

## Interventie

# Startblokken en Basisontwikkeling

---

### Samenvatting

#### Doelgroep

Startblokken en Basisontwikkeling is als combinatieprogramma bedoeld voor kinderen in achterstandssituaties van 0 tot 8 jaar die een kindercentrum en groep 1 tot en met 4 van de basisschool bezoeken. Ook andere kinderen kunnen baat hebben bij het volgen van dit programma. De intermediaire doelgroep bestaat uit pedagogisch medewerkers van kindercentra en leerkrachten van groep 1 tot en met 4 van de basisschool.

#### Doel

Startblokken en Basisontwikkeling wil onderwijsachterstanden van doelgroepleerlingen op het gebied van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling vroegtijdig opsporen, voorkomen en/of verminderen. Daarbij is speciale aandacht voor het voorkomen of verminderen van achterstanden op het gebied van de sociale-emotionele ontwikkeling, taalontwikkeling en rekenontwikkeling.

#### Aanpak

Startblokken wordt uitgevoerd in kindercentra en Basisontwikkeling op de basisschool. Gezamenlijk omvatten ze een doorgaande ontwikkelings- en leerlijn. Het programma wordt gekenmerkt door een ontwikkelingsgerichte aanpak. Dat betekent dat de methodiek aansluit op de actuele ontwikkelingsmogelijkheden en belangstelling van kinderen in de groep en tegelijk aanstuurt op het zetten van een volgende stap in de kinderlijke ontwikkeling. Omdat ontwikkelingsmogelijkheden en interesses per situatie en voor elk kind verschillen, wordt er niet gewerkt met een vaste structuur of gesloten werkplan. In plaats daarvan voorziet het programma in 'bouwstenen' voor de professional. Dit zijn handvatten die pedagogisch medewerkers en leraren helpen om een toegesneden plan van activiteiten met en voor de doelgroepkinderen te maken, waardoor de doelen behaald worden. De bouwstenen zijn ontleend aan perspectieven op de kinderlijke ontwikkeling. Zij betreffen het aanbod van activiteiten en de doelen daarbij, de inhoud en thematiek van de activiteiten, het pedagogisch-didactisch handelen van de pedagogisch medewerker en leerkracht, het observeren en registreren van de ontwikkeling van de kinderen, de inrichting van de ruimte, de te gebruiken materialen, de dagindeling en de samenwerking met de ouders.

#### Materiaal

Er is veel materiaal beschikbaar om de invoering van het programma in de praktijk te ondersteunen. Er zijn handboeken en instrumenten voor begeleiding en observatie beschikbaar, een tijdschrift met goede praktijkvoorbeelden, dvd's met good practices en uitgewerkte thema's.

#### Onderbouwing

Het programma Startblokken en Basisontwikkeling zorgt, door de centrumgerichte en ontwikkelingsgerichte benadering, voor een goede ontwikkeling van kinderen met een verhoogd risico op onderwijsachterstanden op cognitief, sociaal en emotioneel gebied. Dit wordt gedaan door activiteiten en routines uit de echte wereld van de kinderen als spel vorm te geven. Spel zorgt voor deep-level learning (Laevers, 2005). Om de spelontwikkeling van de doelgroepkinderen te stimuleren is vooral de interactiekwaliteit van belang. Hier wordt dan ook sterk op ingezet door pedagogisch medewerkers en leerkrachten. Om opbrengstgericht werken te kunnen garanderen, wordt handelingsgericht geobserveerd en geëvalueerd. Daarbij is specifieke aandacht voor overgangen in de spelontwikkeling. Parallel hieraan worden vijf subdoelgroepen onderscheiden (baby's, dreumesen, peuters, kleuters en schoolkinderen).

#### Onderzoek

Uit vergelijkend onderzoek kan geconcludeerd worden dat Startblokken en Basisontwikkeling een positieve invloed heeft op de

taalontwikkeling van kinderen (Van Oers & Duijkers, 2013; Pompert & De Wever, 2011). Voor de ontwikkeling op het gebied van rekenen-wiskunde zijn eerste aanwijzingen dat Startblokken en Basisontwikkeling een positief effect heeft (Poland, van Oers en Terwel, 2010).

## **Erkenning**

Erkend door

Deelcommissie ontwikkelingsstimulering, onderwijsgerelateerd en jeugd welzijn d.d 04-06-2015

Oordeel: Goed onderbouwd

Toelichting:

De visie van het programma is duidelijk en goed, het programma is adaptief en ontwikkelingsgericht. De interventie Startblokken en Basisontwikkeling is erkend als volledig integraal VVE-programma.

De referentie naar dit document is:

Marjolein Dobber

(9-12-2014). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Startblokken en Basisontwikkeling'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van [www.nji.nl/jeugdinterventies](http://www.nji.nl/jeugdinterventies)

## **1. Probleemomschrijving**

### **1.1 Probleem**

Startblokken en Basisontwikkeling wordt ingezet om onderwijsachterstanden zoveel mogelijk te voorkomen dan wel te verminderen, zowel voor aanvang van de basisschool als in de eerste 4 jaar van de basisschool. Driessen en Merry (2013) hebben een overzichtsstudie gedaan, waarin de resultaten van achterstandsl leerlingen (in termen van sociale en culturele achtergrond) op de basisschool in de periode 1995 tot 2008 zijn vergeleken met de resultaten van niet-achterstandsl leerlingen. Hieruit blijkt dat achterstandsl leerlingen bij de start van de basisschool een grote achterstand hebben op het gebied van taal en een iets kleinere achterstand op het gebied van rekenen-wiskunde. Deze achterstanden zijn in groep 8 wel iets ingelopen, maar nog steeds niet verdwenen. Tevens blijkt uit onderzoek dat achterstandsl leerlingen lagere adviezen voor het voortgezet onderwijs krijgen en ook dat ze lagere schooltypen volgen in het voortgezet onderwijs (Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen, & Meijer, 2011). Cognitieve vaardigheden (o.a. taal en rekenen) hangen in belangrijke mate samen met arbeidsmarktsucces en loon (Smits & De Vries, 2011).

### **1.2 Spreiding**

Uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat er in het schooljaar 2012-2013 ongeveer 175.000 achterstandsl leerlingen waren in Nederland, wat neerkomt op 12 procent van alle leerlingen in het basisonderwijs (zie Nederlands Jeugdinstituut, 2014). De grootste groepen achterstandsl leerlingen bevinden zich in de Randstad, waarbij met name Noord- en Zuid-Holland een relatief hoog aantal kinderen met gewicht 1.2 hebben (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013). In de hernieuwde gewichtenregeling bepaalt het opleidingsniveau van de ouders welk gewicht een leerling krijgt. Onderwijsachterstanden worden dus niet langer ingeschaald op basis van culturele achtergrond, maar in de praktijk blijkt dit in belangrijke mate samen te hangen (Roeleveld et al, 2011). Er zijn nauwelijks verschillen in prevalentie tussen jongens en meisjes.

### **1.3 Gevolgen**

De wijze waarop een kind aan het onderwijs in de basisschool begint, is bepalend voor zijn verdere schoolloopbaan. Bepaalde omstandigheden of kenmerken, zoals een achterblijvende taalontwikkeling, vergroten de kans dat kinderen moeilijk aansluiting vinden bij de activiteiten die in school gebruikelijk zijn om het leren te bevorderen. Wanneer ontwikkelingsachterstanden niet tijdig gesignaleerd en aangepakt worden kunnen ze leiden tot onderwijsachterstanden, waar mensen de rest van hun leven nadeel van ondervinden, maar die er ook voor zorgen dat het potentieel van de maatschappij niet optimaal wordt benut (Ledoux & Veen, 2009).

## **2. Beschrijving interventie**

### **2.1 Doelgroep**

#### **Uiteindelijke doelgroep**

Als combinatieprogramma is Startblokken en Basisontwikkeling bestemd voor kinderen van 0 tot 8 jaar die een kindercentrum of de onderbouw van de basisschool bezoeken en die een risico op onderwijsachterstand lopen. Het gaat dan zowel om kinderen met laagopgeleide ouders, die volgens de gewichtenregeling een gewicht 0,3 of 1,2 hebben, als om kinderen waarvan Nederlands niet de eerste taal is en kinderen met een taalachterstand.

Hierbinnen worden vijf subdoelgroepen onderscheiden:

- Baby's (0-18 maanden)
- Dreumesen (18-30 maanden)
- Peuters (30-48 maanden)
- Kleuters (4-6 jaar)
- Schoolkinderen (6-8 jaar)

Startblokken en Basisontwikkeling richt zich in op achterstandsleerlingen. In de praktijk wordt het programma ingezet bij alle kinderen van 0 tot 8 jaar oud die een kindercentrum of school bezoeken waar Startblokken en Basisontwikkeling wordt ingezet.

### Intermediaire doelgroep

De intermediaire doelgroep zijn pedagogisch medewerkers van kindercentra en leerkrachten van groep 1 tot en met 4 van de basisschool.

### Selectie van doelgroepen

Selectiecriteria zijn:

- . Kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders. Wanneer één of beide ouders maximaal basisonderwijs of VSO-ZMLK hebben gevolgd is het gewicht 1,2. Wanneer ouders maximaal LBO/MBO, praktijkonderwijs of VMBO basis- of kader beroepsgerichte leerweg hebben gevolgd (beide of de ouder die verzorgt), is het gewicht 0,3;
- . Kinderen waarvan Nederlands niet de eerste taal is;
- . Kinderen met een taalachterstand vastgesteld door logopedist of consultatiebureau.

De selectie van kinderen in de leeftijdscategorie 0-4 gebeurt door consultatiebureaus die kinderen selecteren voor VVE programma's. Voor kinderen in de leeftijdscategorie 4-8 wordt het gebruik van VVE programma's voorgeschreven afhankelijk van het aantal doelgroepleerlingen in de klas. Er zijn geen contra-indicaties, deze programma's zijn voor alle doelgroepleerlingen uit te voeren. Wel worden er minder effecten verwacht bij kinderen die minder dan 10 uur per week op het kindercentrum komen en bij kinderen die korter dan anderhalf jaar het kindercentrum of de school bezoeken. Bij voorkeur volgen kinderen zowel het Startblokkenprogramma op een kindercentrum als Basisontwikkeling op de basisschool, om een doorgaande lijn in de ontwikkeling te stimuleren.

De voortgang van de doelgroepkinderen wordt systematisch in beeld gebracht m.b.v. HOREB (Handelingsgericht observatie systeem) en de SLO-doelen voor peuters en kleuters. Deze voortgang wordt genoteerd in een kinddossier. Deze kinddossiers worden minimaal twee keer per jaar met de ouders besproken en bijgesteld.

## 2.2 Doel

### Hoofddoel

Startblokken en Basisontwikkeling wil onderwijsachterstanden van doelgroepleerlingen op het gebied van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling vroegtijdig opsporen, voorkomen en/of verminderen. Daarbij is speciale aandacht voor het voorkomen of verminderen van achterstanden op het gebied van de sociale-emotionele ontwikkeling, taalontwikkeling en rekenontwikkeling.

### Subdoelen

Op het gebied van **sociaal-emotionele ontwikkeling** is het doel om de betrokkenheid, het welbevinden en de zelfsturing van de doelgroepkinderen te verhogen. Dit wordt door PM-ers en leerkrachten voor ieder kind elk half jaar in kaart gebracht met behulp van een observatie instrument waarin met behulp van een 5-puntsschaal wordt aangegeven hoe het kind zich ontwikkeld. Het doel is dat doelgroepkinderen op minimaal 75% van de te observeren gebieden aan het einde van de onderscheiden periodes niveau 3 of hoger scoren.

Het observeren van de zelfsturing start bij de peuters, omdat bij deze periode past dat verschillende perspectieven en standpunten kunnen worden ingenomen. Vóór de peutertijd lukt dat nog niet. Betrokkenheid en welbevinden worden ook bij baby's en dreumesen geobserveerd. Deze beide aspecten zorgen voor optimale ontwikkelingskansen voor kinderen.

Zie de bijlage bij deze interventie voor een schema A met voorbeelden **subdoelgroep** en **subdoelen** voor sociaal-emotionele ontwikkeling.

Voor **rekenen/wiskunde** wordt er gebruik gemaakt van observatiemodellen uit HOREB en SLO-doelen, waarin aandacht is voor rekenen en wiskunde in spel en constructie, meten, kwantificeren en ruimtelijk inzicht. Voor de basisschoolleeftijd kan dit aangevuld worden met toetsen. Elke doelgroepleerling waarbij een achterstand is geconstateerd wordt elke week

geobserveerd, zodat de ontwikkeling goed in kaart kan worden gebracht. Het doel is dat doelgroepleerlingen aan het einde van de onderscheiden periodes vooruitgang hebben geboekt op alle onderscheiden gebieden.

Zie de bijlage bij deze interventie voor een schema B met voorbeelden **subdoelgroep** en **subdoelen** voor rekenen/wiskunde.

Voor de **taalontwikkeling** wordt gebruik gemaakt van de observatiemodellen uit HOREB. In HOREB zijn opgenomen: woordenschat, mondelinge taal en taaldenken en de geletterde ontwikkeling (lezen en schrijven). Hier wordt elke doelgroepleerling waarbij een achterstand is geconstateerd elke week geobserveerd, zodat de ontwikkeling goed in kaart kan worden gebracht. Het doel is dat doelgroepleerlingen aan het einde van de onderscheiden periodes significante vooruitgang hebben geboekt op alle gebieden.

Zie de bijlage bij deze interventie voor een schema C met voorbeelden **subdoelgroep** en **subdoelen** voor taalontwikkeling.

## 2.3 Aanpak

### Opzet van de interventie

De gewenste ontwikkelings- en leerprocessen worden gestimuleerd langs een aantal doorgaande lijnen in het aanbod en in de pedagogisch-didactische aanpak. Kinderen in kindercentra zijn bij voorkeur minimaal 10 uur per week aanwezig, de interventie wordt 5 dagen per week aangeboden, kinderen kunnen hier maximaal 4 jaar aan meedoen. Op scholen doen de kinderen allemaal 5 dagen per week mee aan de interventie, ook maximaal 4 jaar lang. De doelgroepkinderen krijgen een doelgericht aanbod van specifieke spelactiviteiten, kleine kringactiviteiten, constructieve activiteiten en activiteiten voor de beginnende geletterdheid en gecijferdheid. Door handelingsgericht te observeren m.b.v. ontwikkelingslijnen uit het kwaliteitssysteem HOREB (Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling) en de SLO-doelen voor peuters en kleuters (taal, rekenen en sociaal-emotioneel) is de professional in staat een aangepast en toegesneden aanbod te ontwerpen, uit te voeren en te begeleiden. De cyclus voor opbrengstgericht werken wordt gehanteerd om realisatie en evaluatie aan elkaar te verbinden.

Leidsters/leerkrachten ontwerpen en plannen zelf aanbod dat aansluit bij de kinderen in hun groep, waarbij ze gebruik maken van 6 centrale bouwstenen: activiteitsaanbod, thema's, pedagogisch-didactisch handelen, handelingsgericht observeren en registreren, organisatie van de groep en werken met ouders. De doelgroepleerlingen staan binnen de uitvoering van het programma centraal, o.a. door veel te werken binnen kleine groepen en met individuele kinderen op basis van geconstateerde achterstanden op specifieke gebieden, met name verdiepingsaanpakken voor woordenschat, taal-denkgesprekken en beginnende geletterdheid en aspecten van executieve functies (hogere cognitieve processen gericht op het plannen en sturen van activiteiten, zoals zelfregulatie en metacognitie, zie Leseman, 2010). Er wordt bij het plannen, observeren en evalueren van activiteiten gebruik gemaakt van het digitale instrument HOREB ([www.horeb-po.nl](http://www.horeb-po.nl)). Dit instrument maakt het mogelijk om de ontwikkeling op verschillende gebieden van alle kinderen bij te houden en nieuwe activiteiten te plannen. Op die manier weten professionals op welke gebieden de doelgroepleerlingen extra ondersteuning nodig hebben en kunnen ze die gericht aanbieden. Binnen HOREB is een heel aantal andere instrumenten opgenomen die gebruikt kunnen worden om de ontwikkeling van kinderen op specifieke gebieden in kaart te brengen. Zo is er een apart observatie instrument voor NT2. In Startblokken en Basisontwikkeling wordt gewerkt met thema's die aansluiten bij de ervaringswereld van kinderen en hun concrete leefsituatie, waar activiteiten en rollen aan gekoppeld worden. In de kinderopvang wordt er gewerkt met korte thema's van enkele dagen tot 4 weken, op de basisschool duren de thema's 6-8 weken. De pm-ers/ leerkrachten plannen elke dag doelgericht aanbod voor de doelgroepleerlingen. Ze gebruiken daarvoor een systematisch logboek. In de activiteitenplanning is er afwisseling tussen activiteiten in de grote groep, heterogene kleine groepen, homogene kleine groepen en individueel. Bij het plannen kunnen PM-ers en leerkrachten kiezen uit verschillende kernactiviteiten (o.a. 'construeren, bouwen en verbeelden', 'in gesprek met elkaar', en 'reken maar uit: meten, wegen en tellen').

Er wordt gewerkt met groepsplannen, waarin de verzamelde kindgegevens van de doelgroepkinderen worden omgezet in gerichte acties. Kindgegevens zijn: observaties, controletaken (zoals bijvoorbeeld nieuwe woorden controleren bij een praatplaat) en werk van de kinderen. Vervolgens worden er, binnen het thema, specifieke activiteiten gepland, observatiepunten voor de groep en voor specifieke kinderen opgesteld en vullen pm-er en leerkracht hun eigen rol hierbij in. Bij het plannen, observeren en evalueren worden de doelen van het SLO (zie hier: <http://www.slo.nl/jongekind/doelen>) voor taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling gebruikt. Bij het plannen kan ook gebruik gemaakt worden van de rijke bronnen en good practices die ontwikkeld zijn en beschreven worden in verschillende boeken en in het tijdschrift ZONE. Bij voorkeur nemen kinderen zowel deel aan het Startblokken-programma op een kindercentrum als Basisontwikkeling op de basisschool, om een doorgaande lijn in de ontwikkeling te stimuleren. Via HOREB kan gemakkelijk informatie worden uitgewisseld tussen verschillende groepen van kindercentrum en school, zodat ook de ontwikkeling van kinderen door de jaren heen in beeld gebracht wordt en gebruikt kan worden als input voor vervolgaanbod.

Pm-ers en leerkrachten wisselen uitgebreid informatie uit met de ouders wanneer het kind voor het eerst naar het kindercentrum of de school gaat. Verder is er frequent informeel contact met de ouders en wordt er ingezet op educatief

partnerschap. Dit gebeurt door met elkaar in gesprek te gaan en gezamenlijk deel te nemen aan activiteiten op het kindercentrum of de school waarbij de pm-er of leerkracht als model dient voor de ouders. Ouders worden dan ook gestimuleerd om regelmatig mee te doen aan verschillende soorten activiteiten.

### **Locatie en uitvoerders**

Startblokken wordt in kindercentra uitgevoerd door gecertificeerde pedagogisch medewerkers. Basisontwikkeling wordt op de basisschool uitgevoerd door gecertificeerde leerkrachten.

### **Inhoud van de interventie**

De methodiek van Startblokken en Basisontwikkeling is ontwikkelingsgericht. Dat wil zeggen dat de methode aansluit op de actuele ontwikkelingsmogelijkheden en belangstelling van de kinderen in de groep en tegelijk gericht aanstuurt op het zetten van een volgende ontwikkelingsstap in de gewenste richting. Omdat de actuele ontwikkelingsmogelijkheden en interesses en ervaringen van kinderen individueel verschillen wordt er gewerkt met een half open werkplan / curriculum. Het programma voorziet in 'bouwstenen'. Dit zijn handvatten die de leidster en leerkracht helpen om een eigen plan van activiteiten met en voor de kinderen te maken. Deze bouwstenen worden hieronder kort besproken.

#### 1. Het Activiteitenaanbod

Binnen Startblokken en Basisontwikkeling staan de kernactiviteiten waar kinderen op een bepaalde leeftijd een sterke voorkeur voor hebben centraal. Voor kinderen van 0-8 zijn dit spelactiviteiten. Deze kernactiviteiten worden vanuit een ontwikkelperspectief bekeken. Zie tabel 1 in de bijlage voor de ontwikkeling van spel van 0 tot 8 jaar.

Bij de verschillende soorten spel (zoals aangegeven in tabel 1) wordt er steeds gezocht naar mogelijkheden om aandacht te geven aan de ontwikkeling op sociaal-emotioneel, cognitief, reken-wiskunde en taalgebied.

*Voorbeeld: In een peutergroep gaan de kinderen 's middags fruit eten. De pm-er vraagt 2 kinderen waarvan zij weet dat die een beperkte woordenschat hebben en 1 kind dat al een grotere woordenschat heeft om haar te helpen het fruit klaar te maken. Ze benoemt steeds zelf wat ze aan het doen is, en vraagt de kinderen waar zij mee bezig zijn. Hierbij zet ze in op het meerdere keren voorbij laten komen van dezelfde woorden, zoals 'banaan', 'pellen', 'mandarijn', 'neerleggen'. De kinderen kunnen naar de pm-er en elkaar luisteren en oefenen zo hun uitspraak. Deze aanpak sluit aan bij de Total Physical Response aanpak voor NT2, die uitgaat van fysieke handelingen als ondersteuning van woorden (zie o.a. Er, 2013).*

#### 2. Thema's

Een andere bouwsteen is het thematisch aanbod. Thematiseren is een methodisch principe om de inbreng van het kind te garanderen. De thema's en concrete activiteiten die worden uitgevoerd in Startblokken en Basisontwikkeling staan niet vast. Een thema geeft de activiteiten over een langere periode inhoud en het geeft samenhang aan de verschillende activiteiten die onder de noemer van dat thema plaatsvinden. Zie tabel 2 voor voorbeelden van thema's en bijbehorende betekenisvolle activiteiten voor kinderen van verschillende leeftijden. Naast het werken in thema's dient er ruimte te blijven voor individuele interesses en voor onderwerpen die korter duren of die slechts bij bepaalde activiteiten in de belangstelling staan.

Bij het plannen van het activiteitenaanbod wordt er gebruik gemaakt van modellen uit theoretische bronnen die ook in trainingen gebruikt worden, zoals de 'Spiral of Knowing' van Wells (o.a. Ball & Wells, 2009), de parameters van spel volgens van Oers (2013) en recente inzichten over de ontwikkeling van jonge kinderen (o.a. Singer en De Haan, 2013). Zie tabel 2 in de bijlage over thema's en activiteiten voor verschillende leeftijdscategorieën.

Praktijkvoorbeeld gekoppeld aan doelen:

Groep 0-4 jaar

Thema: De baby een schone luier geven / Water lekker schoon

Activiteiten: De peuters zijn al dagen bezig met de poppen, vandaag gaan ze de leidster helpen bij het verschonen van de baby's. De leidster doet dit bij de echte baby, de peuters doen mee op het aankleedkussen met hun eigen pop. Alle kinderen worden op deze manier in een sociale situatie betrokken. De leidster verwoordt de handelingen die ze doet en bevordert op die manier tegelijkertijd rijke interactie met de baby en de peuters. Peuters waarvan de leidster weet dat ze bepaalde woorden nog lastig vinden daagt ze uit om te vertellen waar ze mee bezig zijn. De peuters zijn heel betrokken, doen de leidster na en praten tegen de pop. Ze zijn druk met het materiaal en zien dat een luier omdoen nog best lastig is. Een peuter probeert de luier bij zichzelf om te doen en komt erachter hoe het klittenband werkt. De leidster vraagt deze peuter om dit ook aan de andere kinderen te laten zien en vertellen. In dezelfde groep wordt baby Sven verschoond. Twee andere baby's die in de buurt zijn gaan met hun handen in het warme water. De leidsters pakken dit op en zo ontstaat er spel in een minizwembad.

Doelen:

Kinderen gaan zelf actief aan de slag met echte materialen, ze onderzoeken en komen zo zelf tot een oplossing/aanpak en geven niet snel op (betrokkenheid). Ook wordt het samen spelen tussen kinderen van verschillende leeftijden gestimuleerd (sociaal-emotioneel).

De leidster ondersteunt de mondelinge taalontwikkeling met het verwoorden wat kinderen aan het doen zijn en stelt vragen om de kinderen uit te dagen ook te praten. Voor de baby's gelden doelen als: contact maken en begrijpen, materialen en objecten verkennen, plezier ervaren bij exploreren.

Zie voor meer voorbeelden van thema's en activiteiten Hagenaar en Vingerhoets (2009 & 2011), De Waard (2011), de Wever (2008) en Steegstra (2010).

### 3. Het pedagogisch-didactisch handelen

In de interactie wordt het 3-V model van de Haan gehanteerd (volgen, verbinden, verdiepen, zie De Haan & Schut, 2006) en de 5 impulsen van Janssen-Vos (Janssen-Vos, 2008). Bouwstenen voor het pedagogisch-didactisch handelen zijn onder andere het creëren van een rijke omgeving waarin veel interactie plaatsvindt (bijvoorbeeld door aanwezigheid materiaal om een insectenhotel te bouwen, waarbij er interactie is rondom de ordening van het materiaal), het aannemen van een sensitief-responsieve houding naar de kinderen toe (bijvoorbeeld door kinderen de tijd te geven om op verhaal te komen tijdens rollenspel) en het benaderen van de kinderen met hoge verwachtingen (bijvoorbeeld door jonge kinderen al te stimuleren een boodschappenlijstje te 'schrijven' met behulp van tekeningen, waarbij kinderen die dit nog lastig vinden in een klein groepje apart worden genomen om te oefenen). Andere bouwstenen hebben betrekking op het ontwerpen en plannen van activiteiten, en op de begeleiding (ondersteuning) en leiding (sturing) van de activiteiten.

### 4. Handelingsgericht observeren en registreren

Een belangrijke bouwsteen voor het ontwikkelingsgerichte programma zijn de observaties en registraties van de activiteiten van de kinderen. Deze observaties vervullen een dubbele functie. Ze verschaffen de aanknopingspunten om een goed aanbod voor de kinderen te kunnen ontwerpen. Daarnaast worden observatiegegevens gebruikt om op vaste momenten de stand van zaken op te maken in de ontwikkeling van elk kind. Er is een observatie-instrument gemaakt dat aanwijzingen en middelen verschaft voor het observeren van de kinderen en het plannen van activiteiten ([www.horeb-po.nl/nl/](http://www.horeb-po.nl/nl/)).

### 5. Organisatie van de groep

Het programma geeft richtlijnen voor de inrichting van de ruimte, de materialen en de dagindeling. Zo is de groepsruimte bijvoorbeeld ingedeeld in hoeken en speelwerkplekken die zijn afgestemd op de activiteiten en de werkwijzen binnen de programma's. Alle soorten spel moeten aan bod kunnen komen. Het accent ligt op werken met kleine groepjes. De pm-er/leerkracht plant elke dag een aanbod voor alle kinderen in de rijke speelleeromgeving én instructies en begeleiding van groepjes of individuele kinderen. Kinderen kunnen deels zelf keuzes maken en hun eigen activiteiten plannen, waardoor hun zelfsturing bevordert wordt (Van der Bolt en Aarssen, 2010). Spel, gesprek, lees- en schrijfactiviteiten en reken- en wiskundeactiviteiten komen elke dag aan bod.

Voor de doelgroepkinderen geldt dat er gewerkt wordt met taaldidactieken die specifiek voor deze groep ontwikkeld zijn:

- . extra aandacht voor woordenschat; meer aanbod en meer herhaling;
- . Steunpraten: extra ondersteuning van de taal en wordt als volgt uitgevoerd:
  - o Verdubbelen van de boodschap door lichaamstaal, naast het concrete taalaanbod wordt bewust lichaamstaal ingezet;
  - o Steun door de dag heen. De aangeboden taal en m.n. de woordenschat wordt in verschillende situaties en activiteiten door de hele dag heen herhaald (zie o.a. Singer, & De Haan, 2013).
- . Total Physical Response aanpak, door binnen spel veel met het benoemen van handelingen bezig te zijn, de professional doet het voor, kinderen gaan dit steeds meer zelf doen;
- . werken met spelplannen;
- . didactiek van uitdagen tot gesprek, er wordt ingezet op taal-denkgesprekken door ruimte te scheppen en kinderen te stimuleren om steeds beter deel te nemen aan gesprekken, bijvoorbeeld door goed door te vragen op wat een kind bedoelt (Van der Zalm, Damhuis, & Blauw, 2013).

### 6. Het werken met ouders

Ouders worden betrokken bij de activiteiten op het kindercentrum of de school, doordat er informatie van de ouders gevraagd wordt, ze geïnformeerd worden over de ontwikkeling van hun kind en ze worden aangespoord om mee te doen met activiteiten. Met name bij doelgroepkinderen wordt er heel regelmatig met de ouders uitgewisseld over wat er thuis en op het kindercentrum of op school gedaan wordt om de ontwikkeling van het kind te stimuleren. In de activiteiten waaraan ouders meedoen wordt gebruik gemaakt van de bronnen die er van thuis uit zijn, bijvoorbeeld door ouders te laten vertellen over hun beroep of hobby en ze mee te laten doen in activiteiten die passen binnen het thema (funds of knowledge aanboren, González, Moll, & Amanti, 2013). Tevens is de pm-er/leerkracht een model voor de ouders, zodat zij ook thuis met het kind op een ontwikkelingsgerichte manier aan de slag kunnen gaan. Door sterk in te zetten op educatief partnerschap wordt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het kind gedeeld en kunnen beide partijen van elkaar leren.

### Een doorgaande ontwikkelingslijn

Door Startblokken en Basisontwikkeling in combinatie toe te passen kan een doorgaande ontwikkelingslijn worden gerealiseerd voor kinderen vanaf de peuterspeelzaal tot en met groep 4 van de basisschool (zie tabel 1). De afstemming tussen voorschoolse en schoolse periode is vooral verankerd in het handelen van de volwassenen (doelen, kernactiviteiten, pedagogisch-didactische aanpak) en in de organisatie en afstemming van de beide instellingen. Met het oog op de doorgaande ontwikkelingslijn wordt ook gebruik gemaakt van overdrachtsmodellen (o.a. via HOREB) als kinderen overstappen naar een volgende groep of van kindercentrum naar school.

## **2.4 Ontwikkelgeschiedenis**

### **Betrokkenheid doelgroep**

De interventie is ontwikkeld in nauwe samenwerking tussen medewerkers van de kinderopvang, leraren, nascholers en onderzoekers. Al deze betrokkenen hebben input geleverd voor een interventie die goed aansluit bij zowel praktijk als theorie en leidt tot goede resultaten op verschillende gebieden. Er is ook nu nog een actieve 'community' van mensen die betrokken zijn bij de interventie en, breder, bij de uitvoering en ontwikkeling van 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' waar Startblokken en Basisontwikkeling onderdeel van uitmaakt. Voor een bespreking van de ontwikkeling van Startblokken en Basisontwikkeling, zie Janssen-Vos (2012) en Van Oers (2012a).

### **Buitenlandse interventie**

De interventie is in Nederland ontwikkeld.

## **2.5 Vergelijkbare interventies**

### **In Nederland uitgevoerd**

Startblokken en Basisontwikkeling is een erkend programma in het kader van de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). Andere erkende VVE-programma's zijn Kaleidoscoop, Piramide, Doe meer met Bas, KO-totaal en Ben ik in Beeld.

### **Overeenkomsten en verschillen**

Overeenkomsten met deze programma's zijn:

- Het zijn allemaal centrumgerichte programma's die geschikt zijn voor alle kinderen,
- Al deze programma's worden met name uitgevoerd in het kader van de achterstandsbestrijding en richten zich op het vergroten van de onderwijskansen van kinderen in achterstandssituaties.

Verschillen zijn:

- In Startblokken en basisontwikkeling ontwerpt de professional (medewerker kindercentrum of leerkracht) zelf een betekenisvol programma op basis van kennis over effectieve interventies en de ontwikkelingsbehoeften en zone van naaste ontwikkeling van de kinderen.
- Startblokken en basisontwikkeling gaat uit van een holistische benadering, waarbij belangrijke doelen op het gebied van bijvoorbeeld taal en rekenen niet geïsoleerd worden nagestreefd, maar worden geïntegreerd binnen betekenisvolle sociaal-culturele activiteiten met spelkarakter en binnen dagelijkse activiteiten.

### **Toegevoegde waarde**

De toegevoegde waarde van Startblokken en Basisontwikkeling zit in:

- Ontwikkelingsgericht programma, waarbij continu door middel van spel wordt gewerkt binnen de zone van naaste ontwikkeling van kinderen op allerlei gebieden (o.a. taal en rekenen);
- Gericht op de persoonsvorming van kinderen, waardoor belangrijke elementen als 'taal' niet geïsoleerd worden aangeboden, maar juist ingebed in sociaal-culturele activiteiten waarbinnen gezocht wordt naar de betekenisverlening van kinderen en zelfsturing een belangrijke rol speelt;
- Aansluiten op individuele verschillen in interesses en ontwikkelingsgebieden, geen programma dat aan iedereen hetzelfde biedt, maar individuele aanpassingen, zonder daarbij het belang van groepsprocessen uit het oog te verliezen. De groep wordt gezien als een community of learners, waarbinnen ieder een eigen rol kan en mag spelen.
- Uitgaan van de professionaliteit en pedagogische en didactische competenties van de pedagogisch medewerker/leerkracht, en van daaruit verder gaan. De volwassene wordt op een ontwikkelingsgerichte wijze getraind en leert zelf op een professionele manier activiteiten te plannen, uitvoeren, observeren en evalueren.

- Deze programma's, en het bredere concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs, worden al vanaf de start ontwikkeld in een samenwerking tussen medewerkers op de werkvloer, ontwikkelaars, adviseurs en onderzoekers. Dit zorgt ervoor dat er een goede verbinding is tussen de praktijk en theorie, er ook steeds gewerkt wordt aan de verdere ontwikkeling van de programma's en onderzoek gedaan wordt naar de werkzaamheid van de programma's.

### **3. Onderbouwing**

#### **3.1 Oorzaken**

Van Rooijen en Zoon (2012) hebben op basis van literatuuronderzoek een overzicht gemaakt van factoren die bijdragen aan het ontstaan van onderwijsachterstanden bij kinderen. Zij noemen kindfactoren die een belangrijke rol kunnen spelen, zoals verschillen in intelligentie, te vroege geboorte, lichamelijke of verstandelijke handicaps, langdurige ziekte, een moeilijk temperament en autistisch gedrag. Daarnaast dragen gezinsfactoren bij aan het ontstaan van onderwijsachterstanden. Hieronder vallen de sociaaleconomische achtergrond van het gezin (vooral de opleiding van de ouders is van belang), de opvoedingsprincipes die gebruikt worden (gebruik van informeel leren is een goede voorbereiding op school), leefomstandigheden (ongunstig zijn bijvoorbeeld armoede, onveiligheid in de buurt, psychische problemen van de opvoeder). Een laatste factor die invloed heeft op onderwijsachterstanden zijn schoolfactoren, die verschillen in cognitieve vaardigheden tussen kinderen kunnen vergroten of verkleinen. Op dit gebied vormt de toenemende segregatie in 'zwarte' en 'witte' scholen een belangrijke risicofactor. Heterogene groepen leiden bij zwakke leerlingen tot betere prestaties (Van Rooijen & Zoon, 2012). Kinderen uit kansarme milieus lopen in het reguliere onderwijs het risico niet voldoende mee te kunnen komen (Graaf & Meij, 2011).

Beschermende factoren zijn op het niveau van het kind een goede intelligentie en positieve verwachtingen ten aanzien van zichzelf en anderen, op het niveau van het gezin een goed sociaal netwerk van de ouders, en op het niveau van de school bijvoorbeeld het gebruik van kwalitatief goede VVE-programma's die ervoor kunnen zorgen dat onderwijsachterstanden op verschillende ontwikkelingsgebieden worden bestreden (de Graaf & Meij, 2011).

#### **3.2 Aan te pakken factoren**

De interventie is primair gericht op (instellings- en) schoolfactoren en in mindere mate ook op gezinsfactoren, voor zover die beïnvloedbaar zijn. Het doel is om onderwijsachterstanden van doelgroepkinderen op het gebied van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling vroegtijdig opsporen, voorkomen en/of verminderen. Dit doel wordt nagestreefd door binnen het VVE-programma in te zetten op cognitieve ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van doelgroepkinderen in zoveel mogelijk heterogene groepen. Door op deze doelen in te zetten en hier extra tijd aan te besteden krijgen de doelgroepkinderen een beter startpunt op school. Startblokken en Basisontwikkeling benadrukken het belang van hoge en positieve verwachtingen bij zowel volwassenen als kinderen (beschermende factor op het niveau van het kind).

Op het gebied van gezinsfactoren richt het programma zich vooral op het verbeteren van de opvoedingsprincipes die ouders gebruiken. Door in gesprek te gaan met de ouders van de doelgroepkinderen kunnen ideeën over leren en ontwikkelen worden uitgewisseld en afgestemd en kunnen ouders worden uitgedaagd thuis meer in te zetten op informeel leren. Door ouders mee te laten doen in het programma wordt ingezet op het verbeteren van het educatief partnerschap, waardoor de continuïteit tussen school of kindercentrum en thuis verbetert. De opvoedingsprincipes van thuis en de onderwijsprincipes op het kindercentrum/school worden zo beter op elkaar afgestemd. Dit kan ook bijdragen aan het verstevigen van het sociale netwerk van de ouders.

#### **3.3 Verantwoording**

##### *Een centrumgerichte aanpak*

Startblokken en Basisontwikkeling is een centrumgericht programma. Dat wil zeggen dat de ontwikkeling van kinderen in de professionele setting van het kindercentrum of de basisschool extra gestimuleerd wordt om de dreigende of in de thuissituatie al opgelopen achterstand zoveel mogelijk te voorkomen of beperken. Onderwijsachterstanden hangen veelal samen met een kansarm thuismilieu. Kinderen die in zo'n milieu opgroeien lopen het risico in hun ontwikkeling achter te blijven of komen met een ontwikkelingsachterstand op school. Omdat de wijze waarop een kind aan het onderwijs in de basisschool begint bepalend is voor zijn verdere schoolloopbaan is het van belang om zoveel mogelijk te voorkomen dat kinderen met een achterstand aan het onderwijs beginnen.

Mede omdat onderwijsachterstanden die in groep 3 worden vastgesteld, hun wortels vaak hebben in de voor- en vroegschoolse periode, is Startblokken en Basisontwikkeling juist op deze periode gericht. Daar komt bij dat er bij uitstek in deze leeftijdsfase mogelijkheden liggen om gerichte invloed op ontwikkeling en leren uit te oefenen. Er is gekozen voor een ruime leeftijdsgroep van 0 tot 8 jaar omdat uit internationaal onderzoek duidelijk is dat een doorgaande ontwikkelingslijn mede bepalend is voor het succes van VVE-programma's (zie voor een beschrijving van deze resultaten Veen, Karssen, van Daalen, Roeleveld, Triesscheijn & Elshof, 2013, p. 11). Te vaak treedt er een breuk op in de ontwikkeling als kinderen van het kindercentrum overgaan naar de basisschool. Omdat Startblokken en Basisontwikkeling dezelfde aanpak hanteren wordt zo'n breuk voorkomen. In dit verband wordt ook gebruik gemaakt van specifieke overdrachtsmodellen voor gegevens als kinderen



naar een volgende groep gaan. De indeling in vijf subdoelgroepen is gekozen omdat er belangrijke overgangen in de (spel) ontwikkeling bij genoemde subgroepen te onderscheiden zijn (Singer, Kleerekoper, 2009 en Karpov, 2005) en die betekenisvol zijn voor de totale ontwikkeling. In de kindercentra en scholen waar met Startblokken en Basisontwikkeling gewerkt wordt zijn ook niet-achterstandskinderen aanwezig, waar de doelgroepeleringen mee samenwerken en samen spelen. Hier wordt voor gekozen omdat het samen naar een kindercentrum of school gaan ervoor zorgt dat doelgroepeleringen zich kunnen spiegelen aan niet-achterstandsleringen en omdat dit bij kan dragen aan etnische en religieuze tolerantie (Muskens & Peters, 2012, p. 51).

Uit een recente overzichtsstudie is gebleken dat een centrumgerichte aanpak op de korte termijn substantiële effecten heeft, op de lange termijn zijn de uitkomsten uit onderzoek wat minder eenduidig, er worden in sommige studies wel positieve effecten gevonden (Mutsaers, Zoon en de Baat, 2012, zie ook Burger, 2010). Uit experimenteel onderzoek in de Verenigde Staten is bekend dat centrumgerichte VVE-programma's voor kinderen uit achterstandsgezinnen kunnen leiden tot een verbetering van het onderwijsniveau en de latere arbeidsmarktpositie van de deelnemers, en tevens tot een vermindering van criminaliteit en inactiviteit (zie voor een bespreking van dit onderzoek Cornet, Huizinga, Minne & Webbink, 2006, p. 42). Belangrijk hierbij is op te merken dat intensieve projecten van minimaal vier dagdelen per week van ten minste 2,5 uur met goed opgeleide begeleiders betere resultaten lijken te geven dan minder intensieve programma's (Meij, Mutsaers, & Pennings, 2009).

De betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind is van groot belang. Uit onderzoek blijkt dat met name de betrokkenheid thuis een grote bijdrage levert aan de ontwikkeling van het kind, en dat pm'ers en leerkrachten een bijdrage kunnen leveren aan de betrokkenheid van ouders. Hiervoor dienen pm'ers en leerkrachten over positieve attitudes te beschikken, zoals het vermogen om ouders concrete en praktisch bruikbare adviezen te geven en respect te tonen voor de manieren waarop ouders een bijdrage willen leveren aan het leren van hun kinderen (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013). Binnen Startblokken/Basisontwikkeling gaan we uit van de 'Funds of Knowledge' benadering, waarin professionals kijken naar de kennis en ervaringen die ouders hebben en dit verbinden aan wat ze doen op het kindcentrum of in de school. Dit blijkt een goede manier te zijn om een vertrouwensband met de ouders op te bouwen en een partnerschap te smeden, gericht op de ontwikkeling van het kind (González, Moll, & Amanti, 2013).

#### *Een ontwikkelingsgerichte aanpak*

De ontwikkelingsgerichte aanpak van het programma is gebaseerd op de ontwikkelings-theorie van Vygotskij. Volgens deze theorie hangen de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen vooral samen met de interactie tussen het kind en zijn sociale omgeving. Dat wil niet zeggen dat persoonsgebonden kenmerken zoals fysieke en biologische eigenschappen geen invloed hebben op het ontwikkelingsverloop. De effecten hiervan op de ontwikkeling worden echter in belangrijke mate bepaald door de manier waarop de omgeving met die kwaliteiten omgaat. Het verbeteren van de onderwijskansen van kinderen uit achterstands-gezinnen betekent daarom in eerste instantie een vernieuwing van de onderwijs- en opvoedingscontext van deze kinderen.

Het door Vygotskij benadrukte belang van de kwaliteit van de interactie met de sociale omgeving voor de kinderlijke ontwikkeling impliceert een doelgerichte bijdrage van volwassenen om onderwijsachterstanden te voorkomen dan wel te bestrijden. Voor Vygotskij wordt het ontwikkelingspotentieel van een individu gekarakteriseerd door de zone van naaste ontwikkeling. Dit is niet zozeer een eigenschap van het individu, maar een kenmerk van de opvoedings- of onderwijsomgeving. Een sociale omgeving functioneert als een zone van naaste ontwikkeling als een kind in en door het participeren in deze omgeving een volgende stap in zijn ontwikkeling kan zetten. In Startblokken en Basisontwikkeling komt dit idee terug in één van de bouwstenen van het programma, namelijk dat leidsters en leerkrachten de gewenste ontwikkeling uitlokken door zones van naaste ontwikkeling te creëren. Dat wil zeggen dat zij kinderen opzettelijk in aanraking brengen met nieuwe ervaringen en met nieuwe handelingsmogelijkheden. Zij helpen kinderen bij activiteiten die ze graag willen doen maar nog niet volledig zelfstandig kunnen uitvoeren. Om kinderen op deze manier naar een volgende stap in hun ontwikkeling toe te kunnen leiden, moeten de leidsters en leerkrachten vooruitlopen op de kinderlijke ontwikkeling. Een zone van naaste ontwikkeling wordt gecreëerd door aan te sluiten bij de actuele vaardigheden en interesses van de kinderen zelf en hun drang hun grenzen te verleggen.

Alle kinderen hebben op verschillende momenten in hun ontwikkeling een grote voorkeur voor bepaalde activiteiten, die tevens een leidende rol hebben in het totale ontwikkelingsproces. Voor kinderen vanaf ongeveer 2 jaar is de spelactiviteit het meest voorkomend en leidend in het ontwikkelingsproces. Aanvankelijk overheerst het manipulerend spel met voorwerpen. Deze spelactiviteit zet zich geleidelijk voort in het rollenspel waarin kinderen het handelen van volwassenen in sociaal-culturele situaties naspelen. Op ongeveer 8-jarige leeftijd gaat de rollenspelactiviteit geleidelijk over in de bewuste leeractiviteit. Educatieve activiteiten die zijn ingebed in de leidende activiteit op dat moment, zijn het meest bevorderlijk voor ontwikkeling en leren. Dit idee ligt ten grondslag aan de bouwstenen voor de bepaling van het aanbod aan educatieve activiteiten. Het handelingsgerichte observeren en registreren van de ontwikkeling van de kinderen geeft de noodzakelijke informatie om bij de ontwikkeling aan te kunnen sluiten en de volgende ontwikkelingsstap in de gewenste richting te kunnen entameren. Zo steunt Startblokken en Basisontwikkeling op het aandeel van professionals die zich als partners van kinderen opstellen en helpen bij de uitvoering van activiteiten, en die op deze manier bemiddelen tussen behoeften en betekenissen van kinderen aan de ene

kant en de beoogde doelen aan de andere kant.

Van Oers en Duijkers (2013) beschrijven de meerwaarde van een op spel gebaseerde, ontwikkelingsgerichte aanpak zoals die binnen Startblokken en Basisontwikkeling wordt toegepast voor taalzwakke kinderen. Ze laten zien dat de 5 didactische impulsen uit deze aanpak (oriënteren en plannen van de activiteit, structureren en verdiepen, verbreden door te verbinden aan andere kernactiviteiten, nieuwe handelingsmogelijkheden inbrengen, en tot slot reflecteren op de activiteit) bijdragen aan het ontwikkelen van mondelinge taal en woordenschatontwikkeling van de kinderen. Ook Van der Bolt en Aarssen (2010) onderstrepen het belang van spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Tevens benadrukken ze dat er aandacht is voor zelfsturing, geïntegreerd binnen de spel- en speelse activiteiten. Binnen Startblokken en Basisontwikkeling krijgen de doelgroepkinderen steeds meer mogelijkheden voor zelfsturing. Een laatste punt dat Van der Bolt en Aarssen noemen is dat het goed is om gestructureerd en volgens een bepaalde opbouw te werken. Doordat de professional de spelactiviteiten steeds volgens de structuur van de 5 impulsen opbouwt, ontstaan betekenisvolle en uitnodigende routines voor de kinderen. In verschillende buitenlandse interventies wordt, net als in Startblokken en Basisontwikkeling, uitgegaan van een ontwikkelingsgerichte, op spel gebaseerde aanpak voor kinderen uit achterstandsgezinnen, geïnspireerd op de cultuurhistorische theorie van Vygotskij. Onderzoek naar deze aanpakken toont onder andere aan dat deze interventies positieve effecten hebben op woordenschat en beginnende geletterdheid (Cooper, Capo, Mathes, & Gray, 2007), narrativiteit, sociale competentie (Nicolopoulou, Barbosa de Sa?, Ilgaz, & Brockmeyer, 2009). Bij een programma dat niet expliciet gericht was op achterstandsleerlingen, maar waar zij wel aan deelnamen, werden positieve effecten gevonden op onder andere motivatie, concentratie, hogere orde denkvaardigheden en zelfstandigheid (Walsh et al, 2006). Het belang van aandacht voor executieve functies wordt aangetoond door onderzoek van Diamond, Barnett, Thomas, en Munro, (2007). Zij laten zien dat een op spel gerichte interventie die het gebruik van executieve functies van 4 en 5 jarige kinderen uit achterstandsgroepen stimuleert betere resultaten oplevert op het gebied van inhibitie, werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit dan een ander programma. Alle subdoelen kunnen dus behaald worden met deze interventie.

#### *Een brede ontwikkeling stimuleren*

Startblokken en Basisontwikkeling wil een brede ontwikkeling van kinderen stimuleren. Voor het bevorderen van schoolsucces richt het programma zich niet alleen op cognitieve vaardigheden. Voor een succesvolle onderwijs carrière zijn ook andere competenties nodig, zoals initiatieven kunnen nemen, kunnen communiceren, samenwerken en planmatig kunnen denken en handelen. Daarbij is een actief, breed en goed gebruik van taal uiteraard onmisbaar. Het uitgangspunt is dat een integrale benadering van kinderlijke competenties effectiever is dan een oriëntatie op taal en denken alleen.

Er wordt van uitgegaan dat kinderen het vooral ook moeten hebben van een grote mate van betrokkenheid, welbevinden en zelfsturing. Deze kwaliteiten zijn de psychische voorwaarden voor ontwikkeling en leren. Als basisvoorwaarden verdienen zij juist bij de hele jonge doelgroepkinderen veel aandacht. Een sensitief-responsieve houding van leidster en leerkracht moet er onder andere toe bijdragen dat de kinderen zich veilig voelen en voldoende zelfvertrouwen ontwikkelen en van daaruit mee gaan doen aan activiteiten en daar betekenis aan verlenen. De in de aanpak gebruikte meetinstrumenten voor betrokkenheid en welbevinden zijn gebaseerd op de al veelvuldig onderzochte observatie-instrumenten van Laevers (zie o.a. Laevers, Declercq, & Stanton, 2011), het instrument voor het meten van zelfsturing is ontwikkeld op basis van de indicatoren die in het artikel van Van der Bolt en Aarssen (2010) genoemd worden.

Singer en de Haan (2013) benadrukken dat ook voor kinderen in achterstands-situaties vertrouwde relaties, zowel thuis als in kindercentra, van belang zijn voor de emotionele veiligheid van kinderen en een context biedt waarin kinderen vrijheid krijgen en zichzelf en anderen te leren kennen. In Startblokken en Basisontwikkeling wordt expliciet ingezet op het opbouwen van goede relaties, zowel tussen pm-ers en kinderen, als tussen kinderen onderling, en ook tussen kinderen en ouders.

De Haan, Elbers, Hoofs en Leseman (2013) hebben aangetoond dat de resultaten van achterstandsleerlingen op het gebied van taal en rekenen-wiskunde hoger zijn naarmate leraren en pedagogisch medewerkers meer tijd besteden aan het initiëren en begeleiden van taalactiviteiten en rekenen-wiskundeactiviteiten in kleine groepjes. Zij hebben ook geobserveerd dat veel tijd verloren gaat aan transities van de ene naar de andere activiteit en dat er veel in de hele groep gewerkt wordt. Binnen Startblokken en Basisontwikkeling wordt er veel nadruk gelegd op taal en rekenen-wiskunde en wordt dit geïntegreerd met dagelijkse activiteiten, zoals het eten van fruit. Tevens kunnen kinderen, onder andere door de inrichting van de ruimte, goed zelf in kleine groepjes aan de slag. Hierdoor wordt er weinig tijd verspild aan wachten op anderen en kan de leraar/ pedagogisch medewerker veel tijd besteden aan het initiëren en begeleiden van taal-activiteiten en reken-wiskundeactiviteiten. Ook hier blijkt dat de aanpak effect heeft op alle subdoelen.

#### *Interactie*

In Startblokken en Basisontwikkeling is er veel aandacht voor interactie tussen pedagogisch medewerkers/leerkrachten en kinderen (zie bijvoorbeeld Pompert, Hagenaar, Brouwer, 2009). In de trainingen staat dit dan ook centraal. Binnen Startblokken en Basis-ontwikkeling wordt op het gebied van interactie uitgegaan van de benadering van "de drie V's" (De Haan & Schut, 2006). Dat begint met Volgen, waarbij de pm-er/leerkracht kijkt, onderzoekt en verkent welke betrokkenheid er is. Daarna Verbindt ze zichzelf en andere kinderen aan de belangstelling van het kind. Tot slot Verdiept ze het spel, door nieuwe elementen toe te voegen. Er wordt in het programma onder andere ingezet op het activeren van kinderen door het stellen van

open vragen, binnen het spel van kinderen mee te spelen door dialogen te modelleren en het verbinden van ervaringen van verschillende leerlingen.

Het Amerikaanse Tools of the Mind programma is net als Startblokken en Basisontwikkeling gebaseerd op de theorie van Vygotskij, is ook op spel gebaseerd en besteedt veel aandacht aan interactie. Onderzoek van Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk, & Burns (2008) naar dit programma heeft aangetoond dat het gebruik van taal door pedagogisch medewerkers interacties uitlokt tussen de onderzochte kinderen van 3-4 jaar oud die in achterstandswijken wonen en dat de leerkracht het denken van kinderen zorgvuldig stapsgewijs begeleidt door middel van interactie en de ontwikkeling van dagelijkse spelplannen. In de groepen die het Tools of the Mind programma gebruikten werd de leertijd significant effectiever benut en waren de leerkrachten sensitiever dan in de controlegroep.

Uit onderzoek is bekend dat de kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerlingen belangrijk is voor de uitkomsten van kinderen op verschillende gebieden. Zo vonden Cadima, Leal en Burchinal (2010) dat bij kinderen (zowel doelgroep als niet-doelgroep) van 6 jaar oud de interactiekwaliteit van de leerkracht positief gerelateerd is aan woordenschat, concepten over 'print' en in iets mindere mate nummerherkenning. Curby, Rimm-Kaufman en Ponitz (2009) vonden bij kinderen in achterstandsgebieden dat de interactiekwaliteit van leerkrachten van invloed was op het fonologisch bewustzijn. Burchinal et al (2008) hebben in een onderzoek onder 240 random geselecteerde programma's voor achterstandskinderen in de VS bij kinderen van 4 jaar oud gevonden dat onder andere positieve interactie en het aanmoedigen om taal te gebruiken van belang is voor de taal-, academische en sociale ontwikkeling van kinderen.

### *Kwaliteit professional*

Aangezien de kwaliteit van de leerkracht/pedagogisch medewerker van groot belang is voor het behalen van de (sub)doelen, wordt er binnen Startblokken en Basisontwikkeling sterk ingezet op hun opleiding. Darling-Hammond (2009) concludeert uit een overzicht van de literatuur op het gebied van het leren van leerkrachten dat het van belang is om in professionele ontwikkeling in te zetten op langdurige samenwerkingstrajecten, die verbonden zijn aan de beroepspraktijk. Ook is het belangrijk dat leerkrachten nieuwe kennis uitproberen in de praktijk en hierop reflecteren. In de ontwikkelde trajecten voor Startblokken en Basisontwikkeling wordt er in groepen gedurende twee jaar training gegeven, terwijl de deelnemers aan het werk zijn en nieuwe kennis toepassen. Zij houden in die periode een portfolio bij waarin ze reflecteren op hun professionele ontwikkeling. Er wordt in deze trajecten onder andere veel aandacht besteed aan het observeren, registreren en evalueren met behulp van HOREB. Uit onderzoek van van Oers (1999) naar dit instrument blijkt dat hiermee op een betrouwbare en valide manier de taalkundige en wiskundige ontwikkeling van kinderen in beeld kan worden gebracht en dat het op een goede manier inzetten van HOREB bij kan dragen aan de taalkundige en wiskundige ontwikkeling van kinderen.

## **3.4 Werkzame elementen**

Samengevat zijn de werkzame ingrediënten van Startblokken en Basisontwikkeling:

- . De ontwikkelingsgerichte, op spel gebaseerde benadering (2, 3, 5, 6);
- . De oriëntatie op het bevorderen van een brede ontwikkeling waarin emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid centraal staan (2, 3, 5, 6);
- . Het initiëren van waardevolle interacties binnen betekenisvolle activiteiten (2, 3, 5, 6);
- . Inzetten op interactiekwaliteit van leerkrachten en pedagogisch medewerkers (2, 3, 5, 6);
- . Observatie, registratie en evaluatie aan de hand van HOREB (2, 3, 5).

Betekenis scores:

- 2 = Beschrijving interventie
- 3 = Onderbouwing
- 5 = Praktijkervaringen
- 6 = Effectonderzoek

## **4. Uitvoering**

### **4.1 Materialen**

Handleidingen/pedagogische werkplannen:

- . Janssen-Vos, F. (2008). Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw. Van Gorcum, Assen.
- . Pompert, B, J. Hagenaar en L. Brouwer (2009). Zoeken naar woorden. Van Gorcum, Assen.
- . Hagenaar, J. en I. Vingerhoets (2010). Startblokken in de kinderopvang 1. Een kijk-, lees-, praat-en doeboek. De Activiteit, Alkmaar.
- . Hagenaar, J. en I. Vingerhoets (2011). Startblokken in de kinderopvang 2. Spel met 0 tot 4 jarigen. Een kijk-, lees-, praat-en doeboek. De Activiteit, Alkmaar.
- . Pompert, B. (eindredactie) (2011). Startblokken in de kinderopvang 3. Op onderzoek uit ... Een kijk-, lees-, praat-en doeboek. De Activiteit, Alkmaar (incl dvd).

. Fijma, N. & Vingerhoets, I. (2013). Startblokken in de kinderopvang. Rekenen en Wiskunde met 2-4 jarigen. De Activiteit, Alkmaar/'s-Hertogenbosch, 2013

Kernactiviteiten:

- . Janssen-Vos, F. (2004). Spel en ontwikkeling. Van Gorcum, Assen.
- . Janssen-Vos, F. en B. Nellestijn (2005). Het materialenboek. Van Gorcum, Assen.
- . Pompert, B. & de Wever, M. (2011). Zin in lezen. Alkmaar/Venlo: De Activiteit/BCO Onderwijsadvies. Janssen-Vos, F. & Weijers, A.J. (2009). Samen: Oudercontacten in ontwikkelingsgerichte scholen. Alkmaar/'s Hertogenbosch: De Activiteit.
- . De Haan, D. (2006). Interactie en spelbegeleiding in het rollenspel. Zone, 5(4), 4-7.
- . Fijma, N. (2013). Iedere leerling telt. Groepsplannen in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Pulse, 1, p. 42-45

Meer over taal/NT2:

- . Bacchini, S. (2008). Schuim op je neus. De stimulering van tweedetaalontwikkeling in het spelcurriculum. In: D. De Haan en E. Kuiper (red.) Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht onderwijs: Theorie, onderzoek en praktijk. Assen: Van Gorcum.

Observeren, registreren, evalueren en plannen maken:

- . HOREB digitaal voor kinderopvang en onderbouw. (<http://www.horeb-po.nl/nl>)

Theorie:

- . Janssen-Vos, F. (2012). Baanbrekers en boekhouders. Herinneringen aan 50 jaar kleuters. Van Gorcum, Assen.
- . van Oers, B. (2010). Leermomenten in het manipulerend spelen voor peuters en kleuters. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 49 (11), 503-513.
- . van Oers, B. en D. Duijkers (2013). Teaching in a play-based curriculum. Journal of Curriculum Studies, 45 (4), 511-534.
- . van Oers, B. (Ed.) (2012b). Developmental education for young children. Concept, practice and implementation. Dordrecht: Springer.
- . Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role play from an activity theory perspective. European Early Childhood Education Research Journal, 21(2), 185-198.
- . Singer, E & de Haan, D. (2013). Speels, liefdevol en vakkundig: Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

DVD's :

- . 9 rollen bij spelbegeleiding
- . Basisontwikkeling in beeld
- . Spel met 0-4 jarigen
- . Startblokken van Basisontwikkeling
- . Zoeken naar woorden
- . Powerpoint Startblokken van Basisontwikkeling

We hebben hier een overzicht gegeven van de belangrijkste bronnen, er zijn nog veel meer bronnen die gebruikt worden tijdens trainingen. Zo wordt er veelvuldig gebruik gemaakt van artikelen in ZONE, het tijdschrift voor ontwikkelingsgericht onderwijs, met name wanneer het gaat om artikelen over ouderbetrokkenheid, taal-en rekenontwikkeling bij jonge kinderen en praktijkverhalen over jonge kinderen. Ook wordt recente internationale wetenschappelijke literatuur gebruikt voor de ontwikkeling van de trainingen en doorontwikkeling van de instrumenten (o.a. HOREB).

## 4.2 Type organisatie

Startblokken wordt uitgevoerd door kinderopvangcentra en Basisontwikkeling wordt uitgevoerd door basisscholen.

## 4.3 Opleidingen en competenties

Pedagogisch medewerkers die met Startblokken gaan werken hebben minstens een opleiding voor SPW-3 afgerond. Leerkrachten die met Basisontwikkeling gaan werken hebben minimaal een Pabo-diploma. Vervolgens doorlopen leidsters/leerkrachten die Startblokken en Basisontwikkeling gaan uitvoeren de verplichte training Startblokken.

De scholing omvat 64 contacturen opgebouwd uit:

1. 48 uren voor de studiebijeenkomsten
2. 16 uren voor groepsconsultaties (bezoek en nagesprek)

De 16 groepsconsultaties per deelnemer gedurende het hele traject zijn nodig om er voor te zorgen dat de daadwerkelijke implementatie van Startblokken op de werkvloer tot stand komt.

Er is een vaste volgorde van onderwerpen in de bijeenkomsten, die is vastgelegd in een cursusmap voor de trainers. De eerste bijeenkomsten (ongeveer 10 uur) vormen een oriëntatie op ontwikkelingsgericht werken met jonge kinderen, waarbij spel centraal staat. De pedagogisch medewerkster/ leidster/leerkracht bouwt in de periode daarna een portfolio op m.b.t. de volgende vaardigheden:

1. creëren van een pedagogische basis en een ontwikkelingsbevorderende interactie
2. ontwerpen van een betekenisvol activiteiten aanbod en een rijke speel/leeromgeving
3. systematisch begeleiden
4. organiseren van verschillende activiteiten
5. handelingsgericht observeren, evalueren en registreren

De verplichte literatuur bestaat uit de materialen die vermeld zijn bij vraag 4 onder handleidingen/pedagogische werkplannen. Ook wordt er altijd gebruik gemaakt van HOREB en van het portfolio (waarin o.a. zelfbeoordelingslijsten zijn opgenomen). Aan de hand van de ontwikkelpunten die geformuleerd worden in het portfolio selecteert de cursist, onder begeleiding van de trainer, aanvullende literatuur. Op deze manier leert de cursist om zelf bronnen te selecteren op basis van de eigen ontwikkelpunten.

De deelnemers gaan in de bijeenkomst en daarna aan de slag met het beschrijven van eigen praktijken op deze gebieden en bepalen hoe die verbeterd kunnen worden. Dan gaan ze die verbeteringen doorvoeren in hun eigen praktijk en bronnen verzamelen voor het portfolio. Dit kunnen video-opnames zijn, maar ook leerlingmateriaal. De trainer komt bij de deelnemers in de groep en geeft feedback. Daarna volgt er weer een bijeenkomst om nieuwe plannen te maken, en herhaalt de cyclus zich. De kwaliteit van de opleiding wordt door De Activiteit gecontroleerd, doordat elk certificaat dat wordt afgegeven door de ontwikkelaar wordt nagekeken.

HOREB wordt ingezet als tool om structuur in de werkzaamheden te brengen en meer systematisch te werken. Binnen HOREB zijn veel verschillende materialen aanwezig die de professionals kunnen gebruiken, zoals observatiemodellen voor allerlei activiteiten (o.a. lees-schrijfactiviteiten, taal en NT2, constructieve en beeldende activiteiten) en bijbehorende evaluatie-instrumenten, voorbeelden van woordenlijsten, links naar de SLO doelen. Tevens is er binnen HOREB een model voor het maken van groepsplannen, aangevuld met enkele voorbeelden uit de praktijk. Dit format is goedgekeurd door de onderwijsinspectie. Er worden in de certificeringseisen vijf niveaus van invoering met betrekking tot HOREB onderscheiden. Niveau 5 is het hoogste niveau, waarbij professionals op een systematische wijze kunnen werken met het hele instrument en dit ingebed hebben in het dagelijks handelen. Het instrument wordt dan ingezet bij planning, observatie, registratie, evaluatie en overdracht. Uit onderzoek van Van Oers (1999) blijkt dat HOREB professionals een goed inzicht geeft in de taalkundige en rekenkundige ontwikkeling van kinderen.

#### Studiebelasting pedagogisch medewerkers en leerkrachten:

4 uren gekoppeld aan iedere bijeenkomst.

1 uur voor het lezen van boek/tijdschriften/achtergrond/theorie

1 uur voor het uitvoeren van extra activiteiten, voorbereiding, opdrachten vanuit de training etc.

2 uren voor opbouwen portfolio = in totaal 64 uren naast de 64 contacturen.

Ieder blok beslaat 12 contacturen. Na het volgen van minimaal 80% van de bijeenkomsten in de blokken, het bijhouden van een portfolio en het deelnemen aan de groepsconsultaties worden leidsters/leerkrachten gecertificeerd.

Reeds gecertificeerde leidsters/leerkrachten kunnen deelnemen aan verdiepingsdagen om invulling te geven aan een hercertificeringstraject. Deze studiedagen hebben betrekking op de volgende onderwerpen:

- . Jonge kinderen en geletterdheid
- . Jonge kinderen en rekenen/wiskunde
- . Kunstzinnige vorming
- . ICT in Startblokken van Basisontwikkeling
- . Ouderactiviteiten organiseren
- . HOREB gebruiken
- . Spel met ongevormde materialen
- . Spel buiten en "groene" activiteiten
- . Liedjes en versjes

Per jaar dient men om voor hercertificering in aanmerking te komen nog bezig te zijn met:

1. Portfolio opbouwen rond verbeterpunten m.b.t. de begeleiding
2. Updaten HOREB-kennis. De instrumenten van HOREB worden regelmatig verbeterd en het is zaak dat mensen daar adequaat mee om gaan.

Aantal uren:

- a. 3 à 5 uren portfolio begeleiding
- b. 3 à 5 uren HOREB updaten

#### Trainers:

De trainingen worden gegeven door trainers die minimaal een HBO-opleiding hebben afgerond. Een trainer wordt voor Startblokken en Basisontwikkeling gecertificeerd na een basistraining van 6 dagen en twee studiedagen.

De Basiscursus voor trainers is gericht op twee activiteiten:

- . goed leren kennen van het werkplan als geheel;
- . leren om op ontwikkelingsgerichte wijze trainingen en ondersteuningsactiviteiten uit te voeren.

De deelnemers bouwen tijdens de cursus een portfolio op dat beoordeeld wordt door de ontwikkelaars. Het portfolio is SMART-geformuleerd zodat de ontwikkeling van de deelnemers goed in beeld kan worden gebracht.

De verdiepingdagen:

Wanneer de Basiscursus is afgerond kan men deelnemen aan de verdiepingdagen. Thema's die aangeboden worden zijn:  
HOREB in Startblokken van Basisontwikkeling  
Constructief spel en rekenen en wiskunde  
Geletterdheid en NT2

Trainers die gecertificeerd willen blijven:

- . gaan deelnemen aan het trainersnetwerk 1 serie van drie bijeenkomsten per twee jaar of
- . nemen deel aan 2 verdiepingdagen per 2 jaar of
- . nemen deel aan de 2-jaarlijkse Startblokken conferentie

#### **4.4 Kwaliteitsbewaking**

De kwaliteit van de interventie wordt bewaakt door een verplicht en vastgesteld certificeringstraject voor leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Deze training wordt verzorgd door gecertificeerde trainers in het land. Ook na de certificering worden er eisen gesteld aan leerkrachten en pedagogisch medewerkers om zich professioneel te blijven ontwikkelen op het gebied van de programma's. Dit kan door hercertificeringstrajecten te volgen, intern of extern. Op dit moment is het de verantwoordelijkheid van de directies van de scholen en kinderopvanginstellingen om hier beleid op te maken. De Activiteit gaat in 2015-2016 in gesprek met de certificerende instellingen om te komen tot een besluit over het verplicht stellen van hercertificering. Leidinggevend en/of intern begeleiders volgen ook trainingen in Startblokken/Basisontwikkeling, waardoor zij intern de kwaliteit op de werkvloer kunnen borgen. Na twee jaar worden trainers geacht zich te hercertificeren.

Om de kwaliteit van de (her)certificeringstrajecten in de gaten te houden is er een stuurgroep ingesteld, bestaande uit Prof. Dr. Bert van Oers (Vrije Universiteit in Amsterdam), Irene Staal (Stichting Kinderopvang Enschede), Angélique de Kruif (OBD Noordwest) en Linda de Vries (SKOV Den Helder). Deze stuurgroep ontmoet minstens één keer per jaar de ontwikkelgroep van De Activiteit om de ontwikkelingen met elkaar te bespreken en noodzakelijke verbeteringen in te voeren.

HOREB wordt regelmatig geüpdatet naar aanleiding van vragen vanuit de praktijk, hierover worden trainers en gebruikers op de hoogte gehouden. Trainers krijgen handvatten (via trainersnetwerk, verdiepingdagen of conferentie) om te zorgen dat ze nascholing kunnen blijven verzorgen. Nascholing kan door locaties worden aangevraagd.

#### **4.5 Randvoorwaarden**

Voor een optimale uitvoering wordt aanbevolen de criteria voor de voor- of vroegschoolse educatieve programma's met betrekking tot de dubbele bezetting in groepen na te volgen. Daarnaast wordt voor Startblokken aanbevolen dat kinderen minimaal 4 dagdelen per week de peuterspeelzaal bezoeken.

De ruimte moet ook aangepast worden om Startblokken in te kunnen voeren. Hoeken die tot de standaarduitrusting van Startblokken behoren zijn: de 'natte' hoek, waar de vloer en de watertoevoeren en -afvoeren zijn ingesteld op het spel met water en zand; de 'huis' hoek bestaande uit bijvoorbeeld een keuken en een slaapruijme en meubilair dat rollenspel mogelijk maakt zoals stoelen, bedden en kleine attributen zoals verkleedkleden; een bouw- en constructiehoek; een atelier of werkplaats om te knutselen en te werken met beeldend materiaal en een vertel-, lees- en praathoek, waar het gaat om een knusse ruimte die zich goed leent om samen boeken te lezen en gesprekken in kleine kring of tweetal te houden. Basisontwikkeling werkt deels met dezelfde hoeken, deels met andere hoeken en materialen. Specifieke speelwerkplekken rond rekenen/wiskunde en lezen/schrijven worden toegevoegd, bijvoorbeeld: de meet- en weeghoek van de dierenarts.

#### **4.6 Implementatie**

Het belangrijkste voor de implementatie van de interventie is dat de medewerkers gecertificeerd worden in Startblokken en Basisontwikkeling. Er zijn ook trajecten voor leidinggevend en interne coaches, die het implementeren van de interventie in de organisatie ondersteunen.

Er zijn diverse materialen en middelen beschikbaar die de invoering in de praktijk van Startblokken en Basisontwikkeling mogelijk maken. De materialen variëren van aanbevelingen tot praktijkvoorstellen voor het activiteiten aanbod en van instrumenten voor begeleiding en observatie tot praktijkverhalen van scholen en kinderopvangcentra.

Het invoeringstraject duurt in principe twee jaar. De duur is afhankelijk van de situatie waar de invoering plaatsvindt. Als leerkrachten van een onderbouw (via bijvoorbeeld nascholingscursussen) al goed bekend zijn met de principes en de praktijk van Basisontwikkeling zal het startpunt anders zijn dan wanneer een school voor het eerst kennismaakt en zich wil verdiepen in het concept en de praktijk.

Het eerste jaar van het certificeringstraject ziet er als volgt uit:

- . Voorafgaand aan de invoering vindt een intakeprocedure plaats.
  - . Per locatie zijn er voorbesprekingen met directie, interne begeleider en vertegenwoordigers van de peuterleidsters/leerkrachten.
  - . Er zijn 8 scholings- en praktijkbijeenkomsten gericht op het concept en op de invoering.
  - . Er zijn 4 voortgangsbesprekingen met interne begeleider en/of onderbouwcoördinator.
  - . Er zijn 2 aansturingsbesprekingen met de directie.
  - . Dan zijn er nog 8 groepsconsultaties. De consultaties zijn afgestemd op de voorgenomen praktijkactiviteiten en de daaraan verbonden leerpunten en vragen van de leidsters/leerkrachten.
- Aan het einde van het eerste jaar wordt per locatie een stand van zaken opgemaakt en een scholingsplan voor het tweede trainingsjaar opgesteld. Na twee jaar wordt de verdere ontwikkeling bewerkstelligt door nascholing en interne organisatiestructuur (onder andere door een Startblokken-coördinator).

#### **4.7 Kosten**

De kosten van een Startblokken of Basisontwikkeling traject per deelnemer variëren en zijn afhankelijk van:

- . het aantal deelnemers in een groep (hoe groter de groep hoe lager de kosten per deelnemer);
- . wel/niet een volledig certificeringstraject.

Bij een volledig certificeringstraject zijn de kosten per deelnemer 2.500 - 3.000 euro. Materiaalkosten per deelnemer: ongeveer 100 euro (boek/map/dvd's)

Kosten van de trainersopleiding in 2013-2014:

- . Basistraining: 1.895 euro (inclusief materialen zoals boeken/map /dvd's)
  - . Twee verdiepingdagen: 2 x 355 euro = 710 euro
- Totale kosten trainersopleiding: 2.605 euro

#### **5. Onderzoek naar praktijkervaringen**

Er is door de jaren heen veel onderzoek gedaan naar praktijkervaringen met de interventie, zowel in kindercentra als in basisscholen. Over veel van dit onderzoek is gerapporteerd in brochures en vaktijdschriften, bijvoorbeeld in ZONE, tijdschrift voor ontwikkelingsgericht onderwijs (zie <http://www.tijdschriftzone.nl/nl/>). Uit deze onderzoeken blijkt dat het tijd en moeite kost om Startblokken en Basisontwikkeling succesvol in te voeren, maar ook dat leraren/pm-ers hier heel sterk de meerwaarde van zien voor hun praktijk en voor het leren van de kinderen.

Recentelijk stond in ZONE bijvoorbeeld een artikel over het nascholingstraject van een onderbouwteam van een basisschool (Punt, Klink en Nelis, 2012), waarin duidelijk te zien is hoe dit team onder begeleiding van een nascholer heeft geleerd om Basisontwikkeling in te zetten in hun onderwijs. Ze rapporteren over het beter leren inzetten van spel, het gebruiken van HOREB, elkaar feedback geven en omgaan met ouders. Een ander goed voorbeeld is de brochure 'Zin in lezen' van Pompert en De Wever, waarin een verbetertraject gericht op leesonderwijs in 9 groepen 5 wordt besproken. Hierin is duidelijk te zien hoe thema's gebruikt worden om betekenisvolle spelactiviteiten te ontwikkelen en dat dit uiteindelijk leidt tot goed lezende en gemotiveerde leerlingen. Van de Kop en Staal (2010) doen verslag van de implementatie van Startblokken op 22 locaties van SKE kinderopvang. Zij beschrijven onder andere hoe binnen thema's geschikte activiteiten voor kinderen van verschillende leeftijden vormgegeven kunnen worden.

In 2012 is er voor het Engelse taalgebied een boek verschenen over Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor jonge kinderen, waarin de uitgangspunten van Basisontwikkeling en Startblokken en praktijken binnen het programma uitgebreid beschreven worden (van Oers, 2012b). De conclusies van dat boek zijn dat het, voor het uitvoeren van deze programma's, nodig is:

- . om het instituut 'school' te herdefiniëren als zijnde een culturele ruimte voor het leren van leerlingen en leerkrachten;
- . dat er meer aandacht komt voor het leren van leerkrachten;

- . dat praktijkinnovatie en theorieontwikkeling nadrukkelijker hand in hand moeten gaan en voortdurend op elkaar betrokken worden, zodat vernieuwingen nauwer en meer expliciet gefundeerd, begeleid en geëvalueerd worden vanuit een wetenschappelijke theorie en niet uitsluitend op effectmetingen;
- . dat er een multidisciplinair netwerk komt waarin wordt samengewerkt aan innovatie.

## **6. Onderzoek naar effectiviteit**

### **6.1 Onderzoek in Nederland**

Er zijn door de tijd heen al heel wat onderzoeken gedaan naar Startblokken en vooral Basisontwikkeling. Er wordt echter in onderzoek naar VVE programma's, en dus ook Startblokken en Basisontwikkeling, vaak niet gekozen voor een onderzoeksontwerp met een voor- en nameting. Ten eerste is het doorgaans vrijwel onmogelijk om op 0-jarige leeftijd kinderen op een betrouwbare en valide manier te testen op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Ten tweede ontwikkelen kinderen zich op deze leeftijd nog heel snel op allerlei gebieden, en is het dan lastig om de invloed van een kindercentrum/school te achterhalen. Veelal wordt er dan ook voor gekozen om in onderzoek naar VVE-programma's gebruik te maken van een controlegroep, of gebruik te maken van normscores. Wij besteden hier derhalve ook aandacht aan onderzoek waarin geen voor- en nameting is gedaan, maar wel op een andere manier is getracht de effectiviteit vast te stellen.

We laten bewust één onderzoek buiten beschouwing, dit gaat om de studie van Veen, Fukkink en Roeleveld (2006). Uit een reactie en grondige bestudering van dit onderzoek door Bert van Oers (2006) blijkt dat dit onderzoek op diverse punten slordig is, onvolledig, tendentius en onvoldoende onderbouwd. Hij stelt dan ook dat er onmogelijk beleidsconclusies aan het rapport verbonden kunnen worden.

#### **Onderzoek 1**

A. Van Oers & Duijkers (2013).

B. Vergelijkend onderzoek met voor- en nameting tussen Startblokken en Basisontwikkeling en een ander VVE-programma, namelijk Piramide. Er is een nieuw instrument ontwikkeld om actieve en passieve woordenschat te meten, aangepast aan de woorden die in de twee onderzochte klassen gebruikt werden. De Cronbach  $\alpha$  voor de verschillende testen was tussen 0.82-0.95.

C. N=42, bij kinderen van 4-6 jaar van wie in 32% (experimentele conditie) tot 60% (controleconditie, Piramide) van de gevallen Nederlands niet de moedertaal was. De uitgangssituatie van de twee groepen was dus niet vergelijkbaar. In de voormeting werd bij beide groepen gemeten hoeveel themawoorden kinderen kenden. Daarna werden gedurende 3 weken de programma's uitgevoerd. Vervolgens vond er een nameting plaats. Uit de statistische analyse blijkt dat de kinderen in de experimentele conditie significant verschilden van de kinderen in de controleconditie op verschillende gebieden: ze leerden meer woorden de geleerde woorden waren semantisch rijker en ze waren ingebed in een uitgebreider semantisch netwerk. Uit de statistische analyses blijkt dat de hogere scores deels verklaard kunnen worden door de deelname aan Startblokken en Basisontwikkeling.

#### **Onderzoek 2**

A. Helms-Lorenz & De Jong-Heeringa (2006)

B. Vergelijkend onderzoek met voor- en nameting tussen VVE-programma's Startblokken en basisontwikkeling en Piramide en Ik & Ko. Er is gebruik gemaakt van de Cito-toetsen 'Taal voor Kleuters' en de subtoets verteltaak van 'Taaltoets alle kinderen', tevens is werkhouding gemeten met 'Viseon', zijn er video-opnames gemaakt en interviews gehouden met de leerkracht.

C. Er zijn in totaal 85 Marokkaanse leerlingen in Amsterdam onderzocht, 39 Startblokken en basisontwikkeling, 46 in Piramide en Ik & Ko samen. Tijdens de voormeting is er geen verschil tussen de groepen op de Cito-taaltoets, de vertelvaardigheid is beter in de Startblokken en Basisontwikkeling groep op de voormeting. Op de nameting die 8 maanden later plaatsvond zijn er geen significante verschillen gevonden tussen beide groepen, behalve op de vertelplaat, waar de referentiegroep het beter deed.

#### **Onderzoek 3**

A. Pompert en De Wever (2011)

B. Onderzoek naar de resultaten van het leesonderwijs binnen Basisontwikkeling van kinderen in groep 3. Er is voor de voormeting gebruik gemaakt van zogenaamde 'stand-van-zaken' overzichten van de kinderen bij hun entree in groep 3, waarin een beeld wordt gegeven van het leren lezen. Voor de nameting na vier maanden en na 10 maanden is gebruik gemaakt van de AVI-toets voor de snelheid waarmee kinderen letters kunnen verklanken.

C. Er zijn 171 kinderen uit groep 3 van 7 scholen onderzocht. Bij de entree in groep 3 is de actieve letterkennis van 72% van deze leerlingen midden tot hoog. Na vier maanden lezen ruim 82% van de kinderen op AVI niveau M3 (gemiddeld niveau dat kinderen halen midden groep 3) of hoger, wat een zeer goede score is. Van de 30 leerlingen die dit niveau niet halen en een verdiepingsaanpak hebben gekregen scores in juni 12 leerlingen alsnog op niveau E3 (eind groep 3), 11 op M3 en 7 daaronder. Gemiddeld scores op dat moment 76% van deze leerlingen op of boven E3. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de verdiepingsaanpak van Basisontwikkeling effectief is in het inhalen van achterstanden.



#### Onderzoek 4

A. Poland, van Oers en Terwel (2010)

B. Experimenteel onderzoek naar een specifiek onderdeel van Startblokken en Basisontwikkeling, namelijk schematiseren, en de invloed die dat heeft op de resultaten op de Cito-rekentoets. Naast de Cito-rekentoetsen is er gebruik gemaakt van de Utrechtse Getalbegrip Test (UGT) als voortoets en een schematiseringstoets als natoets.

C. Alle 54 kinderen in dit onderzoek deden Startblokken en basisontwikkeling, de experimentele groep (N=35) kreeg gedurende een jaar een interventie gericht op schematiseren, de controlegroep (N=19) niet. De interventie werd uitgevoerd door de leerkrachten, die hierbij werden ondersteund door een nascholer. De kinderen in de controlegroep scoorden in de voormeting hoger op de UGT. De kinderen in de experimentele conditie scoorden op schematiseren na de interventie significant hoger dan de controlegroep. Na controle voor initiële verschillen leverden de leerlingen in de experimentele groep betere prestaties op de Cito-eindtoets dan de controleleerlingen met een gecorrigeerde effectgrootte van 0,54. Dit effect is een jaar later verdwenen.

#### Onderzoek 5

A. Heppener (2013), niet gepubliceerde scriptie.

B. Voor Startblokken in de kinderopvang is een verkennend onderzoek uitgevoerd waarin een kinderopvang met Startblokken en een kinderopvang zonder Startblokken vergeleken werden. Het bleek echter dat deze twee opvangen qua populatie sterk van elkaar verschillen, waardoor de vergelijking moeilijk te maken is. Hier worden derhalve de resultaten van de Startblokkenlocatie afgezet tegen de normgroep van de gebruikte toets. Er is getoetst met de PPTV-III-NL, N=10. De gebruikte toets is genormeerd bij een steekproef van kinderen die allen Nederlands als moedertaal of eerste taal hebben, waarbij 100 het gemiddelde is.

C. Interessant is dat de kinderen van de kinderopvang met Startblokken boven verwachting scoorden op receptieve woordenschat. Van de 10 onderzochte kinderen hadden er 3 geen Nederlands als thuistaal. Ze scoorden gemiddeld 101,5 op de PPTV-III-NL. Dat deze groep, waarvan je gezien de thuistaal zou verwachten dat het gemiddelde onder de 100 zou liggen, toch boven 100 scoort, zou door Startblokken veroorzaakt kunnen zijn. De steekproef is te klein om effectgroottes en significantie te berekenen.

### 6.2 Onderzoek naar vergelijkbare interventies

Nee.

## 7. Overige informatie

### 7.1 Ontwikkeld door

Mevrouw Bea Pompert

De Activiteit

Landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs

E-mail: [Info@de-activiteit.nl](mailto:Info@de-activiteit.nl)

Tel.: 072-5123761

### 7.2 Websites

<http://www.de-activiteit.nl>

## 8. Aangehaalde literatuur

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Ball, T. & Wells, G. (2009). Running cars down ramps: Learning about learning over time. *Language and Education*, 23(4), 271-390.

Barnett, W.S., Jung, K., Yarosz, D.J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effect of interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). Jeugdmonitor. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Cooper, P.M., Capo, K., Mathes, B., & Gray, L. (2007). One authentic early literacy practice and three standardized tests: Can a storytelling curriculum measure up? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(3), 251-275.

Cornet, M., Huizinga, F., Minne, B., & Webbink, D. (2006). Kansrijk kennisbeleid (CPB-document nr. 124). Den Haag: CPB.

Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E., & Ponitz, C.C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.

Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/ Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

de Graaf, M. & Meij, H. (2011). Effectieve interventies voor jonge risicokinderen. Een overzicht. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2), 177-194.

de Haan, D. & Schut, J. (2006). Kennis door spel: Co-constructie van leidsters en kinderen. Paper voor de Onderwijs Research Dagen, 12-12 mei, Amsterdam.

de Waard, H. (2011). Naar bed, naar bed. :Betekenisvolle activiteiten in de kinderopvang. *ZONE*, 10(4), 19-22.

de Wever, M. (2008). "Zeg eens aaahhh.": Startblokken in de peuterspeelzaal. *ZONE*, 7(2), 4-8.

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.

Drissen, G. & Merry, M.S. (2013). Trends in educational disadvantage in Dutch primary school. *Educational Review*, DOI:10.1080/00131911.2013.771146

Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.

Fijma, N. (2009). Een kwestie van erbij blijven. Rekenen en wiskunde in Startblokken van Basisontwikkeling. Continuïteit van kinderopvang en peuterspeelzaal naar de groepen 3 (en 4). *De wereld van het jonge kind*. 36, 10, p. 28-35

González, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (Eds.) (2013). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

Hagenaar, J. & Vingerhoets, I. (2009). Startblokken in de kinderopvang. Serie: Startblokken in de kinderopvang. Alkmaar/'s Hertogenbosch: De Activiteit.

Hagenaar, J. & Vingerhoets, I. (2011). *Spel met 0-4 jarigen*. Alkmaar/'s Hertogenbosch: De Activiteit.

Helms-Lorenz, M. & de Jong-Heeringa, J.L. (2006). *Ontwikkelingsgericht woordenschatonderwijs: De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters*. Groningen: GION.

Heppener, L. (2013). *Ontluikende geletterdheid: Een onderzoek naar het verschil in ontluikende geletterdheid bij driejarige peuters van kinderdagverblijf Anak en kinderdagverblijf Oehoeboeroe*. Eindwerkstuk opleiding Pedagogiek. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Honingh, T. (2008). *Met OGO vooruit: Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) als inzet voor begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen binnen de eigen klas*. Scriptie ter afronding van de ECHA-cursus bij het centrum voor Begaafdheidsonderzoek. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Janssen-Vos, F. (2012). *Baanbrekers en boekhouders. Herinneringen aan 50 jaar kleuters*. Assen: Van Gorcum.

Janssen-Vos, F. & Weijers, A.J. (2009). *Samen: Oudercontacten in ontwikkelingsgerichte scholen*. Alkmaar/'s Hertogenbosch: De Activiteit.

Karpov, Y. V. (2005). *The neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.

Laevers, F., Declercq, B., & Stanton, F. (2011). *Observing involvement in children from birth to 6 years*. Averbode: Cego Publishers.

Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid: Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

Leseman, P. (2010). *Executieve functies als basis voor het leervermogen*. In: *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes.

Lo'fdahl, A. (2005). 'The funeral': A study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years: An International Research Journal*, 25(1), 5-16.

Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Muskens, G. & Peters, D. (2012). *Aan boord en bij de les. Risicoerleringen in het onderwijs*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Mutsaers, K., Zoon, M., & de Baat, M. (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Nederlands Jeugdinstituut (2014). *Cijfers over onderwijsachterstanden*. Geraadpleegd op 2 december 2014 van: <http://www.nji.nl/nl/Databanken/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp-Onderwijsachterstanden>

Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa?, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2009). *Using the transformative power of play to educate*

hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.

Poland, M., van Oers, B., & Terwel, J. (2010). Effecten van het leren schematiseren van jonge leerlingen op hun latere prestaties in het reken-wiskundeonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(2), 105-117.

Pompert, B. & de Wever, M. (2011). *Zin in lezen*. Alkmaar/Venlo: De Activiteit/BCO Onderwijsadvies.

Pompert, B., Hagenaar, J., & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden*. Gespreksactiviteiten in de onderbouw. Assen: Van Gorcum.

Punt, B., Klink, C., & Nelis, K. (2012). Ontwikkelen: dat doe je samen! *ZONE*, 11(3), 20-22.

Raino, A.P. (2008). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115-140.

Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs*. Historische ontwikkeling en actuele situatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Rooijen, K. van & Zoon, M. (2012). *Risicofactoren voor Onderwijsachterstanden*. Nederlands Jeugd Instituut: [http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Risicofactoren\\_Onderwijsachterstanden.pdf](http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Risicofactoren_Onderwijsachterstanden.pdf)

Singer, E & de Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig: Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Singer, E. en Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

Smits, W. & de Vries, J. (2011). Cognitieve vaardigheden, opleidingsniveau en lonen. In: B. Hermans et al. (Red.) *Sociaaleconomische trends, Statistisch kwartaalblad over arbeidsmarkt sociale zekerheid en inkomen, 4e kwartaal 2011*. Den Haag/ Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Steegstra, F. (2010). NME op een dorpsschool, natuurlijk het hele jaar rond! *ZONE*, 9(1), 8-9.

Suhre, C. (2001). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht reken-wiskundeonderwijs*. Groningen: GION.

Suhre, C. (2002). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs*. Groningen: GION.

van de Kop, M. & Staal, I. (2010). Startblokken in de kinderopvang. *ZONE*, 9(3), 8-10.

Van der Bolt, L. & Aarssen, J. (2010). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. In: *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Utrecht: Sardes.

Van der Zalm, E., Damhuis, R. & Blauw, A. de (2013). *Uitdagen tot gesprek*. Website voor VVE-professionals met o.a. videovoorbeelden en materialen: [www.uitdagentotgesprek.nl](http://www.uitdagentotgesprek.nl)

van Oers, B. (1998). The fallacy of detextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 135-142.

van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7-26.

van Oers, B. (2006). Reactie op evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. *ZONE*, 6(5).

van Oers, B. (2012a). Developmental Education: Reflections on a Chat-Research program in the Netherlands. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 57-65.

van Oers, B. (Ed.) (2012b). *Developmental education for young children. Concept, practice and implementation*. Dordrecht: Springer.

Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198.

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

Veen, A., R. Fukkink & J. Roeleveld (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

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

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 26(2), 201-221.

## Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ), het Nederlands Instituut voor Sport en Bewegen (NISB) en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

