms aangevuld met één of enkele andere (zwakkere) kleuters. Bijna alle kinderen van de groep hebben een VVE-indicatie. De peuters die sterk in de schoentjes staan kunnen wanneer ze er klaar voor zijn zonder te lang te kleuter doorstromen. De jongste kleuters zitten door de groep in een rustigere startgroep op school, waarbij de kleuters die er wel al klaar voor zijn eerder mogen doorstromen.

Locatie E

Deze locatie ligt in Limburg. De kinderopvang bevindt zich in het schoolgebouw. Sinds 4 jaar wordt er gewerkt met de peuter-kleuter groep. De peutergroep bevindt zich midden in het IKC. Er is een schuifdeur naar de gang, waar het kleuterplein is met groep 1, 2 en 3. De groepen worden van 9.00u tot 10.00u samengevoegd en ze spelen 10.30-11.00u buiten. De schuifdeur van de peutergroep wordt dan open gezet. De pedagogisch medewerker heeft dan een activiteit in de peuterruimte, de leerkrachten hebben activiteiten in het kleuterplein, waar kleuters via planbord kiezen. De peuters blijven in hun eigen lokaal, en kleuters mogen hierbij aansluiten. Voor de peuters is er in de peuterruimte nog een afgesloten deel, waar alleen peuters mogen komen zodat de peuters zich kunnen afzonderen wanneer nodig. De oudste peuters die bijna 4 worden, mogen onder begeleiding spelen-werken op het kleuterplein. De peuter-kleuter groep draait van maandag tot en met donderdag.

Locatie F

Deze peuter-kleutergroep in de provincie Gelderland bestaat sinds midden 2019 en bevindt zich in de school. Het kinderdagverblijf bevindt zich in een ander gebouw naast de school. De groep wordt geleid door een leerkracht van de school en een pedagogisch medewerker van de kinderopvang. Tijdens het bezoek viel de leerkracht onder de kinderopvangorganisatie. De groep bestaat uit maximaal 16 kinderen, waarvan maximaal 5 kleuters. De peuters en kleuters zitten van maandag tot en met donderdag in één groep. Op vrijdag gaan de kleuters naar de kleuterklas. Kleuters worden in hun ontwikkeling gevolgd en stromen naar aanleiding daarvan na een schoolvakantie door naar een kleuterklas.

Locatie G

Deze Brabantse peuter-kleutergroep bestaat sinds begin 2017 en bevindt zich in een integraal kindcentrum. De kinderopvang en de school zitten samen onder één dak. De groep wordt geleid door een leerkracht en een pedagogisch medewerker van dezelfde organisatie. De peuters en kleuters zitten maandag tot en met donderdag in de ochtend samen in één groep. Op vrijdag zijn de kleuters vrij. Na de ochtend blijven de kleuters in de groep aanwezig. Kinderen kunnen vanaf 3,5 jaar naar de peuter-kleutergroep en stromen als ze 4,5 jaar oud zijn door naar de kleutergroep.

Locatie H

De locatie ligt in Limburg. De kinderopvang en de school zitten samen onder één dak. De opzet van de peuter-kleutergroep zoals deze tijdens het bezoek was bestaat sinds begin 2022. De peutergroep en groep 1 zitten elk in een eigen ruimte binnen een kindcentrum. De ruimtes grenzen aan elkaar met een deur. Pedagogisch medewerkers leiden de peutergroep en groep 1 wordt door een leerkracht geleid. De ochtend start met de peutergroep en groep 1 van elkaar gescheiden. Gedurende de ochtend wordt deze deur op verschillende momenten opengezet en is er ruimte voor de peuters en kleuters om te mengen. Kinderen mogen vanaf 3 jaar oud met de kleuters mengen.

Locatie I

De locatie ligt in Noord-Brabant. De kinderopvang en de school hebben een eigen deel binnen één gebouw. Aan het begin van de dag zitten de peutergroep en kleuters elk in een eigen ruimte. De ruimte peutergroep bevindt zich binnen het deel voor de kinderopvang, de instroomgroep voor de kleuters bevindt zich binnen het deel voor de school. De kleutergroep wordt door een leerkracht geleid. Alle kleuters die net vier jaar oud zijn geworden, gaan naar de instroomgroep. De kleuters zitten vijf dagen in deze instroomgroep. De oudste peuters (vanaf 3,5 jaar oud) komen gedurende vier ochtenden in de week naar de kleutergroep met een pedagogisch medewerker vanuit de kinderopvang. Na een half jaar in deze instroomgroep, stromen de kleuters door naar groep 1.

Kenmerken van medewerkers en de groep

Pedagogisch medewerkers zijn gemiddeld 39 jaar oud (range 25-58 jaar), de leerkrachten gemiddeld 45 jaar oud (range 28-58 jaar). De pedagogisch medewerkers hebben gemiddeld meer werkervaring, namelijk ruim 12 jaar (range 3-20 jaar) tegen ruim 3 jaar voor de leerkrachten (range 0-11 jaar). De helft van de pedagogisch medewerkers heeft een hbo-diploma en dit geldt voor alle leerkrachten. Alle pedagogisch medewerkers hebben daarnaast twee of meer aanvullende cursussen gevolgd, vaak een VVE-cursus (88%), gevolgd door cursussen over de ontwikkeling van kinderen (50%) en spel voor peuters (38%). Alle leerkrachten hebben minstens één aanvullende cursus gevolgd. Ook hier werd een VVE-cursus het meest frequent genoemd (60%), gevolgd door een cursus over de omgang met zorgkinderen (40%). De groeps grootte varieert tussen de locaties. Een groeps grootte van 16 kinderen komt het meest voor (bij 5 locaties), gevolgd door kleinere groepen van 8 kinderen (2 locaties) en er is één locatie met 14 kinderen in de groep.

Proceskwaliteit op groepsniveau

Tabel 1 toont de kwaliteit van de peuter-kleutergroepen op basis van de CLASS-dimensies. Over het algemeen komt de proceskwaliteit overeen met het beeld van andere kwaliteitsmetingen in de kinderopvang (LKK) en kleutergroepen (pre-COOL). De emotionele kwaliteit is midden tot hoog. De sfeer in de groep is positief, de medewerkers zijn sensitief ten aanzien van de behoeften van kinderen, en kinderen worden op positieve wijze ondersteund bij passend gedrag in de groep. De mate waarin kindvolgend wordt gewerkt en er aandacht is voor de ideeën en wensen van kinderen is wat minder sterk. Het beeld voor de educatieve kwaliteit lijkt wel iets gunstiger vergeleken met reguliere peutergroepen in de kinderopvang. Er is aandacht voor de cognitieve en taalontwikkeling van kinderen in het aanbod van spel en activiteiten en de wijze waarop de medewerkers kinderen ondersteunen

Peuter-kleuter-groep in beeld

hierin. De educatieve kwaliteit van de peuter-kleutergroepen verschilt niet wezenlijk van de reguliere kleutergroepen uit pre-COOL.

Tabel 1

Overzicht van de proceskwaliteit zoals gemeten met de CLASS

CLASS-dimensies (1-7)	Peuter-kleutergroepen			LKK ¹	Pre-COOL ²
	Gem.	SD	Range	Gem.	Gem.
Positieve sfeer	6.19	0.65	5-7	5.97	5.34
Negatieve sfeer (omgescoord)	7	.00	7	6.92	6.81
Sensitiviteit	5.71	0.64	5-7	5.73	5.10
Aandacht kindperspectief	4.87	1.36	2-7	4.58	4.25
Begeleiding gedrag	5.45	0.89	4-7	5.47	5.20
Emotionele kwaliteit	5.84			5.73	5.34
Faciliteren leren en ontwikkeling	4.26	1.03	2-6	3.63	-
Kwaliteit van feedback	3.52	1.18	1-6	2.86	3.28
Stimuleren van taalontwikkeling	4.03	1.08	2-6	3.11	3.63
Educatieve kwaliteit voor peuters	3.94			3.20	
Productiviteit	5.84	0.93	3-7		5.32
Educatieve werkvormen	4.16	1.27	2-7		4.56
Conceptontwikkeling	2.35	1.02	1-4		2.90
Educatieve kwaliteit voor kleuters (pre-K)	3.98				3.94

Er zijn observaties gedaan tijdens kringmomenten, speel-werktijd en een eet-drinkmoment (zie Tabel 2). De kwaliteit is tijdens eet- en drinkmomenten op veel aspecten lager dan tijdens speel-werktijd; dit patroon komt ook naar voren uit eerdere onderzoeken in de kinderopvang.³ De mate waarin de interesses en keuzemogelijkheden van kinderen centraal staan, is veel groter tijdens speel-werktijd dan tijdens eet- en drinkmomenten en de kring.

¹ Slot et al. (2019). *Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang*

² Pre-COOL. *Technisch rapport Tweejarigencohort, derde meting 2012-2013*.

³ Slot et al., 2017, 2018, 2019

Tabel 2*Kwaliteit gedurende verschillende momenten en activiteiten*

Peuter-kleutergroepen				
CLASS-dimensies	Eten- drinken	Speel- werktijd	Kring	
Positieve sfeer	5.67	6.40	6.20	Speel-werktijd > eten-drinken
Negatieve sfeer (omgescoord)	7	7	7	n.s.
Sensitiviteit	5.67	5.73	5.70	n.s.
Aandacht kindperspectief	3.33	6.00	4.10	Speel-werktijd > eten-drinken en kring
Begeleiding gedrag	5.33	5.60	5.30	n.s.
Faciliteren leren en ontwikkeling	3.17	4.60	4.40	Eten-drinken < speel-werktijd en kring
Kwaliteit van feedback	2.83	3.80	3.50	n.s.
Stimuleren van taalontwikkeling	3.50	4.07	4.30	n.s.
Productiviteit	5.17	6.07	5.90	Eten-drinken < speel-werktijd
Educatieve werkvormen	3.00	4.33	4.60	Eten-drinken < speel-werktijd en kring
Conceptontwikkeling	1.33	2.60	2.60	Eten-drinken < speel-werktijd en kring

Bij de observaties is in principe de medewerker geobserveerd die op dat moment de leiding had over een bepaalde activiteit. Aangezien er twee observaties zijn gedaan tijdens speel-werktijd, is de verdeling hier ongeveer gelijk (6 observaties van een pedagogisch medewerker en 7 observaties van een leerkracht). Voor de kring blijkt de leerkracht twee keer zo vaak geobserveerd als de pedagogisch medewerker (6x leerkracht vs. 3x pedagogisch medewerker). Voor de eet- en drinkmomenten blijkt het omgekeerde. Vijf van de zes observaties zijn van de pedagogisch medewerkers en de resterende observatie is van beiden tegelijk. Er lijkt een patroon te zijn in de rol- en taakverdeling van de leerkrachten en de pedagogisch medewerkers: de leerkrachten hebben vaker de leiding bij de kring, de pedagogisch medewerkers bij eten en drinken en bij speel-werktijd trekt men gezamenlijk op.

In Tabel 3 staat de geobserveerde kwaliteit uitgesplitst naar leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Voor de emotionele kwaliteit blijken er geen significante verschillen tussen beide professionals, maar voor de educatieve kwaliteit zijn er wel verschillen. De leerkrachten blijken een hogere kwaliteit van interacties te bieden gericht op het stimuleren en ondersteunen van de cognitieve en taalontwikkeling. De gemiddelde scores zijn hoger; ook zijn de standaarddeviaties kleiner, wat duidt op minder sterke verschillen

Peuter-kleuter-groep in beeld

tussen leerkrachten of observatiemomenten (de range laat eveneens hogere scores zien). Aangezien er duidelijke verschillen waren in de geobserveerde momenten (namelijk meer verzorgingsmomenten voor de pedagogisch medewerkers en meer kringmomenten voor de leerkrachten) zou dit een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het verschil. Er is daarom alleen gekeken naar het patroon van interacties tijdens de speel-werkmomenten, waarin leerkracht en pedagogisch medewerker ongeveer evenveel geobserveerd zijn. Het patroon van hogere educatieve kwaliteit van de leerkrachten ten opzichte van pedagogisch medewerkers blijft ook dan zichtbaar.

Tabel 3

Proceskwaliteit van leerkrachten en pedagogisch medewerkers

CLASS-dimensies	Observaties leerkrachten (N= 13)			Observaties pedagogisch medewerkers (N= 14)		
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
Positieve sfeer	6.38	0.65	5-7	6.14	0.66	5-7
Negatieve sfeer (omgescoord)	7.00	0.00	7	7.00	0.00	7
Sensitiviteit	5.69	0.48	5-6	5.86	0.77	5-6
Aandacht kindperspectief	5.15	1.07	4-7	4.71	1.54	2-7
Begeleiding gedrag	5.38	1.04	4-7	5.50	0.85	4-7
Faciliteren leren en ontwikkeling	4.69*	0.63	4-6	3.79*	1.12	2-6
Kwaliteit van feedback	3.92*	1.26	2-6	3.00*	1.04	1-5
Stimuleren van taalontwikkeling	4.54*	0.97	3-6	3.50*	1.02	2-5
Productiviteit	6.00	1.00	4-7	5.57	0.94	3-7
Educatieve werkvormen	4.69*	0.75	4-6	3.57*	1.50	2-7
Conceptontwikkeling	2.92*	0.86	1-4	2.00*	0.96	1-4

Noot: * = significant verschil

Ervaringen van individuele kinderen

Er zijn in totaal 32 filmfragmenten gemaakt die bruikbaar waren om de interacties van individuele kinderen te observeren met de inCLASS Toddler en Pre-K. In totaal zijn er 85 kinderen geobserveerd, gemiddeld ruim 2 kinderen per video (gem.: 2.65). Op sommige locaties was het makkelijker om goed beeldmateriaal te verzamelen doordat alle of veel

Peuter-kleuter-groep in beeld

kinderen mochten worden gefilmd en/of door een zeer gestructureerd programma. Er zijn gemiddeld ruim 9 kindscores gedurende verschillende activiteiten per locatie, variërend van 5 tot 20. In 41 filmfragmenten was de leerkracht aanwezig (48%), in 36 fragmenten was de pedagogisch medewerker aanwezig (42%), in 6 gevallen waren beiden aanwezig (7%) en bij 2 observaties was er geen volwassene in beeld.

In Tabel 4 staan de beschrijvende gegevens voor de interacties van individuele kinderen, inclusief een vergelijking met de gegevens van de landelijke kwaliteitsmonitor (LKK). Kinderen hebben over het algemeen meer interacties met volwassenen dan met leeftijdsgenoten. Verder laten kinderen een hoge mate van zelfregulatie zien, een gemiddelde betrokkenheid in spel of activiteiten en een iets lagere mate van zelfstandigheid. Vergeleken met de gegevens van peuters in de reguliere kinderdagopvang, laten de kinderen in de peuter-kleutergroepen iets lagere scores zien op alle aspecten. Het hierboven beschreven patroon van individuele ervaringen van kinderen is vergelijkbaar.

Tabel 4

Beschrijvende statistieken voor de kindobservaties met de inCLASS Toddler en Pre-K

	Peuter-kleutergroepen (N= 85 kindscores)			LKK ⁴ (N= 64 groepen)
	Gem.	SD	Range	Gem.
inCLASS Dimensies (1-7)				
Positieve interactie met de medewerker	4.44	1.38	2.00-7.00	4.31
Communicatieve interactie met de medewerker	2.96	1.62	1.00-7.00	3.76
Conflicten met de medewerker (<i>omgekeerd</i>)	7.00	0.00	7.00-7.00	6.80
Prosociale interacties met <i>peers</i>	3.08	0.90	2.00-5.00	3.74
Communicatieve interacties met <i>peers</i>	2.16	1.29	1.00-6.00	2.52
Assertiviteit ten aanzien van <i>peers</i>	1.25	0.51	1.00-4.00	2.26
Conflicten met <i>peers</i> (<i>omgekeerd</i>)	6.94	0.32	5.00-7.00	6.84
Betrokkenheid in spel/activiteiten	4.33	1.50	1.00-7.00	4.92
Zelfstandigheid	3.36	1.26	1.00-6.00	3.87
Zelfregulatie	6.58	0.73	4.00-7.00	6.32
inCLASS Domeinen (1-7)				
Interacties met medewerker	3.70	1.39	1.50-7.00	4.04
Interacties met <i>peers</i>	2.16	0.79	1.33-4.33	2.84
Speel-werkhouding	3.85	1.26	1.50-6.50	4.39
Gedrag in de groep	6.84	0.32	5.33-7.00	6.65

In Tabel 5 tonen we de individuele ervaringen van kinderen uitgesplitst naar peuters en kleuters. Kleuters hebben gemiddeld meer interacties met de medewerkers dan met de peuters. Ook blijken kleuters een betere speel-werkhouding te laten zien in de groep met meer betrokkenheid en zelfstandigheid dan peuters. Voor de interacties met leeftijdsgenoten en het gedrag in de groep blijken er geen significante verschillen tussen peuters en kleuters.

⁴ Slot et al. (2019). *Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2019. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang*. Sardes.

Tabel 5

Beschrijvende statistieken voor de kindobservaties met de inCLASS, uitgesplitst naar peuter en kleuters

	Peuters (N= 47 kindscores)		Kleuters (N= 38 kindscores)	
	Gem.	St. dev.	Gem.	St. dev.
inCLASS-dimensies (1-7)				
Positieve interactie met de medewerker	4.15	1.38	4.79	1.32
Communicatieve interactie met de medewerker	2.57	1.35	3.45	1.81
Conflicten met de medewerker (<i>omgescoord</i>)	7.00	.00	7.00	.00
Prosociale interacties met <i>peers</i>	2.98	0.90	3.21	0.91
Communicatieve interacties met <i>peers</i>	2.13	1.33	2.21	1.26
Assertiviteit ten aanzien van <i>peers</i>	1.19	0.40	1.32	0.62
Conflicten met <i>peers</i> (<i>omgescoord</i>)	6.91	0.40	6.97	0.16
Betrokkenheid in spel/activiteiten	4.02	1.57	4.71	1.35
Zelfstandigheid	3.15	1.32	3.63	1.15
Zelfregulatie	6.47	0.86	6.71	0.52
inCLASS Domeinen (1-7)				
Interacties met medewerker	3.36*	1.21	4.12*	1.51
Interacties met <i>peers</i>	2.10	0.76	2.25	0.82
Speel-werkhouding	3.59*	1.32	4.17*	1.10
Gedrag in de groep	6.79	0.38	6.89	0.19

Noot: * = significant verschil

Omdat er zowel pedagogisch medewerkers als leerkrachten in de peuter-kleuter groepen zijn, kan er een uitsplitsing worden gemaakt naar de individuele ervaringen die kinderen hebben in aanwezigheid van een pedagogisch medewerker, leerkracht of beiden (zie Tabel 6). Voor de kwaliteit van de interacties met de medewerker, met de andere kinderen en het gedrag van kinderen in de groep maakt het weinig verschil met welke medewerker het kind omgaat. Maar wanneer beiden aanwezig zijn, dan is de kwaliteit van de interacties met de medewerkers hoger en ook de speel-werkhouding van de kinderen is dan beter. Het gaat hier overigens om een klein aantal observaties en dit waren telkens observaties van gerichte activiteiten, zoals de kring.

Tabel 6

Beschrijvende statistieken voor de kindobservaties met de inCLASS, uitgesplitst naar pedagogisch medewerkers en leerkrachten

		Beschrijvende statistieken		
inCLASS-domeinen	Type professional	Gem	SD	Range
Interacties met medewerker	PM'er	3.51	1.48	1.5-7
	Leerkracht	3.71	1.24	1.5-6
	Beiden	5.17	1.08	4-6.5
Interactie met peers	PM'er	2.03	0.79	1.33-4
	Leerkracht	2.30	0.83	1.33-4.33
	Beiden	2.11	0.27	1.67-2.33
Speel-werkhouding	PM'er	3.53*	1.29	1.5-6
	Leerkracht	3.87*	1.12	2-6.5
	Beiden	4.75*	0.61	4-5.5
Gedrag in de groep	PM'er	6.91	0.29	5.33-7
	Leerkracht	6.79	0.34	5.33-7
	Beiden	6.72	0.25	6.33-7

PM'er: N= 36, Leerkracht: N= 41, Beiden zijn betrokken in de observatie: N= 6

Noot: * = significant verschil

Vervolgens hebben we gekeken naar de ervaringen van kinderen tijdens verschillende activiteiten, zie Tabel 7. Hieruit blijkt dat kinderen meer kwaliteitsvolle interacties hebben met medewerkers tijdens gerichte activiteiten, in vergelijking met eet-en drinkmomenten. De speel-werkhouding van kinderen is tijdens vrij spel hoger vergeleken met eet- en drink momenten en gerichte activiteiten. Er is een klein verschil ten gunste van eet-en drinkmomenten en gerichte activiteiten vergeleken met vrij spel.

Tabel 7

Beschrijvende statistieken voor de kindobservaties met de inCLASS, uitgesplitst naar type activiteit

inCLASS-domeinen	Activiteit	Beschrijvende statistieken		
		Gem.	SD	Range
Interacties met medewerker	Eten-drinken	3.16 ^a	1.41	1.5-6
	Vrij spel	3.88	1.37	1.5-6
	Gerichte activiteit	3.94 ^a	1.39	1.5-7
	Transitie	3.70	0.29	.5-6.5
Interacties met <i>peers</i>	Eten-drinken	2.02	0.86	1.33-4.33
	Vrij spel	2.28	1.00	1.33-3.67
	Gerichte activiteit	2.19	0.70	1.33-6
	Transitie	2.17	1.03	1.33-3.67
Speel-werkhouding	Eten-drinken	3.55 ^a	0.98	2.5-6.5
	Vrij spel	4.79 ^{ab}	1.42	2-5
	Gerichte activiteit	3.80 ^b	1.25	1.5-6
	Transitie	3.00	0.70	2.5-6
Gedrag in de groep	Eten-drinken	6.94 ^a	0.17	5.33-7
	Vrij spel	6.58 ^{ab}	0.64	6.33-7
	Gerichte activiteit	6.86 ^b	0.21	6-7
	Transitie	6.83	0.19	6.67-7

Eten-drinken: *N*= 19, vrij spel: *N*= 12, gerichte activiteit *N*= 50, transitie *N*= 4.
 Activiteiten met dezelfde superscript letters verschillen significant van elkaar

Welbevinden van kinderen: Peuters en kleuters

Er zijn in totaal 36 filmfragmenten gemaakt die bruikbaar waren om het welbevinden van individuele kinderen te observeren. In totaal waren er 109 observatiecycli met de schaal voor welbevinden. Gemiddeld zijn er per video 3 kinderen geobserveerd (gem.: 3.03); zoals eerder beschreven met betrekking tot de inCLASS, was het op sommige locaties makkelijker om beeldmateriaal te verzamelen. Er zijn gemiddeld 12 kindscores per locatie gedurende verschillende activiteiten per locatie, variërend van 6 tot 33.

In Tabel 8 staan de beschrijvende statistieken voor het welbevinden van individuele kinderen. Kinderen in PK-groepen laten gemiddeld een neutraal welbevinden zien.

Tabel 8

Beschrijvende statistieken voor het welbevinden van kinderen

Peuter-kleutergroepen (N= 109 kindscores)			
	Gem.	SD	Range
Welbevinden (1-7)	4.64	0.74	3-6

In Tabel 9 tonen we het individuele welbevinden van kinderen uitgesplitst naar peuters en kleuters. Kleuters hebben gemiddeld een iets hoger welbevinden dan peuters. Voor zowel peuters als kleuters geldt dat zij gemiddeld een iets hoger dan neutraal welbevinden hebben.

Tabel 9

Beschrijvende statistieken voor het welbevinden van individuele kinderen, uitgesplitst naar peuter en kleuters

	Peuters (N= 57 kindscores)		Kleuters (N= 52 kindscores)	
	Gem.	St. dev.	Gem.	St. dev.
Welbevinden (1-7)	4.39*	0.65	4.92*	0.74

Noot: * = significant verschil

Gemiddeld scoren kinderen het hoogst op welbevinden tijdens vrij spel en het laagst tijdens transitie (zie Tabel 10).

Tabel 10

Beschrijvende statistieken voor het welbevinden van kinderen, uitgesplitst naar type activiteit

Beschrijvende statistieken				
	Activiteit	Gem.	SD	Range
Welbevinden	Eten-drinken	4.26 ^{abc}	0.54	3-5
	Vrij spel	5.10 ^{abc}	0.83	4-6
	Gerichte activiteit	4.71 ^{abc}	0.67	3-6
	Transitie	3.83 ^{bc}	0.41	3-4

Eten-drinken: N= 23, vrij spel: N= 21, gerichte activiteit N= 59, transitie N= 6
 Activiteiten met dezelfde superscript letters verschillen significant van elkaar.

Interviews: Alle betrokkenen aan het woord

De deelnemers van elke locatie benadrukken allen hetzelfde doel dat zij nastreven met de PK-groep: een betere overgang van kinderopvang naar onderwijs en een betere start op de basisschool. De peuters maken een soepelere overgang en de groep maakt maatwerk mogelijk bij het instromen in de kleuterklas. De peuters die – in de woorden van een IB'er – 'sterk in hun schoentjes staan' stromen in en de kleuterleerkrachten geven aan dat de overgang goed verloopt. In de woorden van één van de betrokkenen:

'De drempel voor groep 1-2 moet een tussentrede worden, dus geen drempel maar een trede op de ladder. Het is heel erg nodig, omdat die drempel toch te hoog is. Die zgn. trap, die stabiele basis en structuur, is nodig zodat je niet plompverloren ineens in de grote kleutergroep staat. Ze worden daarna makkelijker in een grote groep door de veiligheid, structuur en zelfstandigheid, waardoor ieder goed in z'n vel zit.'

Dit doel wordt volgens de betrokkenen ook bereikt ('Overgang van peuter naar kleuter gaat heel soepel. Meer gewend aan de dingen die de kleuters al doen'; 'Grotere zelfredzaamheid en meer verantwoordelijkheidsgevoel'; 'Het werkt nu voor zowel kinderen die uitdaging hebben als kinderen die achterstand hebben – dat is in balans'; 'Voor kleuters is er het voordeel dat ze in een relatief kleine groep zitten, waardoor er ook voor hen extra aandacht is'; voor de kleuters is de PK-groep 'even een stapje terug, even lekker spelen', terwijl 'peuters bij kleuters zien wat de bedoeling is'). Op de groep helpen de kleuters de peuters, waardoor zij zich groter voelen ('Zij zijn de "Papa en mama's"'). De dubbele bezetting maakt het ook mogelijk om gezamenlijk en met aanvullende perspectief te werken aan vroegsignalering en inschatting van de 'schoolrijpheid' ('Ze zitten er een half jaar, soms loopt iets nog niet en is er een zwakker puntje, maar daar kun je aan werken, je hebt het sneller in de gaten op deze groep').

Het pedagogische doel op kindniveau betekent ook een systeemverandering. 'Het doel is de harde grens vervagen tussen opvang en onderwijs', zo stelt een leerkracht. Of in de woorden van een ander ikc-team: 'Op [naam kindcentrum] werken we al geruime tijd aan ontschotting van opvang en onderwijs en werken zowel op kind- als op teamniveau met elkaar'. De samenwerking tussen opvang en onderwijs kan ook betekenen dat sommige peuters eerder in beeld komen bij een multidisciplinair team met een logopedist, fysiotherapeut en orthopedagoog.

Enkele directeuren benadrukken dat, op het niveau van het kindcentrum, de PK-groep een scharnierfunctie heeft doordat de wereld van de kinderopvang en de wereld van het basisonderwijs hier elkaar ontmoeten en intensief met elkaar samenwerken. Door de PK-

Peuter-kleuter-groep in beeld

groep ontstaat zo meer samenhang in het integrale kindcentrum en een gedeeld pedagogisch beleid ('We hanteren een gezamenlijke visie op pedagogisch handelen waarin de basisnorm van school en de pedagogische onderlegger van de opvang de basis zijn. We gebruiken eenzelfde taal om kinderen positief gedrag aan te leren en een taal om hen feedback te geven en/of te corrigeren'). Eén directeur geeft aan zelf ook meer inzicht te hebben gekregen in het werk van kinderdagverblijf, andersom heeft het kinderdagverblijf veel geleerd over de basisschool. De geïnterviewde pedagogisch medewerkers en de leerkrachten benoemen dit thema ook en geven aan dat zij van elkaar leren.

De onderzochte locaties, die alle het doel van een integrale en doorlopende leerlijn delen, verschillen in de intensiteit van de PK-groep. Er zijn locaties die de meeste dagen van de week een PK-groep 'draaien'. De leerkracht en de pm'er van een locatie waar de PK-groep twee dagen per week draait, vindt dit een prima gang van zaken:

'Ik zou het eigenlijk niet fulltime willen, we vinden de combinatie nu juist heel sterk dat ze beide kanten zien en zo de overgang goed kunnen begeleiden. Zo ziet de pm'er hoe kinderen het doen tijdens de overgang en kan ze goed begeleiden. En de leerkracht ziet kinderen al eerder, waardoor ze ook de begeleiding kan aanpassen. Overgang is dus veel soepeler, omdat ze aan twee kanten begeleid worden.'

Daarnaast vindt deze leerkracht die twee dagen fijn, omdat ze andere dagen 'cognitief wat meer kan', want de PK-groep 'richt zich voornamelijk op sociale aspect'. Locaties die een intensievere aanpak volgen met meer dagen, benoemen de consequente aanpak als voordeel. Ook op deze locaties is er op een bepaalde dag geen PK-groep, vaak op een dag dat er weinig peuters zijn.

PK-groep als nieuw concept

De PK-groep is een relatief nieuw fenomeen en de locaties die zijn bezocht, bestaan relatief kort. Op één locatie geldt daarom nog dat 'het proces belangrijker is dan de uitkomst', waar andere locaties aangeven de allereerste fase inmiddels achter zich te hebben gelaten ('We zijn geen pilot meer, maar zijn nu een experiment'). Het volgende citaat illustreert de opstartfase vanaf het prille begin bij één van de onderzochte PK-groepen:

'Het was wennen in begin, het was nog "los" met een nieuw concept, wij moesten de lijnen maken in een nieuw concept (...) We hadden een lokaal met een paar dingen erin, daar moesten wij mee gaan stoeien. Kijk maar hoe je het gaat vormgeven, zei de school. We gingen samen aan de tafel zitten: hoe werken met logboek, klassenmanagement, hoe met rooster [een dikke multomap met tussenbladen wordt

Peuter-kleuter-groep in beeld

erbij gepakt met uitgewerkte weekplanning]. En we moesten elkaar nog even leren kennen. Wat vind jij belangrijk? Wat vind ik belangrijk? Welbevinden kwam op 1, want daarna gaat leren vanzelf, het moet hier allereerst leuk zijn. Toen zijn we de hoeken gaan maken. (...) We hebben hier samen een weg in gevonden, echt wel knap hoe we dat hebben gedaan, ook omdat het meteen na de lockdown was dat we zijn gestart. En bovendien hadden we geen echt voorbeeld.'

Ook de ouders moesten wennen aan de PK-groep ('De ouders waren in het begin wat huiverig, maar nu zijn ze enthousiast. Het is een nieuw concept'). Eén betrokkene gaf een uitgebreider antwoord dat laat zien wat er kan spelen bij de ouders:

'In het begin vroegen ze "Kan dit wel?" Wat is nu kinderopvang, wat is nu school? Waar zit mijn kind nu als het ware? (...) Kleuter-ouders vroegen: is het niveau niet te laag, er was enige scepsis (...) Nu vinden ze het leuk, ze zien meer uitdaging en zijn positief, ze kiezen er ook voor' (...) Eén ouder schreef een stukje in de krant [Naam krant] met een grote foto erbij naar aanleiding van discussie in de gemeenteraad, dat gaf wel een boost bij ouders. Deze ouder twijfelde aanvankelijk maar was later enthousiast. Er kwam veel mond-tot-mond reclame. Nu zijn er ook brusjes op de PK-groep, waardoor de bekendheid en vertrouwen groeien.'

De ouders, die soms dus nog moeten wennen aan het nieuwe concept, zijn later positief ('Ouders zijn enthousiast, vooral als ze de overgang maken van peuter naar kleuters'), al is het wel belangrijk om ouders van jonge peuters voor te bereiden en duidelijk te maken wat de doelen en werkwijze van de PK-groep zijn. Sommigen geven aan dat de ouders van de kleuters neutraal tot positief zijn.

Voor de kinderen geldt, op een andere manier, ook dat zij moeten wennen aan de nieuwe situatie ('Eerst waren de kinderen op de groep nog "ongeleide projectielen", structuur maakt dat de kinderen nu meer rust krijgen en allemaal bezig zijn').

Relatie pedagogisch medewerker-leerkracht: Nieuwe balans zoeken

Op elke PK-groep staan een pedagogisch medewerker en een leerkracht, die een verschillende vooropleiding hebben en werkzaam zijn in twee verschillende sectoren (zie Inleiding). In de praktijk van de PK-groep betekent dit dat ieder moet wennen aan elkaars professionele rol, de eigen rol soms deels moet loslaten ('role release') en samen een nieuwe balans moet vinden. Een leerkracht op één locatie gaf bijvoorbeeld aan: 'Je wilt heel doelgericht werken, met [SLO] tussendoelen: wat moet ik nou doen? Dan besef je: nee, ze zijn aan het spelen'. De kinderopvang-collega vulde aan met haar perspectief: 'Het is anders werken, minder verzorgend dan bij 2-4 jaar, meer begeleiden' (...) Hier is het meer werken in duidelijke

Peuter-kleuter-groep in beeld

hoeken'. Dit thema keert terug in andere interviews ('Leerkracht wilt hogere schooldoelen en de pedagogisch medewerker waakt juist voor te hoge doelen'). Een pedagogisch medewerker van een andere groep geeft aan: 'Een dag in een kinderdagverblijf ziet er heel anders uit, dat is kindvolgend: je biedt iets aan op basis van de groep. In deze groep wordt meer gepland van tevoren. Dat vond ik wel eens lastig'. Een andere pedagogisch medewerker merkt op dat het tempo hoger ligt ('In het begin dacht ik: "Gaan we nu al weer opruimen?!" Hier is er een ander tempo'). Eén van de pedagogisch medewerkers gaf aan in het begin 'bang' te zijn:

'... bang dat het heel erg te veel een kleuterklas zou zijn. Dus angst voor te moeilijk voor peuters, ik ben hier heel beschermend in en maak dit ook bespreekbaar. We hebben veel overleg gehad om hier samen voor te zorgen. Voor de peuters zou ik liever meer herhaling zien.'

Eén pedagogisch medewerker geeft bij haar collega aandacht te vragen voor meer beweging in het programma. Een leerkracht merkt op dat ze zelf 'meer geschoold wil raken in meespelen. Ik heb wel een vve-cursus gehad, maar zie dat er nog winst te behalen is met spelend leren en de speelleeromgeving'.

De interviews laten zien dat men, zowel individueel als samen, een nieuwe balans moet vinden bij het werken op de gecombineerde groep, met name op het vlak van schools leren vanuit leerdoelen en meer spelend leren vanuit een kindvolgende benadering. Bij deze nieuwe balans benoemt een enkele pedagogisch medewerker ook de behoefte aan autonomie ('Ik vind de vakantie soms fijner omdat we niet afhankelijk zijn van de leerkracht dan', 'Ik [= pm'er] mis soms alleen met kinderen een moment hebben').

Differentiatie op kindniveau

Hoewel de peuters en kleuters samen zitten in één groep, is er ruimte voor differentiatie op de groep. Dit wordt zichtbaar op verschillende momenten van het programma, van start tot en met pauze. Allereerst, op verschillende locaties worden de peuters gebracht of gehaald, terwijl de kleuters zelf het lokaal binnenlopen. Ten tweede zijn er momenten waar peuters en kleuters weer apart zijn: 'Voor peuters zijn er ook ontspanningsmomenten, zo gaan ze bewust apart eten na het buitenspelen en als de kleuters naar het grote plein gaan, hebben de peuters ook even "rust". Ook het broodje eten gaat apart.' Op één locatie is de peuterruimte hiervoor opgedeeld in twee gedeeltes: in het ene deel komen peuters en kleuters samen, in het andere deel mogen alleen de peuters komen ('Dat is een veilige ruimte voor peuters waar ze zich kunnen terugtrekken'). Naast een scheiding binnen de groep is ook een kleine aanpassing van het programma mogelijk:

Peuter-kleuter-groep in beeld

'Tijdens de dagopening wordt het korter gehouden dan met alleen kleuters. Bij de kleuters wordt er wat dieper ingegaan op bijvoorbeeld tellen. Als bijvoorbeeld de muziekguf van kleuters komt dan is dat te lastig voor de peuters en dan is er even een scheiding. Als de yogajuf van de peuters komt dan doen de kleuters wel mee.'

Betrokkenen van een andere locatie geven aan:

'De kleuters hoeven zich niet echt aan te passen aan het feit dat er peuters komen, vind ik. De peuters doen meer uitdagende dingen en de kleuters worden niet qua niveau omlaag gehaald. Maar als peuters geen zin hebben in het niveau van de kleuters dan kunnen ze zich terugtrekken en spelen. De pedagogisch medewerker signaleert deze vermoeidheid en anticipeert daarop.'

Samenwerking op de PK-groep:

Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat de leerkracht en de pedagogisch medewerker verschillende rollen en taken hebben. De leerkracht heeft een leidende rol bij de bepaling van het curriculum en de uitvoering daarvan. Een paar citaten ter illustratie:

- *'De groep is relevant voor opvang en onderwijs. (..) Maar: in de uitwerking is het vaak onderwijs' (..) 'We hebben roosters van collega's erbij gepakt, de weekroosters, de schoolbrede leerlijn, Parnassus-leerlijn, Vreedzame School'*
- *'Het programma komt vanuit de school en de leerkracht verzorgt daardoor het programma, maar activiteiten proberen de leerkracht en pm'er wel om en om te doen. Ze stemmen het programma af met groep 1'*
- *'Samenwerking met school gaat heel fijn en we proberen mee te gaan met thema van school'*
- *'Ik [= pm'er] zit niet bij thema-overleggen, de leerkracht wel. Scheelt dat ik het thema niet uit hoeft te werken, dat doet de leerkracht'*
- *'Op speelse manier werken met cijfers en letters'*
- *'Zij hebben een schema met thema's die drie weken duren. De peuterspeelzaal heeft zes weken-thema's, zij passen aan aan de thema's voor de kleuters. Met deze activiteiten gaat soms de hele peuterspeelzaal mee, soms niet.'*
- *'De pedagogisch medewerker draait mee maar heeft geen voorbereidingstijd. Dus het is ondersteunen en observeren, de leerkracht doet de lesvoorbereiding'*
- *'De planning wordt vooral gebaseerd op school/andere kleuterklassen, ook omdat kinderen tussentijds door kunnen stromen en dan hetzelfde gewend zijn. De pm'er heeft wel wat te zeggen, maar vanwege overleg alleen op dinsdag, beslist de leerkracht vaak wel meer, met name op de andere dagen'*
- *'De leerkracht is ook een brugfunctie tussen kdv en school. Ze zit bij vergaderingen bij beide partijen. Er is nu meer samenwerking en uitwisseling en meer overleg met peuterbouw. We maken ook samen een planning, school neemt daar voortouw in omdat zij aan een methode "vastzitten". Ze beslissen samen over de uitvoering. Daarin heeft de opvang zeker een eigen inbreng'*
- *Leerkracht is ook kwaliteitsmedewerker voor peuters en kleuters en is dus ook wel bezig met de PK-groep.*
- *'Als leerkracht makkelijke lessen heeft, neemt de pedagogisch medewerker wel over. Anders neemt de leerkracht het voortouw en ondersteunt de pm'er'*
- *Pedagogisch medewerker: [Naam leerkracht] kan beter verwoorden in de kring, daar zet ik een stapje in terug', daar leer ik van.*

Peuter-kleuter-groep in beeld

Een deel van de citaten laat de ‘logica’ zien van de vigerende werkwijze door te wijzen op persoonlijke factoren (bijvoorbeeld: verschil in expertise, vaardigheid, voorbereidingstijd). Daarnaast wordt aangegeven dat het curriculum van de basisschool leidend is bij het maken van keuzes, waarbij de kinderopvang zich voegt naar de basisschool; soms wordt nog aangegeven dat men wel ‘probeert’ zoveel mogelijk samen te werken. Het omgekeerde patroon, een leidende rol van pedagogisch medewerkers c.q. het kinderdagverblijf, komt niet voor in de interviews. In één interview is er wel sprake van een autonome taak voor de pedagogisch medewerker, die de samenstelling van peuters zelfstandig bepaalt en ‘puzzelt welke kinderen op welke dagen en hoeveel naar de groep kunnen’. Echter, er is geen voorbeeld in de interviews waar een pedagogisch medewerker hoofdverantwoordelijke en ‘beslissend’ is voor een onderdeel voor peuters en kleuters. Deze dominante rol van de leerkracht van de PK-groep, ook bij de uitvoering van het lesprogramma, is mogelijk een verklaring voor het verschil dat zichtbaar werd bij de observaties op de groepen, waarbij leerkrachten vaker de klassikale onderdelen invulden dan de pedagogisch medewerkers. Deze citaten maken ook duidelijk waarom de zorg om *schoolification* een thema is in sommige interviews, terwijl het omgekeerde patroon (nl. een verandering van het curriculum voor de kleuters) met minder nadruk en zonder duidelijke emotie wordt genoemd; enige reserve lijkt eerder een rol te spelen bij de ouders van de kleuters, die naar alle waarschijnlijkheid de basisschool hebben doorlopen, met integratie van de kleuterklassen (na 1985), en een gescheiden rol voor de voorschoolse opvang.

Bevorderlijke en belemmerende factoren

Uit de interviews komen ook factoren naar voren die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van de PK-groep, of deze juist belemmeren.

Op meso-niveau van de organisatie helpt het dat directeurs van de kinderopvang- en onderwijsorganisaties op één lijn zitten:

‘Het idee [bedoeld: de PK-groep] kwam vanuit eigen verlangens en het feit dat visies heel erg overeenkwamen. Samen als het kan, alleen als het moet. De school werkt veel met spelend leren (...). Deze band was ook belangrijk, om dat de ‘gemeente en GGD niet echt enthousiast waren. Door samen in gesprek te blijven gaan en goed te zorgen dat we voldeden aan de eisen van de GGD en gemeente, konden we een goede samenwerking creëren.’

Eén locatie benadrukt het belang van centrale aansturing (Ik ben van mening dat één IB-kwaliteitscoördinator voor gehele organisatie beter werkt’, ‘Deze visie hebben we op een aantal IKC-avonden afgestemd met elkaar’), die soms wordt belemmerd (‘verdient aandacht

Peuter-kleuter-groep in beeld

bij de vele wisselingen van personeel' en 'Gezamenlijke zorgstructuur waarin er nu een partner bij is gekomen kan vertroebelen').

Verder kan een ikc-team zorgen voor een ondersteunende structuur in de organisatie, bijvoorbeeld met het opzetten van een werkgroep met onderbouwleerkrachten en pedagogisch medewerkers ('Iedereen heeft een beetje een eigen werkgebied. De pm'er heeft daarbij gekeken naar de regels GGD en heeft het stukje IKC opgepakt'; 'We hebben 2 à 3 keer per schooljaar een gezamenlijke IKC-avond voor personeel om met inhoud aan de slag te gaan. Daarnaast zijn ook de ouderavonden één keer per jaar gezamenlijk en denken we bij feesten en vieringen aan uitwisseling/samenwerking'). Als de PK-groep draait, is een vaste dag voor overleg praktisch ('Op de dinsdag wordt de planning besproken, de kids besproken en de doelen etc. De IB'er sluit hier soms kort bij aan').

Op een aantal locaties is bewust gestreefd naar gelijkwaardige opleidingsniveaus voor de kinderopvang- en onderwijsprofessionals ('De voorwaarde op één locatie was dat men minimaal hbo moest hebben'). Op andere locaties werkt kinderopvangpersoneel met een AD-PEP, die als het ware een brug slaat tussen kinderopvang en onderwijs. Op een aantal locaties werken zeer ervaren professionals. Eén pedagogisch medewerker had graag advies van een expert willen hebben over wat goed zou zijn voor de groep. Een andersoortige, praktische kwestie is de instroom van peuters ('Bottleneck is doorstroom, je hebt geen vat op geboortedata van de kinderen en krijgt daardoor soms gekke pieken en dalen in doorstroom').

Op persoonlijk niveau noemen sommigen de gelijkwaardigheid ('We proberen echt gelijkwaardig te zijn, evenveel zorg te dragen') en elkaar ruimte geven ('Alles gaat in goed overleg en gaat vanzelf. Er is ruimte om zelf dingen in te brengen en om creatief om te gaan met de thema's'). Open staan voor nieuwe ervaringen ('Ik vind het grappig dat ik ineens juf genoemd wordt als de deuren tussen de groepen open gaan') en een nuchtere, praktische insteek ('Een goed excel-bestand met de leeftijden van de kinderen zal al helpen') dragen ook bij aan de samenwerking op de groep.

Verbeterpunten

De geïnterviewde betrokkenen geven ten slotte ook verbeterpunten aan. Een nuchtere constatering op sommige locaties is dat de PK-groep eigenlijk nog niet één groep is, omdat zij nog niet elke dag samenwerken; op sommige locaties was er sprake van beperkte samenwerking.

Ook klinkt in sommige interviews het geluid dat men nog wel eens een aparte groep is binnen het bredere schoolteam, dat soms ook in een uithoek van het gebouw zit ('Dan is het "tot aan de klapdeur", daar zitten wij net achter'; 'Ook meer in het schoolgebouw zitten zou iets meer top zijn. Ze zitten nu in lokaal van kindcentrum, dat zit aan de andere kant van de grote hal. Daardoor missen ze wel de echte betrokkenheid met school en zitten ze ook niet in dezelfde ruimte als de andere kdv-groepen'). Mogelijk moet de schakel tussen peuter- en kleutergroep soms nog worden verbonden met het bredere ikc. Eén directeur geeft aan dat vanuit pedagogisch oogpunt elke kleutergroep zou moeten verbonden met een PK-groep om één lijn te trekken, ook al is dat formatie-technisch duur.

Een aantal geïnterviewde medewerkers geeft aan dat meer overleg en afstemming nog gewenst is ('Dit komt met name omdat de pm'er langer werkt en minder tijd heeft', 'Overleg over de dag gaat tussen neus en lippen door, want pm start al om 8 uur').

De betrokkenen geven aan dat het voortbestaan van de PK-groep onder druk staat en 'je moet echt vechten voor het behoud' ervan, omdat inspectie en wethouders kritisch kunnen zijn. Een groep die vandaag nog wordt gedoogd, kan morgen om formele redenen immers worden gesloten ('moesten veel enquêtes, verslagen en dergelijke aanleveren', 'Er zijn allemaal aanpassingen gedaan voordat ze mochten starten, bijvoorbeeld een aangepaste deur'; 'We zijn twee jaar geleden ook op de vingers getikt'; 'De GGD is heel enthousiast over de groep, maar het viel op dat de groep vervolgens niet meegenomen werd in het rapport'; 'GGD is akkoord, het wordt gedoogd, maar we krijgen dan wel een aantekening'). De wettelijke kaders moeten soepeler, geeft men daarom aan. 'Het lijkt wel alsof we illegaal bezig zijn, we doen niets crimineels'.

Conclusie en discussie

De eerste, kleinschalige empirische evaluatie van de PK-groep in Nederland laat voldoende tot goede proceskwaliteit zien. Afgezet tegen recente landelijke peilingsonderzoeken waar dezelfde meetinstrumenten zijn gebruikt, laten de onderzochte PK-groepen vergelijkbare resultaten zien bij proceskwaliteit, zowel in vergelijking met evaluaties van reguliere peutergroepen in de kinderopvang als met de evaluaties van reguliere kleutergroepen uit het basisonderwijs. De kleine steekproef van PK-groepen laat overigens vrijheidsgraden zien in hun ambitie en het uitgevoerde programma. Op een deel van de locaties was structureel sprake van een hybride groep in één ruimte met een hecht team dat samen vrijwel de gehele week op de groep stond, op andere locaties draaide de peuter- en kleutergroep alleen op bepaalde dagen.

Onze resultaten laten zien dat de leerkrachten een grotere rol hebben bij het faciliteren van het leren en de ontwikkeling van kinderen, het stimuleren van hun taalontwikkeling en conceptontwikkeling met gerichte toepassing van educatieve werkvormen en iets hogere kwaliteit van feedback. Dit patroon hangt deels samen met de rol in het programma, waar de leerkracht vaker dan de pedagogisch medewerker leidend is in kringmomenten met instructie en de pedagogisch medewerker vaker is betrokken bij verzorgingsmomenten. Rekening houdend met deze differentiatie op de groep, blijft het patroon van hogere educatieve kwaliteit van de leerkrachten ten opzichte van pedagogisch medewerkers zichtbaar.

Eerdere studies in de kinderopvang hebben gevonden dat de proceskwaliteit van de verticale groep (0-4 jaar) iets lager is dan de peutergroep (2-4 jaar) (zie Helmerhorst et al., 2015; Slot et al., 2019, 2020). Ook buitenlandse studies naar klassen waar peuters en kleuters bij elkaar zitten, laten zien dat de proceskwaliteit iets lager is dan reguliere peuter- of kleutergroepen (zie Ansari & Pianta, 2018; Diebold & Perren, 2019; Sommer & Sechtig, 2016). Een mogelijke verklaring voor dit positieve verschil ten gunste van de door ons onderzochte PK-groepen is de dubbele bezetting met een hybride kinderopvang- en onderwijsachtergrond op een relatief kleine groep.

Het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen uit de onderzochte PK-groepen waren adequaat. Het niveau van de kinderen uit de PK-groep was van een vergelijkbaar niveau met andere Nederlandse studies (zie Fukkink, 2021). Hoewel de kinderen gemiddeld een adequaat niveau van welbevinden en betrokkenheid laten zien, waren er wel enkele verschillen tussen peuters en kleuters. De speel-werkhouding was iets beter voor kleuters en

ook hadden zij meer interacties met de medewerkers dan de peuters. Ook bleek de mate van welbevinden van de kleuters iets hoger dan de peuters.

Uit de interviews spreekt de bevologenheid en innovatie van alle betrokkenen voor een integralere aanpak en doorlopende leerlijn voor het jonge kind. Dit is gekoppeld aan tevredenheid over de huidige stand van zaken bij de PK-groep, al schetsen directies, leerkrachten en pedagogisch medewerkers een realistisch perspectief met oog voor sterke en zwakkere punten van de huidige situatie. In elk interview met de pedagogisch-didactische professionals is de koppeling zichtbaar van de nieuwe rollen aan de basisbehoeftes van relatie, autonomie en competentie (Deci & Ryan, 2000). Bij de relatie is er tevredenheid over de hechte samenwerking op de groep, maar ook een balans vinden als duo en – soms ook – als duo binnen het bredere team. Bij de behoefte aan autonomie is het vasthouden van de eigen beroepsidentiteit belangrijk, met een duidelijke dynamiek van een leidende leerkracht en een volgende pedagogisch medewerker. Bij de behoefte aan competentie van de professionals speelt de tevredenheid over wat in relatief korte tijd al bereikt is, maar ook de behoefte om iets meer erkenning te willen van de buitenwacht voor de PK-groep. Een complicerende bijkomstigheid voor alle partijen is dat de PK-groep een relatief kort en bovendien onzeker bestaan leidt in een ‘split system’ met nog maar weinig raakvlakken tussen kinderopvang en onderwijs (Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2019).

In de PK-groep vallen de gescheiden werelden van de kinderopvang en het basisonderwijs samen. In deze context zijn de leerkrachten vaker leidend in de inrichting en de uitvoering van het programma op de PK-groep. Een belangrijke inhoudelijke motivatie voor de invulling van de PK-groep is de volgende ontwikkelfase van jonge kinderen: in het denken over de doorgaande leerlijn kijkt men vooruit naar de kleutergroep als volgende stap in de schoolloopbaan bij de selectie van ‘schoolrijpe’ kinderen die instromen en de keuze van een curriculum met materialen uit het kleuteronderwijs. Echter, ook verschillen in opleiding, de positie van een formeel curriculum bij de basisschool en cao-regelingen blijken op praktisch niveau door te werken in het reilen en zeilen van de PK-groep. De extra taakuren en grotere beschikbaarheid gedurende de schooldag creëren bijvoorbeeld gunstigere randvoorwaarden voor de voorbereiding van leerkrachten vergeleken met hun kinderopvangcollega’s (vgl. Haglund & Bostrom, 2022).

De resultaten van de Nederlandse PK-groepen sluiten aan bij de discussie uit de internationale literatuur over het complexe begrip ‘educare’ (zie Kaga et al., 2010; Van Laere & Vandebroek, 2018; Weldemariam et al., 2022). Deze literatuur geeft geen pasklaar antwoord op de vraag naar een ideale synthese van ‘education’ en ‘care’. Sommige auteurs

benadrukken wel dat een nieuwe context zoals de peuter-kleuter-groep een soort niemandsland is, dat wil zeggen een liminale wereld tussen kinderopvang en onderwijs in (Lago-Serrano, 2022), die niet moet worden gezien vanuit een duale tegenstelling ‘onderwijs versus opvang’ (Kaga et al., 2010; Peeters et al., 2018; Verheijen-Tiemstra et al., 2021). De PK-groep vraagt om integratie en complementair ‘tweerichtingsverkeer’ tussen beide sectoren in een dialectisch perspectief (Rentzou, 2019; Van Laere & Vandenbroeck, 2018) met aandacht voor assumpties over de ontwikkeling van jonge kinderen (Balduzzi et al., 2019; Edwards et al., 2009; Graue, 2005). Een integrale balans blijkt niet eenvoudig te realiseren en de pedagogisch-didactische uitdagingen uit de literatuur zijn ook aanwijsbaar in onze interviews met pedagogisch medewerkers, leerkrachten en schooldirecteuren. Een vanuit ‘educare’-perspectief relevante vraag is: hoe kunnen kinderopvang en onderwijs, rekening houdend met de grote verschillen tussen de sectoren, een optimale aanpak realiseren die recht doet aan de behoeftes van peuters en kleuters? (zie Magnusson & Bäckman, 2022)

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Ons onderzoek is een eerste empirische verkenning van de PK-groep gericht op het primaire proces met externe observatie met gevalideerde meetinstrumenten van pedagogisch-didactische professionals en kinderen op de PK-groep. Het onderzoek geeft zo de eerste aanwijzingen voor de proceskwaliteit en het welbevinden en de leerervaringen van kinderen. Ons onderzoek kent tegelijkertijd een aantal serieuze beperkingen.

De bezochte groepen zijn heterogeen in de uitvoering van het PK-concept, maar de bescheiden steekproef van onze studie maakt het niet mogelijk om de verschillen in opzet systematisch te verbinden met proceskwaliteit en ervaringen op kindniveau.

De geringe steekproefgrootte en het grote aantal locaties dat benaderd is bij de werving maakt het lastig om de generaliseerbaarheid in te schatten naar andere PK-groepen in den lande. Een actueel overzicht van PK-groepen is er niet en gerichte werving en de generalisatie vanuit een steekproef naar de bredere populatie zullen naar verwachting ingewikkeld blijven.

De doorlopende leerlijn en de beoogde transitie zijn belangrijke doelen van de PK-groep en vragen om een longitudinale onderzoeksopzet waarbij de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen in deze groepen worden gevolgd van peuter- tot en met kleutergroep (bij voorkeur groep 1 en 2) en wordt vergeleken met die van kinderen in een reguliere setting.

De directe betrokkenen op de groep zijn in beeld gebracht, maar andere sleutelfiguren zijn niet betrokken in deze studie, zoals de ouders van de kinderen, inspecteurs met concrete ervaring op de PK-groepen en wethouders in gemeentes met deze groepen. Het is interessant de bredere, beleidsmatige context van de PK-groep in kaart te brengen om zo ook inzicht te geven in het spanningsveld en de dialoog tussen directeuren, inspecteurs en wethouder op lokaal niveau.

De innovatieve PK-groep verdient nadere aandacht. Vanuit onderzoeksperspectief verdient het aanbeveling om, in samenwerking met alle betrokkenen, een groter aantal PK-groepen – eventueel met een tijdelijke experimentele status – nader te onderzoeken in een longitudinale opzet. In Vlaanderen is een onderzoek van 12 locaties gestart onder leiding van professor Vandenbroeck van de Universiteit Gent, met medewerking vanuit de betrokken ministeries en in samenwerking met het expertisecentrum VBJK. Deze opzet is interessant en verdient navolging in de Nederlandse context, waarbij we kunnen voortbouwen op de positieve onderzoekservaringen uit dit eerste onderzoek van de Nederlandse PK-groep. Een toekomstig onderzoek levert, na de eerste verkenning uit deze studie, breder inzicht op in de innovatieve PK-groep, de kwaliteit ervan, en de ontwikkeling van kinderen in een zeer belangrijke fase van hun ontwikkeling.

REFERENTIES

- Amsing, M., & van der Maas, M. (2011). *Handreiking overgang van voorschoolse instelling naar de basisschool*. KPC Groep.
- Ansari, A., & Purtell, K. M. (2018). Continuity and changes in classroom age composition and achievement in Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 86–95. doi: 10.1016/j.appdev.2018.07.002
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teacher's beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294 – 304. Doi: 10.1080/10888691.2018.14399749
- Ansari, A., & Pianta, R. (2019). Classroom age composition and the early learning of preschoolers. *The Journal of Educational Research*, 11(2), 234 – 242. Doi: 10.1080/00220671.2018.1514356
- Azevedo, S., & Ferreira, F. I. (2013). Participation and Learning in a Jenaplan School in the Netherlands: An Ethnographic Research with Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 599–603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.316>
- Bahle, T. (2009). Public Child Care in Europe: Historical Trajectories and New Directions. In K. Scheiwe & H. Willekens (Eds.), *Childcare and Preschool Development in Europe*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230232778_2
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. ERI. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6210>
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Choy, M. Y., & Karupiah, N. (2016). Preparing Kindergarten Two Children for Primary One in Singapore: Perceptions and Practices of Parents, Kindergarten Teachers and Primary Schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453-465.
- Davis, J., Ravenscroft, J., & Bizas, N. (2015). Transition, Inclusion and Partnership: Child-, Parent- and Professional-Led Approaches in a European Research Project. *Child Care in Practice*, 21(1), 33-49. Doi: [10.1080/13575279.2014.976543](https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976543)
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, J. M. A., Tavecchio, L. W. C., van IJzendoorn, M. H., & van Zeijl, J. (2007). *De nationale studie pedagogische kwaliteit kinderopvang; Eindrapport Project 0 en 1*. NCKO.

- Derscheid, L. (1997). Mixed-Age Grouped Preschoolers' Moral Behavior and Understanding. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 147-151. Doi: 10.1080/02568549709594701
- Diebold, T., & Perren, S. (2019). The impact of childcare-group situational age composition on caregiver-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 598-615. doi: 10.1080/17405629.2019.1699050
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B., Pianta, R. C., & Williford, A. (2011). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Pre-K. Unpublished technical manual.* Curry School of Education, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europa: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-14. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464766.pdf>
- Edwards, S., Blaise, M., & Hammer, M. (2009). Beyond Developmentalism? Early Childhood Teachers' Understandings of Multiage Grouping in Early Childhood Education and Care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 55-63. Doi: <https://doi.org/10.1177/183693910903400408>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.* Publications Office of the European Union.
- Fosco, A. M., Schleser, R., & Andal, J. (2004). Multi-age programming effects on cognitive developmental level and reading achievement in early elementary school children. *Reading Psychology*, 25(1), 1-17. doi: 10.1080/02702710490271800
- Foster, T. J., Burchinal, M., & Yazejian, N. (2020). The Relationship Between Classroom Age Composition and Children's Language and Social School Readiness Outcomes: Examining the Role of Peer Effects. *Child Development*, 91(6), 2103-2122. Doi: 10.1111/cdev.13410
- Fukkink, R. G. (2021). Exploring children's well-being in daycare: How do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 730-744. DOI: 10.1080/1350293X.2021.2007971
- Fukkink, R., & Lalihatu, E. (2020). A Realist Synthesis of Interprofessional Collaboration in the Early Years; Becoming Familiar with Other Professionals. *International Journal of Integrated Care*, 20(3), 1-16. doi: [10.5334/ijic.5482](https://doi.org/10.5334/ijic.5482)
- Fukkink, R., & Slot, P. (2021). *Toddler-preschool groups in the Netherlands; Findings from the Integrated Centres in the Netherlands* [presentatie]. Retrieved from https://www.issa.nl/sites/default/files/u730/Master_slide_Intrans_webinar_1_December.pdf
- Fukkink, R., & van Verseveld, M. (2019). Inclusive Early Childhood Education and Care: A Longitudinal Study into the Growth of Interprofessional Collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 362-372. Doi: [10.1080/13561820.2019.1650731](https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731)
- Goldman, J. (1981). Social participation in same- versus mixed-age groups. *Child Development*, 52, 644-650.

- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522.
- Graue, E. (2005). (De)centering the kindergarten prototype in the child-centered classroom. In S. Ryan & S. Grieshaber (red.), *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education* (p. 39-58). Emerald Group Publishing Ltd.
- Haglund, B., & Bostrom, L. (2022). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: a reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, 192(2), 248-262.
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2015) Child Care Quality in The Netherlands Over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, 26(1), 89-105. DOI: 10.1080/10409289.2014.948784
- Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K., Bleses, D., & Højen, A. (2019). Does mixing age groups in early childhood education settings support children's language development? *Applied Developmental Science*, 23(3), 214-226.
- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together: A Cross-National Study of Integration of Early Childhood Care and Education within Education*. UNESCO.
- Katz, L. G., Evangelon, L., & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Childhood Education Programs*. ERIC Documents ED 326 302.
- Laevers, F. (2017). How are Children Doing in ECEC? Monitoring Quality Within a Process-oriented Approach. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Haring, & A. Gwinner (Eds.), *Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care and Experiences from Selected Countries* (p. 177–200). Deutsches Jugendinstitut.
- Lagos-Serrano, M.-J. (2022). Feeling like 'the ham of the sandwich': The contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*. doi: 10.1177/14639491221120036
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2011). *Classroom Assessment Scoring System Toddler Manual*. Teachstone.
- Logue, M. E. (2006). Teachers observe to learn: Differences in social behavior of toddlers and pre-schoolers in same-age and multiage groupings. *Young Children*, 61(3), 70–76.
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13. Doi: 10.1080/02568540509594546
- Magnusson, L. O., & Bäckman, K. (2022). Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in the preschool – the Swedish example. *Cogent Education*, 9(1), 2109802. doi: 10.1080/2331186X.2022.2109802

Peuter-kleuter-groep in beeld

- McClellan, D. E., & Kinsey, S. J. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. *Early Childhood Research & Practice* 1(1).
- Meij, H., & Schreuder, L. (2007). *Welkom in de groep; groepsindeling en opendeurenbeleid in kinderdagverblijven en buitenschoolse opvang*. NJi/SWP.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018). Driejarigen in opvang-onderwijs. Retrieved April 28, 2020, from <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/driejarigen-onder-voorwaarden-in-het-basisonderwijs>
- Mounts, N. S., & Roopnarine, J. L. (1987). Social-Cognitive Play Patterns in Same-Age and Mixed-Age Preschool Classrooms. *American Educational Research Journal*, 24(3), 463-476.
- OECD (2019). *Education at a glance 2019*. OECD.
- Onderwijsraad (2015). *Achtergrondnotitie: Een goede start voor het jonge kind*. Den Haag.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaite, I. (2018). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53(1), 46-57.
- Pence, A., & Harvell, J. (2018). *Pedagogies for diverse contexts*. Routledge.
- Pre-COOL Technisch rapport Tweejarigengroep, derde meting 2012-2013*.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Paul H. Brookes.
- Purtell, K. M., & Ansari, A. (2018). Classroom age composition and preschoolers' school readiness: The implications of classroom quality and teacher qualifications. *Aera Open*, 4(1), 233285841875830. Doi: 10.1177/2332858418758300
- Rentzou, K. (2019). Greek early childhood educators' conceptualization of education, care and educare concepts. *Early Years*, 39(2), 148-162.
- Rouse, E. (2014). Mixed-age grouping in early childhood – creating the outdoor learning environment. *Early Child Development and Care*, 185(5), 742–751. Doi: 10.1080/03004430.2014.953138
- Schreuder, L., & Messing, C. (2012). *Werken met groepen; Wat zijn de basisbehoeften van kinderen in een groep*. Utrecht: NJi.
- SER (2021). *Een kansrijke start voor alle kinderen: Naar inclusieve en toegankelijke voorzieningen voor kinderen van 0-13 jaar*. Den Haag.
- Slot, P.L., Bleses, D., & Downer, J. (2016). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Toddler*. Unpublished manual. Utrecht University, Aarhus University.
- Slot, P. L., Jepma, I.J., Muller, P., Romijn, B. R., Bekkering, C. I. V., & Leseman, P. P. M. (2019). *Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2019*. Sardes.
- Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar. Bevindingen uit de wetenschap*. Kinderopvangfonds. PACT voor kindcentra.

- Sommer, A., & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktions-qualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altermischung im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 5(1), 13–21. Doi: 10.1026/2191-9186/a000240
- Taskforce (2017). *Tijd om door te pakken; in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang*. Den Haag.
- Teszeny, E., & Hevey, D. (2015). Age group, location or pedagogue: Factors affecting parental choice of kindergartens in Hungary. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1961–1977. Doi: 10.1080/03004430.2015.1028391
- Turunen, T. A. (2012). Individual Plans for Children in Transition to Pre-School: A Case Study in One Finnish Day-Care Centre. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 315-328.
- Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M., & van den Berg, E. (2019). *Samenwerking in beeld 2; Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Oberon.
- Vandenbroeck, M., Musatti, T., Picchio, M., Rayna, S., Garnier, P., Fukkink, R. G., Slot, P., Jacobs, K., van Lombergen, L., Housen, M., Pirard, F., & Trikić, Z. (2022). What are alternative pathways to address critical issues raised by maintaining split ECEC systems? Geraadpleegd op 25 april, [\(PDF\) What are alternative pathways to address critical issues raised by maintaining split ECEC systems? \(part 2 of 2\) \(researchgate.net\)](#)
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4-18.
- Verheijen-Tiemstra, M. R. E., Ros, A. A., & Vermeulen, M. J. M. (2020). Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. *Pedagogische Studiën*, 97, 59-75.
- Weldemariam, K., Chan, A., Engdahl, I., Samuelsson, I. P., Katiba, T. C., Habte, T., & Muchanga, R. (2022). Care and Social Sustainability in Early Childhood Education: Transnational Perspectives. *Sustainability*, 14, 4952. Doi: 10.3390/su14094952
- Winsler, A., Caverly, S. L., Willson-Quayle, A., Carlton, M. P., Howell, C., & Long, G. N. (2002). The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 305-330.