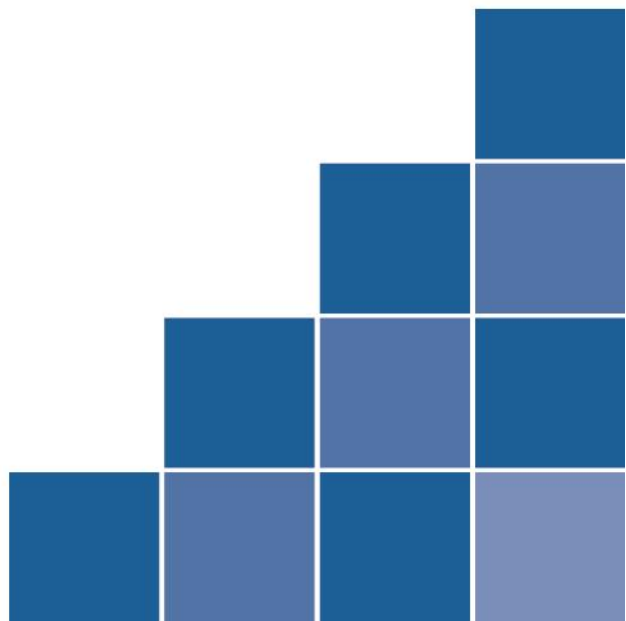


Rapportage innovatiecentrum Heerlen

‘Kijken in elkaars keuken’ ten behoeve van
samenwerking tussen peuteropvang en
basisschool

Dr. Loes van Druten
Dr. Annemarie van Langen
m.m.v. Kelly Beurskens, MSc

Nijmegen, april 2021



Projectnummer: 2017.728



**Onderzoek naar
innovaties in VVE**

© 2020 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

Voorwoord	v
1 Inleiding	6
2 Onderzoeksopzet	10
2.1 Participanten	10
2.2 De interventie Reflectief practicum	10
2.3 Design	12
2.4 Meetinstrumenten	12
3 Resultaten	20
3.1 Vragenlijsten	20
3.2 Auditverslagen	30
3.3 Interviews	36
3.4 Resultaten CLASS	42
3.5 Context	44
4 Conclusie en discussie	46
4.1 Conclusie	46
4.2 Discussie	48
Bijlagen	51
Bijlage 1 – Observatiewijzer	51
Bijlage 2 – Format gespreksleidraad auditevaluatie	54
Bijlage 3 – Format auditverslag	56
Bijlage 4 – Beschrijvende resultaten perceptievragenlijst	58
Referenties	59

Voorwoord

Deze studie maakt deel uit van het onderzoek naar 'Innovatiecentra vve'. Voor vve - voor- en vroegschoolse educatie - komen kinderen in aanmerking die risico lopen op een onderwijsachterstand. De innovatiecentra vve zijn te beschouwen als proeftuinen waar de kinderopvang in samenwerking met de gemeente gedurende drie jaar experimenteert met een innovatieve maatregel om het vve-aanbod te verbeteren. Een jury heeft vijf innovatiecentra geselecteerd voor deelname aan dit programma, in Amsterdam, Leiden, Dordrecht, Den Haag en Heerlen. Naar deze vijf innovatiecentra is onderzoek uitgevoerd door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut, KBA Nijmegen en Vrije Universiteit Amsterdam. De centrale onderzoeksvraag is of de innovatieve maatregelen effect hebben en de kwaliteit van de vve verhogen.

Het deelonderzoek waarover in dit rapport verslag wordt gedaan, heeft betrekking op het 'Reflectief practicum' in Heerlen, gericht op versterking van samenwerking tussen voor- en vroegschool. De andere onderzoeken zijn:

- 'Thuis voorlezen met digitale prentenboeken' in Dordrecht (onderzoekers: Adriana Bus & Rosalie Anstadt, Vrije Universiteit);
- 'Kunstenaars in de groep' in Den Haag (Annemiek Veen & Merlijn Karssen, Kohnstamm Instituut).
- 'Motivatie als motor voor professionalisering' in Leiden (Loes van Druten & Annemarie van Langen, KBA);
- '15 uur voorschoolse educatie' in Amsterdam (onderzoekers: Annemiek Veen & Merlijn Karssen, Kohnstamm Instituut);

De kennisverspreiding over dit project wordt gecoördineerd door Heleen Versteegen (Sardes). Nadere informatie over het project is te vinden via de website: <https://www.sardes.nl/innovaties-in-vve>.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en het ministerie van OCW.

Aan dit onderzoek is een begeleidingscommissie verbonden, bestaande uit Prof. dr. Louis Tavocchio, Dr. Annerieke Boland, Dr. Edith de Meester, Drs. Maartje Jacobs en Drs. Ernst Radius.

Graag willen we alle pedagogisch medewerkers, auditoren en leidinggevendenden van de deelnemende locaties van POVH, en de voor dit project verantwoordelijke beleidsambtenaren van de gemeente Heerlen hartelijk danken voor hun medewerking aan dit onderzoek.

1 Inleiding

Het doel van voor- en vroegschoolse educatie (vve) is om kinderen met een risico op een achterstand te ondersteunen in hun ontwikkeling en zo een goede basis te creëren voor de start van het formele leren in groep 3. Uit internationaal onderzoek blijkt namelijk dat het aanbieden van educatief aanbod in de kinderopvang effectief is (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, & Totsika, 2006). In de Verenigde Staten zijn effecten gevonden bij grootschalige educatieve interventies voor risicogroepen (zie Puma, Bell, Cook, Heid, & Lopez (2005) over effecten van Head Start, Early Head Start en pre-K programma's). Ook onderzoeken in Nederland laten zien dat educatief aanbod op jonge leeftijd in de peuteropvang effectief kan zijn (Blok, Fukkink, Gebhardt, & Leseman, 2005; Marulis & Neuman, 2010; Nap-Kolhoff et al., 2008). Hierbij blijkt dat de kwaliteit van de voorzieningen er toe doet als het gaat om effectiviteit van vve (Leseman & Veen, 2016). Kwaliteit van vve-voorzieningen is dus een cruciale factor.

Samenwerking tussen voor- en vroegschool is een van de aspecten die de kwaliteit van vve beïnvloeden. Het verbeteren van de samenwerking en het bewerkstelligen van een doorgaande lijn (het aansluiten van de voor- en vroegschool) is zelfs één van de belangrijkste voorwaarden om de effectiviteit van het vve-aanbod te verhogen (Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Doolaard & Leseman, 2008; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Door een knip in de begeleiding tussen kinderopvang en de basisschool te voorkomen kan een goede, langer durende ondersteuning geboden worden. Een gezamenlijk gevoelde urgentie om kinderen optimale ontwikkelingskansen te bieden is het belangrijkste motief voor peuteropvang en basisschool om aansluiting te bij elkaar zoeken (Kieft et al., 2016). Door vve-programma's in te zetten kan een goede aansluiting bewerkstelligd worden tussen voor- en vroegschool.

Een goede samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen is positief voor de ontwikkeling van doelgroepkinderen (Nap-Kolhoff et al., 2008; Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang, 2017). Samenwerken kan omschreven worden als 'een middel om met elkaar (met vereende krachten), gemeenschappelijk aan dezelfde taak werkend, het werk tot stand te brengen dat nodig is om een bepaald doel of resultaat te bereiken' (Smetsers, 2007). Volgens Nauta, Schie en Langezaal (2003) is samenwerking tussen teams opgebouwd uit de volgende onderdelen: afhankelijkheid, relaties, samenwerking en stijlen in samenwerking. Daarbij hangen verschillende factoren samen met een goede samenwerking binnen een team, namelijk: cohesie (goede band, vertrouwen), communicatie, vertrouwen, omgang met conflicten en feedback (Wheelan, 2005).

Binnen de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool is er sprake van de wettelijk geregelde warme overdracht waarbij de peuteropvang de basisschool van informatie voorziet van de kinderen die de overstap maken naar groep 1. In principe worden voor alle kinderen gegevens over de ontwikkeling gedeeld met de basisschool. Voor 'reguliere' kinderen wordt dit door middel van een formulier gedaan, voor kinderen met een vve-indicatie bestaat er de warme overdracht waarin de peuteropvang met ouders en school de ontwikkeling en aandachtspunten van een kind bespreekt.

Verder hebben voor- en vroegschool bij een goede samenwerking niet ieder een eigenstandige educatief aanbod, maar bieden zij samen een op elkaar afgestemd educatief aanbod in de peuter- en kleuterperiode om zo de kinderen optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling. Naast aan-

sluiting in educatief aanbod (bijvoorbeeld door gebruik van hetzelfde vve-programma, gezamenlijke thema's en activiteiten), kan de doorgaande lijn ook zichtbaar zijn in dezelfde rituelen bij de dagopening, vergelijkbare manier van kiezen en begeleiden van activiteiten of overeenkomsten in benadering van de kinderen. De kinderen hebben zo op de kinderopvang een voldoende basis ontvangen om deze op de basisschool voort te kunnen zetten.

Een doorgaande lijn is een van de kwaliteitskenmerken waarop wordt getoetst vanuit het Toezichtskader VVE van de Onderwijsinspectie. Binnen de doorgaande lijn kunnen drie aspecten onderscheiden worden (Fukkink et al., 2016):

- Inhoudelijk: de wijze waarop leer- en ontwikkelingsdoelen op elkaar voortbouwen en overeenkomen, overeenkomsten van pedagogisch-didactische aanpak en afstemming met betrekking tot de omgang met ouders.
- Relaties: de medewerkers van de peuteropvang en basisschool kennen, ontmoeten en overleggen met elkaar. Een thema dat hierbij een rol kan spelen is de door sommige medewerkers van de peuteropvang ervaren ongelijkwaardigheid ten opzichte van de leraren van de basisschool (Heerdink & Hoogeveen, 2017).
- Formeel: de afspraken binnen en tussen organisaties en op gemeentelijk niveau.

Bij een optimale doorgaande lijn heeft de peuteropvang met de basisschool afspraken gemaakt over alle drie de aspecten. Het belang van een doorgaande lijn, met name voor doelgroepkinderen, blijkt ook uit onderzoek naar de effectiviteit van vve. Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat voorschoolse educatie bijdraagt aan de vermindering van taalachterstand van kinderen uit laagopgeleide gezinnen (Leseman & Veen, 2016; Veer, Luyten, Van Tuijl, & Slegers, 2016).

Echter, uit het pre-COOL onderzoek blijkt dat landelijk gezien de doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie te wensen overlaat (Veen, van der Veen, van Schaik, & Leseman, 2017). Ten eerste komt dit omdat het vve-programma met twee sectoren (kinderopvang en school) te maken heeft. Ten tweede ligt er ook een oorzaak bij de knip in het vve-beleid in 2006. Door deze knip is de verantwoordelijkheid voor het vroegschoolse programma bij de basisscholen/besturen komen te liggen in plaats van bij de gemeente, daar waar de verantwoordelijkheid van het voorschoolse programma wel bij de gemeente blijft. Het gevolg hiervan is dat er geen prikkels meer van buitenaf komen die aangrijpen op de verbetering en het onderhouden van vve-kwaliteit (Veen, van der Veen, van Schaik & Leseman, 2017). Het is dus nodig om de afstemming in de vve onder de loep te nemen. Hierbij is het nodig om niet alleen te kijken naar de kleuterperiode, maar ook naar de voorschoolse fase. Wanneer het gaat om (educatieve) kwaliteit is er in beide sectoren nog ruimte voor verbetering, zo blijkt ook uit het pre-COOL onderzoek. In Heerlen is er daarom het initiatief om de doorgaande lijn steviger neer te zetten door het bevorderen van samenwerking tussen voor- en vroegschoolse educatie. Een van de knelpunten bij de samenwerking blijkt de moeite om de verschillen tussen de voorschool en vroegschool te overbruggen, waaronder cultuurverschillen, verschillen in visie en beleid, en in doelstelling. Bij elkaar in de keuken kijken, kan helpen om de aansluiting tussen peuteropvang en basisschool te verbeteren (Heerdink & Hoogeveen, 2017). Heerlen heeft een methodiek ontwikkeld om door middel van audits dit op een systematische manier te bewerkstelligen.

Heerlen is één van de door NRO geselecteerde innovatiecentra als onderdeel van een onderzoeksprogramma '*innovatiecentra voor- en vroegschoolse educatie*' gestart door het ministerie

van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en NRO om een kwaliteitsimpuls te geven aan voor- en vroegschoolse educatie. Hiertoe hebben de gemeenten samen met de peuteropvangorganisatie een interventie - geïnspireerd op de dagelijkse praktijk - ontwikkeld, waarbij de verhoging van de vve-kwaliteit het uiteindelijke doel is. Vervolgens voeren de deelnemende kinderopvangorganisaties de interventies uit. De effecten van de interventies worden onderzocht door separate onderzoeksinstituten.

In gemeente Heerlen blijft het opleidings- en inkomensniveau van de bevolking sterk achter bij het landelijk gemiddelde. De doelgroep definitie voor vve is in Heerlen daarom uitgebreid naar alle kinderen in een achterstandspositie (ten opzichte van de landelijke doelgroep: kinderen van ouders met een lage opleiding). Door middel van een kwalitatief goed vve-aanbod willen gemeente Heerlen, Peuteropvang Heerlen (POVH), en schoolbesturen Innovo en Movare kinderen een maximale kans bieden op een goede ontwikkeling en toekomst. Onder andere is hierbij van belang dat er een efficiënte en doelgerichte samenwerking is tussen peuteropvang en basisschool. Daarnaast is van belang dat het educatieve aanbod van de voorschool aansluit op de vroegschool, zodat er sprake is van een kwalitatief goede doorgaande leerlijn.

Dit is de reden dat het innovatiecentrum Heerlen de interventie 'Reflectief practicum' heeft ontwikkeld. Deze interventie is onderdeel van het vve-kwaliteitssysteem. In Heerlen is elke peuteropvanglocatie gekoppeld aan een basisschool. De meeste peuteropvanglocaties zijn ook in pandig bij de basisschool (bijvoorbeeld in een Brede Maatschappelijke Voorziening). Een vve-koppel bestaat uit een pedagogisch medewerker (pm'er) en een leerkracht. Zij voeren samen de interventie uit. De interventie bestaat uit een reeks audits uitgevoerd door peuteropvang-basisschool koppels, over een periode van twee jaar. Tijdens een audit observeren de pm'er en leerkracht bij elkaar en stellen ze actiepunten op om de samenwerking te verbeteren. Intercollegiaal leren in de praktijk en reflecteren op het eigen functioneren staan hierbij centraal. De koppels worden in het gehele auditproces van voorbereiding, observatie en evaluatie begeleid door een auditor. Doel van de innovatie op de lange termijn is niet educatief van aard, maar is erop gericht om de onderwijskansen voor kinderen van twee tot acht jaar te vergroten, door een efficiënte en gerichte samenwerking in de doorgaande lijn tussen pm'ers en leerkrachten te bewerkstelligen.

Onderzoeksvragen

De interventie Reflectief practicum beoogt door het inzetten van interne audits de samenwerking en doorgaande lijn tussen peuteropvang en basisschool te verbeteren.

De onderzoeksvragen zijn:

- 1) Heeft het Reflectief practicum invloed op de samenwerking tussen peuteropvanglocatie en basisschool? Verandert de relatie (in veiligheid en waardering) tussen pm'er en leerkracht? Wat zijn knelpunten in de samenwerking?
- 2) Leiden de audits tot een verbetering van de aansluiting tussen peuteropvang en basisschool? Worden omgeving en manier van handelen van peuteropvang en basisschool meer op elkaar afgestemd?
- 3) Heeft het uitvoeren van de audits een effect op het pedagogisch-didactisch handelen van de pm'ers?
- 4) Zijn er verschillen in de perceptie over de samenwerking van pm'ers en leerkrachten?

Verwachtingen

Structureel overleg komt de samenwerking en de doorgaande lijn tussen voorschool en vroegschool ten goede (Veen, Karssen, van Daalen, Roeleveld, Triesscheijn, & Elshof, 2013). Verwacht wordt dat het 'kijken in elkaars keuken' ertoe leidt dat er een betere samenwerking ontstaat tussen peuteropvang en basisschool (Driessen, Veen, van Daalen, 2015). Daarnaast wordt verwacht dat de audits effect hebben op de ontwikkeling van de pm'ers op het gebied van professionalisering (onder andere motivatie, werkplezier en relatie met collega's). Er wordt verwacht dat er door uitvoering van het Reflectief practicum:

- een verbeterd gevoel is van veiligheid in de relatie peuteropvang-basisschool;
- een verbeterde motivatie bij pm'ers is voor samenwerking;
- een verbeterde samenwerking is op de gebieden: pedagogisch handelen (bijvoorbeeld de manier waarop gewenst gedrag aan de kinderen overgebracht wordt), didactisch handelen (bijvoorbeeld hoe een vrij spelen begeleid wordt), regels en rituelen en speelleeromgeving;
- een verbeterde doorgaande lijn en warme overdracht is;
- een meer systematische registratie is met betrekking tot de samenwerking (bijvoorbeeld het vaker gebruiken van formulieren, notuleren bij overleggen en vastleggen van afspraken).

De verwachting is dat een effect van de audits zal optreden als er meerdere audits hebben plaatsgevonden. De eerste auditronde zal met name een audit zijn waarin de pm'er en leerkracht kunnen wennen aan het format en aan elkaar. Daarbij wordt bij de start van een audit de vorige audit en afgesproken actiepunten geëvalueerd en dat kan een mogelijk positief effect hebben op het verloop en de effectiviteit van de volgende audit.

2 Onderzoeksopzet

2.1 Participanten

De interventie wordt uitgevoerd op alle 20 vve-peuteropvanglocaties van peuteropvang Heerlen (POVH) waar kinderen tussen de twee en vier jaar opgevangen worden. Eén locatie van POVH heeft niet deelgenomen aan het onderzoek, daar het een locatie betreft die gekoppeld is aan het asielzoekerscentrum en daarmee een afwijkende populatie heeft van de andere peuteropvanglocaties. Elke deelnemende peuteropvanglocatie is gekoppeld aan een basisschool. Een groot deel van de peuteropvanglocaties is ook in pandig bij de basisschool. Van elk peuteropvang-basisschool koppel is één pm'er en één leerkracht direct betrokken bij de audit. De opgedane kennis en geformuleerde actiepunten worden door de uitvoerders van de audit in een teamoverleg naar het team gecommuniceerd en door het gehele team uitgevoerd. In totaal zijn er drie leidinggevenden, twee auditoren en ongeveer 60 pm'ers (waarvan 15 direct betrokken bij de audit) en 15 leerkrachten bij de interventie betrokken.

2.2 De interventie Reflectief practicum

De interventie Reflectief practicum is opgezet in samenwerking tussen gemeente Heerlen, POVH en de schoolbesturen Innovo en Movare. Zij hebben in de 'Notitie kwaliteitssysteem voor- en vroegschoolse educatie Heerlen' aangegeven samen te willen optrekken om de kwaliteit van het gehele traject aan vve te verbeteren. De samenwerkingspartners hebben zich in de notitie geëngageerd aan de interventie. Voor wat POVH betreft, betekende dit dat alle locaties geacht werden deel te nemen aan de interventie en het daaruit voortvloeiende onderzoek.

De interventie bestaat uit een reeks halfjaarlijkse audits uitgevoerd door de koppels, over een periode van twee jaar. Elk audit-koppel bestaat uit een pm'er en leerkracht van de aan elkaar gekoppelde peuteropvanglocatie en basisschool. De koppels zijn in het auditproces (dat wil zeggen, het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de audit) begeleid door auditoren. De auditoren zijn hbo geschoolde medewerkers die als vve-coach werkzaam zijn bij POVH.

In de voorbereiding stelt het koppel samen met de auditor het draaiboek van de auditdag vast. De focus van de audits bepalen de koppels in onderling overleg zelf, zodat ze kunnen aansluiten bij wat voor hun locatie relevant is. Zij kiezen hierbij uit vier domeinen: pedagogisch handelen, didactisch handelen, regels en rituelen, en speelleeromgeving. Daarnaast stellen ze een kijkvraag vast, zodat er gericht geobserveerd wordt. Tijdens een audit wordt er door de auditleden geobserveerd in de peuteropvang en in de kleuterklas. Na de observatie wordt een evaluatiegesprek gehouden waarbij pm'er, leerkracht, auditor en eventueel vve-coach of vve-coördinator aanwezig zijn. In het evaluatiegesprek wordt besproken wat opgevallen is tijdens de observaties, wat overeenkomsten en verschillen zijn tussen peuteropvang en basisschool. Uit de audit volgen actiepunten, bepaald door pm'er en leerkracht onder begeleiding van de auditor, die opgepakt of geborgd worden door het hele team van de peuteropvang en basisschool (groep 1 en 2) en in de volgende audit geëvalueerd worden.

De koppels van peuterspeelzaal en basisschool hebben naast de audits elke zes weken een werkoverleg waarbij de complete teams van peuteropvang en basisschool aanwezig zijn, het zogenoemde koppeloverleg. Dit is geen onderdeel van de interventie, maar een al bestaande structuur ter bevordering van de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool. In het koppeloverleg worden de (voortgang van) de actiepunten besproken of verder uitgewerkt.

De interventie volgt de volgende stappen:

Stap 1: door de auditoren: kennismaking op de school, uitleggen wat de audit inhoudt, afspraak maken om aan te sluiten bij het koppeloverleg;

Stap 2: de auditoren sturen informatie (zoals het auditplan en de observatiewijzer) aan de pm'er van de peuteropvang, waar nodig plannen ze een afspraak om eventuele vragen van de pm'er te beantwoorden;

Stap 3: de auditoren sluiten aan bij het koppeloverleg. Daar geven zij kort informatie wat betreft de audit. Vervolgens bespreekt het koppel welk van de vier onderdelen ze als focus willen kiezen voor de audit en welke kijkvraag er is; en maken ze afspraken voor de audit;

Stap 4: uitvoeren van de audit (observatie groep peuteropvang, observatie kleutergroep, nagesprek);

Stap 5: de audits worden vervolgens elk half jaar herhaald; bij elke volgende audit wordt de vorige audit (en de uitvoer van de bepaalde actiepunten) geëvalueerd.

De audit moet bruikbare informatie opleveren over het toepassen van de werkprocessen op de groep en in de klas. De audit geeft weer wat er waargenomen is, bijvoorbeeld hoe een pm'er of leerkracht een activiteit leidt. Het is nadrukkelijk geen beoordeling van de kwaliteit of het resultaat van werk of een beoordeling van een individuele werknemer.

De resultaten van een audit zijn directe actiepunten die betrekking hebben op de afstemming en kwaliteit van de bezochte peuteropvang en basisschool. Een voorbeeld van een actiepunt kan zijn om dezelfde dagritme kaarten te gebruiken in de peuteropvang en de kleutergroep. De resultaten worden vastgelegd in een auditverslag waarna de actiepunten worden geïmplementeerd in het team van de peuteropvang (en basisschool). Hierbij helpt de vve-coach van die locatie. Het team bestaat uit alle pm'ers van die locatie. Het idee is dat het hele team ongeveer hetzelfde werkt en de actiepunten gezamenlijk zal uitvoeren. In een volgende audit zullen de actiepunten geëvalueerd worden. In koppeloverleggen kunnen de actiepunten verder uitgewerkt worden en besproken worden met het team van de basisschool.

Bij het Reflectief practicum wordt gebruik gemaakt van een aantal door het Samenwerkingsverband OAB Heerlen ontwikkelde gestandaardiseerde formulieren (zie Bijlagen 1 tot en met 3):

- Het auditplan;
- De observatiewijzer (pedagogisch handelen, didactisch handelen, regels en rituelen, en speel- leeromgeving);
- De gespreksleidraad auditevaluatie;
- Het auditverslag.

Figuur 2.1 – Auditproces



2.3 Design

Er is voor dit onderzoek gebruik gemaakt van een pretest-posttest two-group design.

De helft van de koppels startte in een vroege groep (intakegesprekken februari-maart 2018), de tweede groep koppels startte later en diende als controlegroep. De verwachting is dat bij de groep die later start de effecten van het Reflectief practicum later op zullen treden, waardoor de scores op de verschillende aspecten van de samenwerking kleiner zullen zijn. De verdeling in groepen (vroege start, late start) is niet op basis van random toewijzing gebeurd, maar is het gevolg van vertraging door organisatorische factoren (bijvoorbeeld het opstarten als vve-locatie waardoor de audits pas op een later moment opgepakt konden worden). Daardoor kunnen de peuteropvanglocaties uit de vroege start groep en de late start groep van elkaar verschillen. Koppels die door verschillende redenen geen audits uitvoeren (bijvoorbeeld als de school niet mee wil werken aan een audit) zullen ook als controlegroep meegenomen worden in het onderzoek. Omdat de koppels in de controlegroep niet random toegewezen zijn, maar zelf hebben gekozen om niet deel te nemen aan de interventie is het mogelijk dat ze verschillend zijn van de koppels die de interventie wel uitgevoerd hebben. Zo zou het kunnen zijn dat de niet deelnemende koppels hiervoor gekozen hebben, omdat ze minder enthousiast zijn over het idee bij elkaar te observeren, een minder goede relatie hebben, of dat de samenwerking in deze koppels minder goed verloopt. Conclusies moeten daarom voorzichtig getrokken worden. Desalniettemin kan het wel inzichten geven in het verschil in samenwerking voor koppels die wel en geen audits uitvoeren.

Het aantal uit te voeren audits zal verschillen per koppel, de groep die later start zal vanzelfsprekend minder audits kunnen uitvoeren dan de groep die vroeg start. Het doel is om elk half jaar een audit uit te voeren. Voor de vroege startgroep is daarom het doel om aan het einde van het onderzoek vier audits te hebben uitgevoerd.

2.4 Meetinstrumenten

In het onderzoek wordt een meetinstrumentarium gebruikt met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten om de effecten van de interventie bij de verschillende betrokkenen in kaart te brengen. Het instrumentarium is deels afgestemd met de andere innovatiecentra en bestaat daarnaast uit instrumenten voor de specifieke interventie. Het instrumentarium bestaat uit een vragenlijst (voor- en nameting), intakevragenlijst, leidinggevenden vragenlijsten (alge-

meen en locatie specifiek), interviews met pm'ers en auditoren, auditverslagen en CLASS observaties. In de paragraaf hieronder wordt per meetinstrument besproken welke variabelen getoetst worden.

Figuur 2.2 – Overzicht meetinstrumentarium

Kwantitatief	Kwalitatief
<ul style="list-style-type: none"> • Perceptievragenlijst pm'ers <ul style="list-style-type: none"> • Voormeting • Nameting • Perceptievragenlijst leerkrachten <ul style="list-style-type: none"> • Voormeting • Nameting • Intakevragenlijst <ul style="list-style-type: none"> • Voor 1^e audit • Leidinggevenden vragenlijst <ul style="list-style-type: none"> • Algemeen • Locatie-specifiek • CLASS observaties 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview pm'ers • Interview auditoren • Auditverslagen

Perceptievragenlijst pm'ers en leerkrachten

Op twee momenten in het onderzoek is de perceptievragenlijst voorgelegd aan alle pm'ers van POVH.

Hoewel het onderzoek zich richt op de voorschool is ervoor gekozen, gezien de aard van de interventie, om ook de leerkrachten te bevragen. Daarom is de vragenlijst voorgelegd aan leerkrachten die deelnamen aan de audits van de vroege startgroep. De leerkrachten van de late startgroep namen nog geen deel aan het onderzoek op het moment dat de voormeting afgenomen werd, waardoor van hen nog geen gegevens bekend waren. Bij de pm'ers waren de contactgegevens al bekend, zij zijn dus wel bij de voormeting meegenomen.

De vragenlijst is ontwikkeld op basis van bestaande en gevalideerde vragenlijsten, zoals de Pre-COOL vragenlijsten (pre-COOL consortium, 2012) en de Vragenlijst Samen Werken (Nauta, van Schie & Langezaal, 2003). Daarnaast zijn in de vragenlijst vragen voorgelegd die het mogelijk maken een vergelijking te maken tussen de verschillende innovatiecentra. De pm'ers kregen een aantal vragen voorgelegd over het pedagogisch handelen, het dagelijks aanbod aan activiteiten, het bevorderen van vaardigheden, professionalisering en achtergrondkenmerken van de peuteropvanglocatie en pm'er. De vragenseries zijn gebaseerd op onderzoek naar het belang van affectie, aandacht voor verschillen tussen kinderen, de rol van spel, activiteiten die zelfregulatie bevorderen en activiteiten die bijdragen aan ontluikende schoolvaardigheden. Hieronder worden de variabelen beschreven die aan bod komen in de vragenlijst. Daar waar pm'er staat kan ook leerkracht worden gelezen.

Ervaring interventie

De vraag naar de ervaringen van de pm'er met betrekking tot de interventie bestond uit een aantal items over de effecten van de audits voor de pm'er. Aan de pm'ers werd gevraagd op een vijf-puntschaal aan te geven in hoeverre zij vonden dat de audit een bepaald effect had, variërend van helemaal oneens (1) tot helemaal mee eens (5). Voorbeelditems zijn: "Door de audits kan ik

mijn handelen en het aanbod op de peutergroep aansluiten bij de basisschool” en “Door de audits ervaar ik meer veiligheid in de relatie met de basisschool”.

Leerervaringen

De vraag naar leerervaringen was een open vraag, die luidde: “Wat is uw ervaring met het project ‘Reflectief practicum’? Wat vindt u het meest positieve aan de audits? Wat heeft u geleerd van de audits? Denk bijvoorbeeld aan uw manier van werken met de kinderen, het gebruik van materialen of uw keuze voor activiteiten”.

Contact basisschool

De driepuntsschaal ‘contact basisschool’ meet de mate waarin de pm’er contact met de basisschool ervaart. De antwoord categorieën waren “dit doen we niet”, “dit doen we soms” en “dit doen we systematisch”. De schaal bevat acht uitspraken, zoals “Schriftelijke overdracht van informatie over de ontwikkeling van individuele kinderen”, “Contact met het oog op aanpassing van ons programma”, “Gezamenlijke scholing/cursussen”. De Cronbach’s α voor deze schaal is .60 voor de voormeting en .53 voor de nameting.

Afstemming basisschool

De schaal ‘afstemming basisschool’ meet de mate waarin de pm’er vindt dat er door de peuteropvanglocatie afgestemd wordt met de basisschool. De 11 items weerspiegelen verschillende aspecten waarop er met de basisschool afstemming gezocht kan worden. De antwoordcategorieën waren “dit doen we niet”, “dit doen we soms”, “dit doen we systematisch”. Voorbeelditems zijn: “Hoe dagelijkse rituelen georganiseerd worden”, “Aanpak contact met ouders”, en “Hoe de pm’er/leerkracht de activiteit uitvoert (bv. inleidt en feedback geeft)”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .92 voor de voormeting en .86 voor de nameting.

Relatie collega’s basisschool

De schaal ‘relatie met de basisschool’ meet in hoeverre de pm’er een goede relatie in de samenwerking met de basisschool ervaart. Gemeten aspecten zijn gevoel van waardering, communicatie, gevoel van veiligheid in de relatie en meningsverschillen. De antwoorden konden variëren van “geheel oneens” (1) tot “geheel eens” (5). De schaal bevat 14 uitspraken, zoals “De verhouding tussen collega’s van de basisschool en mij is goed”, “Ik heb onenigheid met een of meer collega’s van de basisschool over de doelstellingen die we nastreven” en “Ik ervaar de relatie met de collega’s van de basisschool als veilig”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .91 voor de voormeting en .94 voor de nameting.

Visie samenwerking

Verder zijn er een aantal vragen gesteld over de visie van de pm’er met betrekking tot samenwerking met de basisschool. Gemeten hierbij is of de pm’er vindt dat de samenwerking nuttig is, goed verloopt, of anders zou moeten. De antwoorden konden variëren van “geheel oneens” (1) tot “geheel eens” (5). Er zijn 8 items bevroegd, waaronder: “Ik vind dat ik mijn collega’s van de basisschool vaker zou moeten spreken”, “De “peuteropvang stemt thema’s en manier van werken goed af met de basisschool”, “Het is duidelijk welke formulieren gebruikt moeten worden bij de warme overdracht”. Deze items zijn niet tot een schaal score verwerkt, maar los geanalyseerd.

Verrijken van het spel van kinderen

De mate van spelverrijking en spelbegeleiding door de medewerker is bepaald aan de hand van

een lijst met negen beweringen over spelverrijkend en – begeleidend gedrag. De antwoorden werden gegeven op een vijfpuntschaal variërend van “niet van toepassing” (1) tot “zeer sterk van toepassing” (5). Voorbeeldbeweringen zijn: “Ik stel vragen die het spel stimuleren”, “Ik zorg dat alle kinderen mee (blijven) doen” en “Ik draag attributen en materialen aan die kinderen uitdagen tot rijker spel”. De consistentie van de schaal is goed. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .80 voor de voormeting en .90 voor de nameting.

Bevorderen van fantasiespel

De mate waarin pm’ers fantasiespel, oftewel ‘doen-alsof’ spel, stimuleren is bepaald met behulp van een lijst van acht gedragingen met de vraag hoe vaak de medewerker de genoemde gedragingen zelf vertoont. De antwoorden varieerden van “nooit” (1) tot “altijd” (7). Voorbeeldhandelingen zijn: “Ik doe voor hoe je iets ‘net alsof’ kunt doen, bijvoorbeeld ‘net-alsof theedrinken’ of ‘eten koken’”, “Ik doe voor hoe je een voorwerp kunt gebruiken voor iets anders dan waar het voor bedoeld is, bijvoorbeeld met een blokje rijden alsof het een auto is” en “Ik laat kinderen van tevoren nadenken over welke rol ze willen spelen”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .93 voor de voormeting en .90 voor de nameting.

Bevorderen van planningsvaardigheden

De mate waarin pm’ers het leren plannen van kinderen stimuleren, is bepaald met behulp van een lijst van 11 gedragingen met de vraag hoe vaak de medewerker de genoemde gedragingen zelf vertoont. De antwoorden varieerden van “nooit” (1) tot “altijd” (7). Voorbeeldhandelingen zijn: “Ik doe activiteiten of spelletjes met kinderen waarbij ze leren op hun beurt te wachten”, “Ik stimuleer kinderen om een taakje of spelletje tóch af te maken als ze er al snel mee willen stoppen”, “Voordat kinderen beginnen met een werkje of activiteit, vraag ik ze hoe ze het gaan aanpakken, wat het plan is”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .88 voor de voormeting en .90 voor de nameting.

Emotionele ondersteuning

De schaal ‘emotionele ondersteuning’ meet de mate waarin kinderen fysieke en verbale ondersteuning wordt geboden. Gemeten aspecten zijn de sfeer in de groep, de mate waarin de kinderen positieve relaties hebben met de medewerker, de mate waarin deze sensitief en responsief reageert op behoeften van kinderen en de mate waarin rekening gehouden wordt met het perspectief (de eigen inbreng) van kinderen. De antwoorden konden variëren van “nooit” (1) tot “altijd” (7). De schaal bevat 5 uitspraken, zoals “Ik troost kinderen als ze verdrietig zijn door ze bijv. op schoot te nemen of te knuffelen”, en “Ik knuffel kinderen of geef ze een aai over de bol”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .88 voor de voormeting en .88 voor de nameting.

Taalactiviteiten

Een serie van 11 beschrijvingen van gerichte taalactiviteiten is voorgelegd met de vraag hoe vaak deze activiteiten worden aangeboden. Antwoorden werden op een zevenpuntsschaal gegeven met de schaalpunten variërend van “nooit” (1) tot en met “drie of meer keer per dag” (7). Voorbeeldactiviteiten zijn: “Benoemen van dingen in de omgeving, zoals ‘dat is een bal’, en dingen die gebeuren, zoals ‘de bal rolt weg omdat hij rond is’”, “Kinderen vragen naar een verklaring, bijv. vragen ‘hoe kan dat nou?’” en “Met de kinderen gesprekken voeren over een informatief onderwerp, bijv. over planten en dieren, seizoenen, iets uit de geschiedenis”. De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach’s α van .81 voor de voormeting en .81 voor de nameting.

Continue professionele ontwikkeling

Om te bepalen in welke mate er binnen het team aandacht is voor gezamenlijke planning van activiteiten, kwaliteitszorg en professionaliseringsactiviteiten is een vragenlijst met 8 vragen voorgelegd. Aan pm'ers werd gevraagd op een zevenpuntschaal aan te geven in hoeverre een genoemde activiteit voorkomt, variërend van nooit (1) tot elke dag (7). De vraag luidde: "Wilt u van de volgende activiteiten aangeven of dit gebeurt in uw team?". Voorbeelditems zijn: "Samen bespreken van het ontwikkelingsniveau en sociaal functioneren van de groepen", "Samen kiezen/uitwerken van inhoudelijke (ontwikkelings)activiteiten en/of thema's" en "Bij elkaar in de groep kijken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven". De betrouwbaarheid voor deze schaal is matig, met een Cronbach's α van .71 voor de voormeting en .61 voor de nameting.

Vertrouwen in eigen vaardigheden in de omgang met kinderen

De schaal 'vaardigheden in de omgang met kinderen' bevat vragen over de mate waarin pm'ers vertrouwen hebben in eigen kunnen. De schaal bevat tien items waarbij pm'ers kunnen aangeven in hoeverre de bewering op hen zelf van toepassing is, met antwoord-mogelijkheden "niet van toepassing" (1) tot "zeer sterk van toepassing" (5). Voorbeelditems zijn: "Het omgaan met heel drukke of agressieve kinderen", "Het omgaan met kinderen met een lichamelijke beperking" en "Het bedenken van activiteiten die de kinderen als groep samen kunnen doen". De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach's α van .82 voor de voormeting en .89 voor de nameting.

Werkplezier

De schaal 'werkplezier' bevat vragen over de manier waarop de pm'ers hun werk beleven. De schaal bevat acht items waarbij pm'ers kunnen aangeven in hoeverre de bewering van toepassing is, met antwoord-mogelijkheden "nooit" (1) tot "altijd" (5). Voorbeelditems zijn: "Mijn werk geeft me over het geheel genomen veel voldoening", "Ik heb in mijn werk de kans om de dingen te doen die mij goed liggen" en "Ik voel me overbelast door de vele extra taken die het werk met zich meebrengt". De betrouwbaarheid voor deze schaal is goed, met een Cronbach's α van .87 voor de voormeting en .80 voor de nameting.

Contact met ouders

De schaal 'contact met de ouders' bevat vragen over de manier waarop de pm'ers contact hebben met de ouders van de kinderen op hun groep. De schaal bevat negen items waarbij pm'ers kunnen aangeven in hoeverre de bewering van toepassing is, met antwoordmogelijkheden "dit doen we niet", "dit doen te soms" en "dit doen we systematisch". Voorbeelditems zijn: "Ouders krijgen suggesties en materialen voor activiteiten thuis", "We benutten het brengen en halen voor contact met ouders" en "We organiseren themabijeenkomsten voor ouders". De betrouwbaarheid voor deze schaal is voldoende, met een Cronbach's α van .60 voor de voormeting en .70 voor de nameting.

Staf-kind ratio

Gevraagd is naar het aantal gediplomeerde medewerkers en het aantal kinderen in de groep op het drukste moment van de dag. De groeps grootte is vervolgens gedeeld door het aantal gediplomeerde medewerkers.

Beschrijvende gegevens locaties

Verscheidende beschrijvende gegevens van de deelnemende locaties zijn nagevraagd aan de pm'ers en de leidinggevendenden, zoals leeftijden van de kinderen in de groep, vve-programma, aantal vve-doelgroepkinderen, en aandeel kinderen dat weinig tot geen Nederlands spreekt.

Beschrijvende gegevens pm'er en leidinggevendenden

Verscheidende beschrijvende gegevens van de deelnemende pm'ers zijn nagevraagd, zoals geboorteland, aantal jaar werkervaring en opleiding.

Intakevragenlijst

De deelnemende koppels kregen voor de start van de eerste audit een intakevragenlijst voorgelegd. Vanwege de geschakelde start van de audits, is deze vragenlijst afgenomen om een nulmeting te verkrijgen van de stand van zaken met betrekking tot de samenwerking. Daarnaast leverde de intakevragenlijst praktische informatie op die benodigd was voor het inplannen van bezoeken. In de intakevragenlijst zijn de achtergrondgegevens van de peuteropvanglocatie en pm'er nagevraagd (zoals het aantal groepen en kinderen op de locatie, het gehanteerde vve-programma, opleiding en aantal jaar werkervaring) en wordt de feitelijke stand van zaken met betrekking tot de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool gepeild (op onderdelen zoals overleggen en warme overdracht).

Leidinggevendenvragenlijst

De leidinggevendenden van de deelnemende locaties zijn een tweetal vragenlijsten voorgelegd. In de algemene vragenlijst wordt ingegaan op scholing van de medewerkers, informatieverzameling met betrekking tot de ontwikkeling van de kinderen, gebruik volgsysteem, vve-programma, visie en relatie met ouders.

In de locatie-specifieke vragenlijst wordt ingegaan op aantal groepen, de groepssamenstelling, kind-staf ratio, aantal aangeboden dagdelen, pedagogische kwaliteit, knelpunten kwaliteitsniveau en samenwerking met de basisschool.

Auditverslagen

Onderdeel van het instrumentarium zijn verder de auditverslagen die in de interventie worden gebruikt bij het Reflectief practicum. De auditverslagen bestaan uit een vast format wat de auditor invult op basis van het evaluatiegesprek (zie Bijlage 3). In het evaluatiegesprek bespreken de pm'er en de leerkracht wat zij bij elkaar gezien hebben, ze bespreken de overeenkomsten en verschillen. Verder worden het observatiedomein, de kijkvraag, tips en de actiepunten vastgelegd. Als er een eerdere audit is geweest, wordt de evaluatie hiervan ook opgenomen in het auditverslag. Hierbij wordt aangegeven of de eerder vastgestelde actiepunten opgepakt zijn.

Op basis van deze auditverslagen wordt bepaald wat de koppels ondernemen met betrekking tot de samenwerking. Daarnaast kan op basis van de auditverslagen bepaald worden aan welke thema's de koppels willen werken, met andere woorden wat de knelpunten in de samenwerking zijn, zoals ervaren door de pm'er en de leerkracht. Daarbij kan geïnventariseerd worden wat de koppels plannen om de knelpunten op te lossen.

Interviews auditoren en pm'ers

Bij de auditoren (2) en een aantal pm'ers (3) is er verdiepend onderzoek in de vorm van een interview afgenomen om een beeld te kunnen schetsen bij de kwantitatieve gegevens. De onderwerpen die hierin naar voren kwamen waren:

- ervaringen met de audit
- rol auditoren
- terugkoppeling naar team
- opbrengst van de audits
- verandering relatie basisschool
- verandering samenwerking
- verandering in pedagogisch handelen/zelfvertrouwen
- inzicht in verwachtingen
- knelpunten/randvoorwaarden
- aanbevelingen voor andere gemeenten/peuteropvang

De gehouden interviews met auditoren en pm'ers zijn uitgeschreven door de onderzoekers die het interview uitgevoerd hebben. De verslagen zijn vervolgens geanalyseerd en gebruikt om te rapporteren. Daarbij is zowel geciteerd als geparafraseerd. De interviewverslagen zijn geanonimiseerd.

CLASS observaties

Om de proceskwaliteit vast te stellen, is gebruik gemaakt van de Classroom Assessment Scoring System Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2011). De CLASS Toddler bestaat uit twee overkoepelende domeinen: *emotionele kwaliteit* en *educatieve kwaliteit*.

Binnen elk domein zijn verschillende kwaliteitsdimensies gedefinieerd en elke dimensie bestaat weer uit drie of vier indicatoren waarop specifiek gelet moet worden tijdens de observaties. De indicatoren beschrijven concreet welk type gedragingen of processen in welke mate aan de orde moeten zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel. De handleiding van de CLASS geeft uitgebreide en concrete voorbeelden van deze criterium-gedragingen. Tijdens het observeren maken observatoren op een voorgestructureerd blad notities bij elk van de indicatoren. Op basis van deze notities geven zij na afloop van de observatie per dimensie een score op een schaal van 1 tot 7, waarbij de scores 1 en 2 aangeven dat kwaliteit van de processen in de groep op desbetreffende dimensie *laag* is, scores tussen 3 en 5 een *middenniveau van kwaliteit* aangeven, en de scores 6 en 7 op *hoge kwaliteit* wijzen. De observaties worden uitgevoerd op één dagdeel per groep, in vier cycli van 15 – 20 minuten. In de hierna gerapporteerde analyses zijn de gemiddelde scores van de vier cycli samen betrokken.

Emotionele kwaliteit: In dit domein kent de CLASS Toddler vijf dimensies. *Positief Klimaat* 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. *Negatief Klimaat* 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. *Respect voor het Perspectief van Kinderen* 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. *Gedragsregulatie* 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.

Educatieve kwaliteit: dit domein bestaat uit drie dimensies. *Faciliteren van Leren* 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. *Taalstimulering* 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.

3 Resultaten

In totaal zijn er 20 POVH locaties (de azc locatie is buiten het onderzoek gebleven). Van deze 20 locaties hebben acht locaties met hun gekoppelde basisschool deelgenomen in de vroege startgroep en zeven locaties met hun gekoppelde basisschool aan de late startgroep. Vijf peuteropvanglocaties en hun gekoppelde basisschool hebben geen audits uitgevoerd. Reden hiervan was dat bij alle koppels de basisschool niet wenste deel te nemen aan de audits (bijvoorbeeld vanwege: nog geen vve-koppel; audits hadden geen prioriteit).

Per deelnemende peuteropvanglocatie heeft één pm'er de audits uitgevoerd, de overige teamleden waren betrokken bij de uitvoering van de actiepunten. Het aantal uitgevoerde audits loopt van één tot vijf. De meeste locaties hebben twee of drie audits uitgevoerd.

De resultaten van de verschillende meetinstrumenten die gebruikt zijn in het onderzoek worden hieronder beschreven. Gestart wordt met de kwantitatieve gegevens uit de intakevragenlijst, perceptievragenlijst (pm'ers en leerkrachten) en de leidinggevendenvragenlijst. Daarna worden de kwalitatieve gegevens uit de auditverslagen en interviews besproken. De gegevens uit de intakevragenlijst en de leidinggevendenvragenlijst zijn met name gebruikt om een beschrijving te geven van de onderzoeksgroep en een stand van zaken met betrekking tot de samenwerking te schetsen aan de start van het onderzoek. Hierom zijn de gegevens van de leidinggevendenvragenlijst geïntegreerd weergegeven bij de beschrijving van de onderzoeksgroep.

3.1 Vragenlijsten

Intakevragenlijst

Een aantal pm'ers (11) en leerkrachten (13) hebben voorafgaand aan de eerste audit een intakevragenlijst ingevuld. In deze vragenlijst is gevraagd naar uitingen van de bestaande samenwerking in het koppel, zoals de koppeloverleggen en warme overdracht. Alle respondenten geven aan dat er tussen de vier tot acht keer per jaar koppeloverleggen plaatsvinden. Hierbij zijn naast de leerkracht en pm'er vaak ook een vve-coach, een vve-coördinator en ouders aanwezig. Ook geven alle respondenten aan dat er sprake is van een warme overdracht. Meestal vindt de warme overdracht plaats in een overleg. Eén leerkracht geeft aan dat dit gebeurt door middel van het doorsturen van documenten. Bij de overleggen ten behoeve van de warme overdracht zijn de leerkracht, pm'er en ouders aanwezig. De helft van de pm'ers geeft aan dat zij terugkoppeling over de ontwikkeling van een kind in groep 1 ontvangen naar aanleiding van de warme overdracht. Aan de leerkrachten werd gevraagd wat zij met de informatie van de warme overdracht doen. De gegevens worden op school opgeslagen, terugkoppeling naar de peuteropvanglocatie werd hierbij niet specifiek genoemd. Het is mogelijk dat de terugkoppeling informeel plaatsvindt als pm'er en leerkracht elkaar spreken.

Perceptievragenlijst

Analyses

Een deel van de vragen uit de perceptievragenlijsten zijn voor de analyses samengevoegd tot schalen. De schaalscores zijn gemiddelden van de antwoorden op de losse items. Er is rekening

gehouden met de richting van de items. Aan de hand van de schaalscores zijn de verschillen berekend. Deze geven het verschil in score tussen de voor- en nameting aan. Een positieve verschillenscore geeft aan dat er een groei heeft plaatsgevonden tussen de voor- en nameting. Een negatieve verschillenscore wil zeggen dat de scores op de tweede meting lager zijn dan de scores op de eerste meting.

Om te bepalen of de interventie een effect heeft op de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool zijn er verschillende regressieanalyses uitgevoerd. Er is gekeken of het wel of niet uitvoeren van audits, het direct of indirect betrokken zijn van een pm'er bij een audit, de vroege of late startgroep of het aantal audits een effect heeft op verschillende aspecten van samenwerking. Dezelfde analyses zijn uitgevoerd voor verschillende aspecten van werk en professionalisering.

Respons

In tabel 3.1 is de respons op de perceptievragenlijst onder pm'ers weergegeven. In totaal zijn er gegevens van 51 verschillende pm'ers. Er zijn namelijk pm'ers die één van de twee vragenlijsten ingevuld hebben. De gegevens van deze 'enkele' vragenlijsten zijn wel opgenomen in de beschrijvende statistieken, maar bij de analyses betreffende de verschillenscores zijn deze data logischerwijs niet meegenomen. Van 35 pm'ers zijn er gegevens over zowel de voor- als de nameting. Niet alle pm'ers hebben de vragenlijst volledig ingevuld. Van 29 pm'ers is alle informatie bekend.

Tabel 3.1 – Respons naar meetmoment perceptievragenlijst pm'ers

Meetmoment	Aantal respondenten
Voormeting	37
Nameting	44
Voor- en nameting	35

Er is sprake van veel mobiliteit bij de pm'ers. In de jaren tussen de voor- en nameting zijn van de 35 pm'ers, negen pm'ers gewisseld van locatie. Dat betekent dat zij te maken hebben met een nieuwe locatie, met een nieuwe samenwerking met de basisschool, een ander aantal audits en andere actiepunten. Dit heeft mogelijk gevolgen voor de effectmeting. Een pm'er kan op de eerste vragenlijst aangeven dat een samenwerking goed verloopt en op de tweede dat deze minder goed verloopt. Bij een pm'er die van locatie is gewisseld zou dit verschil kunnen komen door verschillen tussen locaties en niet door de effecten van de audits. Uit een controle van de data blijkt dat de groep van locatie gewisselde pm'ers zich vanuit en naar verschillende locaties in meerdere richtingen bewegen. Dit wil zeggen dat er pm'ers afkomstig uit een locatie met (meer) audits gewisseld zijn naar een locatie met geen of minder audits en andersom. Ook in de schaal- en verschillenscores van deze groep zijn zowel negatieve als positieve antwoordrichtingen zichtbaar. Hierin wijken zij niet opvallend af van de groep pm'ers die niet van locatie zijn gewisseld. Omdat mobiliteit van pm'ers een factor is die geregeld voorkomt in de praktijk van de vve is en het een substantiële groep is, is besloten de gegevens van deze pm'ers wel mee te nemen in het onderzoek. Om te controleren voor de mogelijke effecten van deze groep wordt een robuustheidscheck uitgevoerd. In deze robuustheidscheck wordt er gekeken of dezelfde effecten meetbaar zijn wanneer de pm'ers die van locatie gewisseld zijn niet worden meegenomen in de analyses.

Beschrijving locaties en deelnemers

In onderstaande tabel 3.2 staan een aantal karakteristieken van de kinderen op de peuteropvanggroepen beschreven. De 20 locaties van POVH bieden vve-peuteropvang aan voor tussen de 15 en 53 kinderen met een gemiddelde van 30 kinderen per locatie. De locaties hebben één tot vier verschillende groepen die ieder bestaan uit gemiddeld 14 kinderen. Alle POVH locaties hebben kinderen met een vve-indicatie, het aandeel kinderen met een vve-indicatie verschilt. Over het algemeen heeft een derde tot tweederde van de kinderen een vve-indicatie. Wat betreft het aandeel kinderen dat geen Nederlands spreekt is er een verschil waar te nemen in de inschatting van de leidinggevenden ten opzichte van de pm'ers. Volgens de pm'ers zijn er meer kinderen die geen tot weinig Nederlands spreken, gemiddeld zijn dit vier kinderen per groep. Overigens is het mogelijk dat pm'ers kinderen die enkel Limburgs spreken hier ook onder geschaard hebben. Pm'ers zijn veelal op de hoogte van de reden voor vve-indicatie en de achtergrond van de kinderen. Pm'ers hebben per groep gemiddeld zes kinderen waarvan de ouders laagopgeleid zijn. Ook hier zijn grote verschillen in aantallen per groep. Gemiddeld hebben drie kinderen per groep een achterstand op sociaal emotioneel gebied en vier kinderen gedragsproblemen. Het aantal gerapporteerde kinderen met medische problemen ligt tussen de nul en vier, waarvan het gemiddelde één kind per groep is.

Tabel 3.2 – Beschrijvende gegevens kenmerken van kinderen in de groepen

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	SD
<i>Vragenlijst voor leidinggevenden</i>					
Totaal aantal kinderen op locatie	21	15	53	29,9	8,1
Gemiddeld aantal kinderen per groep	21	11	16	13,7	1,4

	N	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30
Aantal kinderen met een vve-indicatie (leidinggevenden)	21	47,6%	38,1%	4,8%	4,8%	4,8%	0%

	N	0-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%
Aandeel kinderen met een migratieachtergrond (leidinggevenden)	21	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%
Aandeel kinderen in groep dat geen tot weinig Nederlands spreekt (pm'ers)	35	37,1%	25,7%	25,7%	5,7%	2,9%	0%	2,9%

NB: geen van de leidinggevenden of pm'ers heeft een hoger percentage dan 70% aangegeven.

	N	Van de meeste kinderen	Van +- de helft van de kinderen	Van bijna geen van de kinderen
Weet u precies waarom een vve-doelgroepkind een indicatie heeft gekregen? (pm'er)	36	77,8%	13,9%	8,3%

NB: De N verschilt per item, waarschijnlijk komt dit omdat sommige respondenten geen waarde hebben ingevuld wanneer zij geen kinderen met het betreffende kenmerk in de groep hebben.

Bij de start van het onderzoek geven de locaties al aan samen te werken op verschillende vlakken met de basisschool, onder andere op organisatorisch, inhoudelijk en programmatisch vlak. De

intensiteit en diepte van de samenwerking is wisselend tussen koppels, zo zijn er koppels die een gezamenlijke visie uitdragen en andere koppels die hun samenwerking op een praktisch niveau vormgeven. Uit de vragenlijst voor leidinggevendenden komt naar voren dat POVH vooral taalontwikkeling, denkontwikkeling en sociale ontwikkeling belangrijk vindt. Leidinggevendenden van alle locaties konden aangeven of er knelpunten zijn die het bereiken van een beter kwaliteitsniveau in de weg staan. Wat genoemd wordt als 'enigszins' een knelpunt is: weinig contact met ouders, een hoog ziektepercentage, vervanging van pm'ers bij ziekte, veel kinderen die maar een korte periode in de instelling verblijven, te weinig gekwalificeerd personeel en een gebrek aan financiën. Het Nederlandse taalniveau en veel personeelwisselingen worden niet als knelpunt gezien. Opvallend is hierbij dat de leidinggevendenden van alle verschillende locaties dezelfde knelpunten aangeven.

Alle pm'ers van POVH is gevraagd de perceptievragenlijst in te vullen, zowel de pm'ers die direct betrokken zijn bij de audit, als de overige pm'ers. Van elke deelnemende locatie heeft tenminste één pm'er de perceptievragenlijst voor pm'ers ingevuld. De pm'ers zijn allemaal vrouwen die zijn geboren in Nederland. Tijdens de voormeting was 30 procent van de pm'ers tussen de nul en vier jaar werkzaam als pm'er in de peuteropvang, 49 procent tussen de vijf en 20 jaar en 21 procent meer dan 20 jaar. Ongeveer de helft van de pm'ers werkt tussen de 17 en 24 uur per week, een kwart tussen de acht en 16 uur en de rest werkt meer dan 24 uur per week. Ongeveer 85 procent van de pm'ers verdeelt deze uren over vier of meer dagen. De overige pm'ers werken minder dan vier dagen per week. De groepen bestaan op het drukste moment van de dag uit gemiddeld 16 kinderen en hebben dan een bezetting van gemiddeld zeven kinderen per pm'er, wat overeenkomt met de wettelijke beroepskracht-kind ratio (bkr). De samenstelling van collega's verandert bij de meeste pm'ers soms of (bijna) nooit gedurende de dag (86%). Van de pm'ers geeft 47 procent aan dat er vaak of (bijna) altijd een splitsing van de groep wordt gemaakt zodat er kleinere groepen ontstaan waaraan speciale aandacht gegeven wordt, de rest van de pm'ers geeft aan dat dit soms of (bijna) nooit gebeurt.

Van de pm'ers is 24 procent werkzaam op een peuteropvanglocatie waar geen audits zijn uitgevoerd. Van de overige pm'ers zat 47 procent in de vroege startgroep en 53 procent in de late startgroep. Op de locaties waar audits werden uitgevoerd, hebben gemiddeld 2,6 audits plaatsgevonden. Van de pm'ers is 12 procent werkzaam op een locatie waar één audit is uitgevoerd (n=4), 33 procent is werkzaam op een locatie waar twee audits zijn uitgevoerd (n=8), 47 procent is werkzaam op een locatie waar drie audits zijn uitgevoerd (n=10), en negen procent is werkzaam op een locatie waar vier of vijf audits zijn uitgevoerd (n=3). Daarnaast was de helft van de pm'ers direct betrokken bij de audits en de andere helft was niet direct betrokken bij de audits. Zij werden via hun direct betrokken collega's op de hoogte gesteld van de audits.

Samenwerking

In de perceptievragenlijst konden de pm'ers die 'contact met de basisschool' in hun takenpakket hebben, verbeterpunten en positieve punten met betrekking tot de al bestaande koppeloverleggen en warme overdracht aangeven. De pm'ers zijn overwegend positief over de koppeloverleggen. Veel pm'ers geven aan dat de gesprekken goed lopen en er veel nuttige zaken besproken worden. Het structurele aspect en de vaste agenda worden als positief gezien. Sommige pm'ers zien verbeterpunten in de actie en uitvoering naar aanleiding van de overleggen. Knelpunten die pm'ers ervaren hebben veelal te maken met tijd (zoals, overleggen duren lang, of er wordt afgeweken van de agenda waardoor ze uitlopen). Andere knelpunten zijn het gevoel dat de overleg-

gen stroef lopen en dat men meer inhoudelijke zaken zou willen bespreken. Over de warme overdracht zijn alle pm'ers die de vraag beantwoord hebben positief. De aanwezigheid en bijdrage van ouders wordt gezien als een positief aspect van de overdracht. De gesprekken zijn laagdrempelig en scheppen vertrouwen en duidelijkheid voor ouders. De meeste pm'ers geven geen verbeterpunten aan. De verbeterpunten die genoemd worden, zijn dat de gesprekken langer mogen duren, ouders meer aan het woord moeten komen en meer focus op de ontwikkeling van het kind wenselijk is.

De pm'ers gaven in de voormeting aan dat er soms tot systematisch contact is en er soms tot systematisch wordt afgestemd met de basisschool. In de nameting werd gemiddeld vergelijkbaar gescoord op deze onderdelen. De perceptie van de pm'ers op de relatie met hun collega's van de basisschool was in de voormeting al positief en dat bleef zo in de in de nameting. Daarnaast vinden de pm'ers de koppeloverleggen nuttig. Gemiddeld vinden pm'ers het – zowel in de voor- als nameting - duidelijk welk formulier moet worden gebruikt bij de warme overdracht, wie aanwezig is bij de warme overdracht en dat er de juiste informatie gedeeld wordt tijdens de warme overdracht. De volledige beschrijvende statistieken zijn schematisch weergegeven in Bijlage 4.

Tabel 3.3 – Beschrijvende resultaten samenwerking

	Gem. voormeting	SD	Gem. nameting	SD	Range schaal
- Systematisch contact met de basisschool	2,3	0,35	2,3	0,30	1-3
- Afstemming met de basisschool	2,1	0,51	2,2	0,40	1-3
- Relatie collega's basisschool	4,2	0,56	4,3	0,59	1-5
- De koppeloverleggen zijn nuttig om informatie uit te wisselen	4,3	0,81	4,7	0,45	1-5
- Het is duidelijk welke formulieren gebruikt moeten worden bij de warme overdracht	4,8	0,48	4,9	0,36	1-5
- Het is duidelijk wie aanwezig is bij de warme overdracht	4,7	0,51	4,9	0,43	1-5
- De juiste informatie wordt gedeeld tijdens de warme overdracht	4,8	0,50	4,8	0,47	1-5

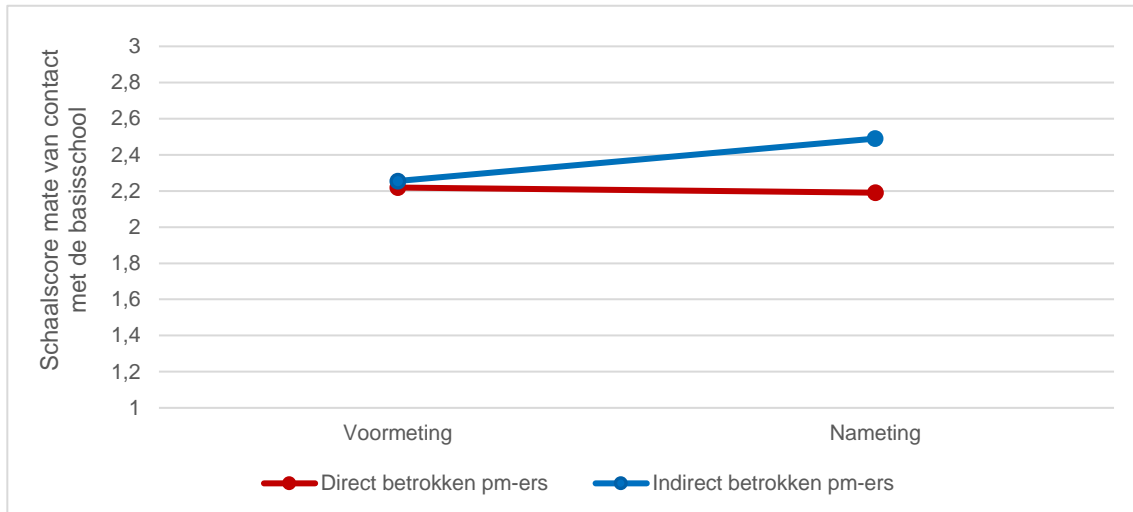
Ter beantwoording van de onderzoeksvraag is bepaald in hoeverre de interventie invloed heeft op de verschillen in samenwerking tussen de twee metingen. De invloed van de interventie is gemeten aan de hand van het wel of niet deelnemen aan audits per locatie, de vroege of late startgroep, het aantal audits en of de pm'er wel of niet direct betrokken was bij de audit. Van deze aspecten zijn er effecten gevonden van directe versus indirecte betrokkenheid en het aantal audits.

In figuur 3.1 is de verschillscore in mate van contact met de basisschool weergegeven voor pm'ers die direct of indirect betrokken waren bij de uitvoering van de audits. De pm'ers die direct betrokken waren bij de audits ervaren in de voor- en nameting dezelfde mate van contact met de basisschool. De pm'ers die niet direct betrokken waren bij de audits ervaren in de nameting een significant hogere mate van contact met de basisschool.

Een mogelijke verklaring voor dit verschil is dat het contact niet zozeer intensiever is geworden, maar dat pm'ers die indirect betrokken waren bij de audits hierdoor meer meekrijgen van het

contact dat plaatsvindt tussen peuteropvang en de basisschool. De pm'ers die direct betrokken waren bij de uitvoering van de audits ervoeren het contact wellicht al meer omdat zij vóór de interventie al het formele contact met de basisschool hadden.

Figuur 3.1 – Schaalscore mate van contact met basisschool, naar direct en indirect betrokken pm'ers (N=29, B=-.263, P<.05)¹



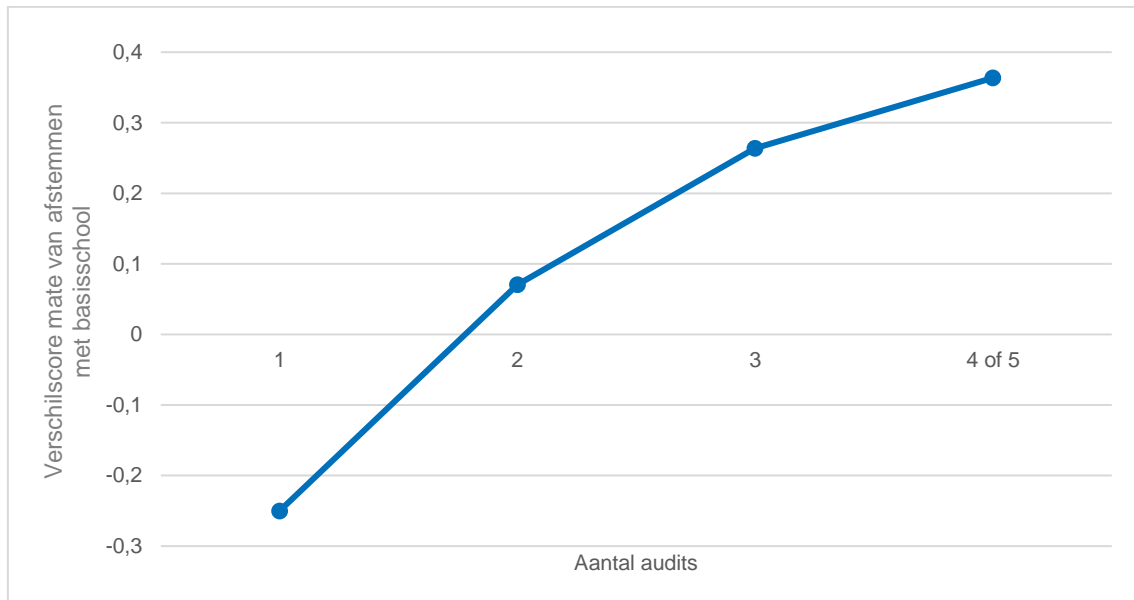
Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde schaalscore voor afstemming van de peuteropvang met de basisschool is er geen verschil tussen de voor- en nameting. Er blijkt uit de regressieanalyse echter een effect van het aantal audits op de verschillscore voor de mate van afstemming met de basisschool. Hoe meer audits hebben plaatsgevonden, des te groter het verschil van mate van afstemming tussen de voor- en nameting. Dit effect is grafisch weergegeven in figuur 3.2. Te zien is dat het verschil tussen de voor- en nameting groter wordt naarmate er meer audits hebben plaatsgevonden. Pm'ers met meer audits ervaren een grotere groei in mate van afstemmen met de basisschool dan pm'ers met minder audits.

Opvallend is dat de pm'ers uit de groep met één audit een negatieve verschillscore hebben. Dat betekent dat de pm'ers op de nameting minder afstemming ervaren dan op de voormeting. Hier zouden een aantal verklaringen voor kunnen zijn. Ten eerste is de n van de groep pm'ers van locaties met één audit klein (4 pm'ers van 2 locaties), waardoor één pm'er, of één locatie, met een negatieve groei verhoudingsgewijs een grote invloed heeft. Een inhoudelijke verklaring kan verder zijn dat één van locaties die één audit heeft uitgevoerd in de looptijd van het onderzoek een complexere opstart heeft gehad. Dat kan het beeld van de pm'ers over de afstemming met de basisschool negatief beïnvloed hebben. Daarnaast is het ook mogelijk dat de pm'ers door het uitvoeren van de eerste audit een hogere verwachting hebben van hoe de afstemming vormgegeven zou moeten worden. Dus waar ze bij de voormeting hun samenwerking een goede score gaven, blijkt nu dat deze anders zou kunnen zijn. Het aantal audits is echter nog niet zo hoog

¹ In de robuustheidscheck is dezelfde richting zichtbaar, echter is dit geen significant effect. Dit zou kunnen komen door de groep die is weggelaten, maar ook door de kleinere groep respondenten.

geweest dat deze nieuwe/verbeterde vorm van afstemming al bereikt is. Met een volgende audit kunnen er meer stappen ondernomen worden om de afstemming te verbeteren, waardoor vanaf een tweede audit de ervaren afstemming hoger wordt.

Figuur 3.2 – Effect van aantal audits op het verschil in mate van afstemmen met basisschool tussen voor en nameting (N=29, B=.196, P<.05)²

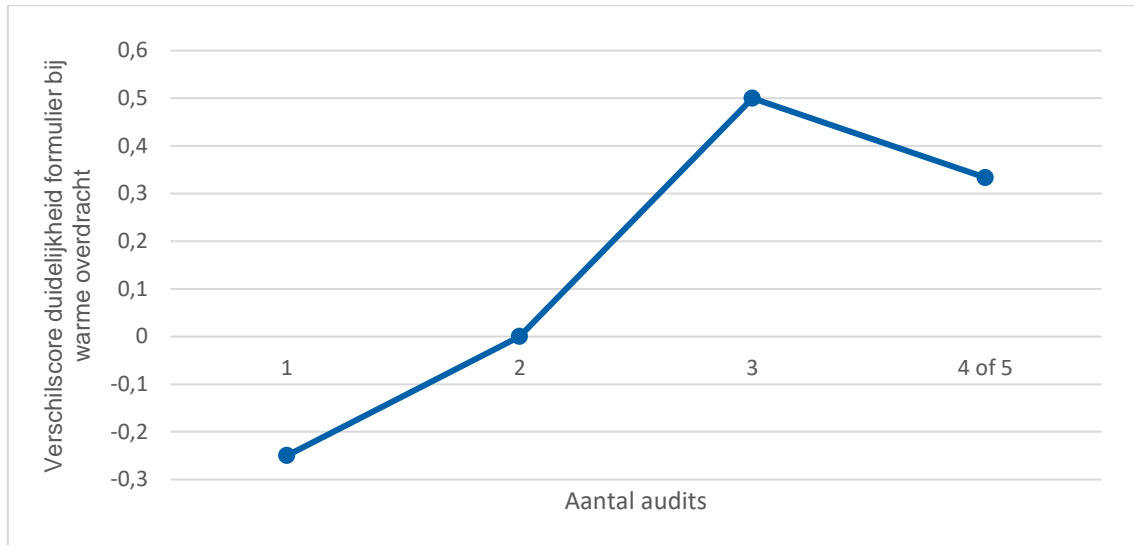


Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde schaalscore voor hoe duidelijk pm'ers het vinden welk formulier bij de warme overdracht moet worden gebruikt is er geen verschil tussen de voor- en nameting. Op zowel de voor- als nameting wordt zeer hoog gescoord (4,8 en 4,9).

Er is wel een effect van het aantal audits op de verschilscore waar te nemen (zie figuur 3.3). Naarmate er meer audits hebben plaatsgevonden, is er een grotere groei in hoe duidelijk het voor pm'ers is welk formulier gebruikt moet worden bij de warme overdracht. Uit de figuur blijkt dat er sprake is van een plafondeffect. Het effect zwakt daarom af bij vier of vijf audits, wat indiceert dat men na een aantal audits bekend is met de formulieren en de warme overdracht. Opvallend is ook hier de negatieve verschilscore wanneer een koppel één audit uitgevoerd heeft. Ook hier zou de kleine n in de groep met één audit een verklaring kunnen zijn.

² In de robuustheidscheck is dezelfde richting zichtbaar, maar dit effect is niet significant. Dit zou kunnen komen door de specifieke groep pm'ers die is weggelaten, maar ook doordat de n te laag is om significantie resultaten te behalen.

Figuur 3.3 - Effect van aantal audits op de verschillscore in duidelijkheid welk formulier bij warme overdracht gebruikt moet worden (N=29, B=.277, P<.05)³



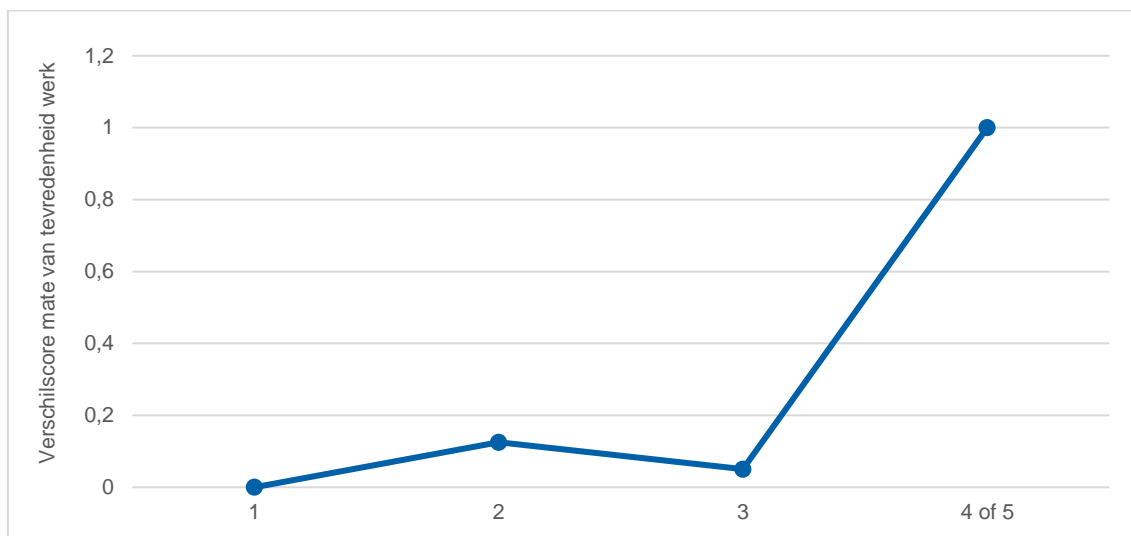
Werk en professionalisering

Naast de effecten op mate van samenwerking is er ook gekeken naar de effecten van de interventie op het gebied van werk en professionalisering van de pm'ers. In bijlage 5.4 zijn de beschrijvende statistieken van alle onderzochte schalen op dit gebied weergegeven.

In figuur 3.4 is het effect van het aantal audits op de verschillscore van mate van tevredenheid over werk te zien. Het verschil tussen de voor- en nameting hangt samen met het aantal audits dat heeft plaatsgevonden. Het verschil treedt op vanaf vier audits. Dit wil zeggen dat als vier of meer audits hebben plaatsgevonden tussen peuteropvang en basisschool, de groei in tevredenheid over het werk bij de pm'ers groter is. Uit de analyses komt niet naar voren dat de mate van tevredenheid over het werk in zowel de voor- als nameting verschilt voor het aantal audits. Ook hier betreft het echter een kleine n wat de resultaten (positief) kan beïnvloeden.

³ In de robuustheidscheck is dit effect in dezelfde richting gevonden (B=.355, P<.05).

Figuur 3.4 - Effect van aantal audits op het verschil in mate van tevredenheid over werk tussen voor en nameting ($N=29$, $B=.208$, $P<.10$)⁴



Interventie

In de nameting zijn aan de perceptievragenlijst een aantal vragen toegevoegd die betrekking hebben op hoe de pm'ers de interventie ervaren hebben. In tabel 3.4 zijn de beschrijvende statistieken van deze stellingen te zien. De resultaten zijn overwegend positief, maar er zijn ook pm'ers die neutraal of minder positief antwoorden op de stellingen. Over het algemeen ervaren de pm'ers veranderingen naar aanleiding van de interventie. Zo vinden zij dat ze hun handelen en aanbod op de peutergroep beter af kunnen stemmen op de basisschool. De pm'ers ervaren de minste verandering door de audits in de relatie met de basisschool. Dit is te verklaren doordat de relatie met de basisschool al hoog was op de voormeting, de audit heeft hier weinig aan toe te voegen.

4 In de robuustheidscheck is een effect in dezelfde richting meetbaar ($B=.230$, $P<.10$).

Tabel 3.4 – Beschrijvende resultaten perceptie interventie

	N	Min	Max	Gemiddelde	SD
- Door de audits heb ik meer zicht op wat de leerkracht verwacht van de kinderen	42	2	5	3,6	.932
- Door de audits kan ik mijn handelen en het aanbod op de peutergroep aansluiten bij de basisschool	42	1	5	3,7	.874
- Het is door de audits gemakkelijker om af te stemmen met de basisschool	42	2	5	3,6	.828
- De audit helpt om een intensievere samenwerking met de basisschool te hebben	42	1	5	3,6	.989
- Ik ervaar meer betrokkenheid bij de basisschool	42	1	5	3,6	.993
- Door de audits ervaar ik meer veiligheid in de relatie met de basisschool	42	1	5	3,3	.970
- Door de audits heb ik ideeën opgedaan om mijn handelen aan te passen	42	2	5	3,6	.914

In de vragenlijst is de mogelijkheid geboden om ervaringen met betrekking tot het Reflectief practicum te delen. Hieruit komt vooral een positief beeld naar voren. Pm'ers vinden het leuk om bij elkaar te kijken, zien overeenkomsten tussen de peuteropvanglocatie en de basisschool, en ervaren de zichtbare verschillen als leerzaam. Eén van de pm'ers zegt hierover: *“Heel fijn om bij elkaar te kunnen kijken en om ideeën op te doen! Zo zie je wat je hetzelfde doet en waar je in verschilt (hier kan je dan natuurlijk ook over praten en uitleg geven). Je leert veel van elkaar.”* Een aantal pm'ers noemen de audits een bevestiging van de al goede samenwerking, een andere pm'er geeft aan dat de samenwerking steeds beter gaat en zij heel veel betrokken worden bij de basisschool. Ook wordt er genoemd dat de overgang naar de basisschool voor de kinderen verkleind wordt en dat er meer wederzijdse waardering is tussen pm'ers en leerkrachten. Meerdere direct betrokken pm'ers geven aan dat ook de rest van de collega's de kans zou moeten krijgen om aan de audits mee te doen.

Leerkrachten

Er hebben in totaal acht leerkrachten van de vroege startgroep de perceptievragenlijst ingevuld, waarvan zes leerkrachten in de voormeting en vijf in de nameting. Er zijn drie leerkrachten die zowel aan de voormeting als aan de nameting hebben deelgenomen. Gemiddeld gaven de leerkrachten de mate van contact met de peuteropvang tijdens de voormeting een 2,6 op een schaal van drie. In de nameting was dit vergelijkbaar met een 2,5. De mate van afstemmen is gemiddeld een 2,3 in de voormeting en een 2,1 in de nameting (op een schaal van een tot drie). De perceptie van de leerkrachten op de samenwerking was in de voormeting 4,6 en in de nameting 4,3 (op een schaal van één van vijf). Deze gemiddelden komen vrijwel overeen met de gemiddelden van de pm'ers. Het enige opvallende verschil is de kleine (niet significante) daling op alle drie de schalen tussen de voor- en nameting bij de leerkrachten. Mogelijk kan dit verschil verklaard worden door de combinatie van de kleine steekproef en het feit dat er tussen de twee metingen wisselende respondenten zijn. Wanneer een respondent in de voormeting hoge scores heeft gegeven en deze niet aan de nameting heeft deelgenomen beïnvloedt dit het gemiddelde. Deze invloed is sterker wanneer er, zoals hier het geval is, een kleine steekproef is.

Hieronder vullen we het kwantitatieve beeld aan met de kwalitatieve gegevens uit de auditverslagen en de interviews met de auditoren en pm'ers.

3.2 Auditverslagen

In totaal zijn er 39 audits afgenomen bij 15 koppels. Er zijn van vijf audits geen auditverslagen gemaakt, door ziekte van de betreffende auditoren (1 verslag van ronde 1; 3 verslagen van ronde 2; 1 verslag van ronde 3). In onderstaande tabellen staat weergegeven hoeveel audits er in totaal zijn afgenomen per ronde en het maximum aantal audits die koppels hebben gedaan. Bijvoorbeeld, in totaal zijn er acht derde audits afgenomen, er zijn zes koppels geweest maximaal drie audits hebben gedaan. Logischerwijs zijn de koppels die drie of meer audits hebben uitgevoerd de koppels uit de vroege startgroep en de koppels die één of twee audits hebben uitgevoerd de koppels uit de late startgroep. Er zijn hierop twee uitzonderingen, er is één koppel uit de vroege startgroep die twee audits heeft uitgevoerd, en één koppel van de late startgroep die drie audits heeft uitgevoerd.

Tabel 3.5 – aantallen auditverslagen

Auditronde	Totaal aantal afgenomen audits
1	15
2	13
3	8
4	2
5	1

Maximum audits	Aantal koppels
1	2
2	5
3	6
4	1
5	1

In de voorbereiding van de audit geven de pm'er en leerkracht aan waar zij in de audit naar willen kijken. De koppels konden het gewenste domein zelf bepalen om zo aan te kunnen sluiten bij hun eigen situatie. De koppels hebben hierbij houvast aan de vier observatiedomeinen uit de observatiewijzer (zie bijlage 5.1). De auditverslagen zijn geanalyseerd op het domein waarbinnen het koppel geobserveerd heeft. Een van de doelen van de audits is om de veiligheid in de relatie tussen pm'er en leerkracht te verhogen. In lijn hiermee werd verwacht dat bij een eerste audit – als men wellicht nog niet heel vertrouwd is met elkaar en deze vorm van samenwerking – eerder gekozen zou worden voor de relatief veilige en concrete domeinen 'speelleeromgeving' en 'regels en rituelen'. Zoals blijkt in tabel 3.6 is dat inderdaad het geval. Van de 15 audits starten negen koppels met regels en rituelen (didactische component 4; pedagogisch handelen 2). Opvallend is dat geen koppel heeft gekozen voor speelleeromgeving. Vervolgens blijkt dat de koppels bij een volgende audit snel de overstap maken naar meer inhoudelijke domeinen. Dan wordt met name

de didactische component gekozen (7), ten opzichte van speelleeromgeving (2), de pedagogische component (2) en regels en rituelen (1). Bij verdere audits wordt er vervolgens vaker voor hetzelfde domein (didactische component) gekozen. Er zijn vier koppels die elke audit een ander domein kiezen.

Tabel 3.6 – Observatiedomeinen audits

Domein \ Audit	1	2	3	4	5
Speelleeromgeving		2		1	
Regels en rituelen	9	1			
Pedagogische component	2	2	1		
Didactische component	4	7	6	1	1

Binnen de domeinen is vervolgens een kijkvraag opgesteld (door de pm'er en leerkracht zelf, onder begeleiding van de auditor). Het gebruik van de kijkvraag is later toegevoegd in de interventie, omdat bleek dat de observaties te breed bleven en een kijkvraag houvast bood om gericht te kijken. Hierom ontbreekt bij een aantal verslagen uit de eerste auditronde een kijkvraag. Voorbeelden van kijkvragen die de koppels hebben gebruikt in de audits zijn:

- Hoe kunnen we beter op elkaar aansluiten met betrekking tot de grove motoriek?
- Welke verwachtingen hebben we van de kinderen en hoe maken we die duidelijk?
- Hoe is onze speelleeromgeving ingericht: zien we overeenkomsten en verschillen?
- Hoe is ons woordenschataanbod in de peuter- en kleutergroep, waar zien we al afstemming en waar kunnen we voor nog meer afstemming zorgen?
- Hoe kunnen we de dagritme kaarten praktisch gebruiken?
- Hoe zorgen we ervoor dat de kinderen zich veilig voelen, zich gesteund voelen en zelfstandig keuzes kunnen maken?
- Hoe zorgen wij er als professionals voor dat de verwerking aansluit op de instructie/het demonstratiespel/de groepsactiviteit?

De kijkvragen sluiten niet altijd één op één aan op het gekozen observatiedomein. Zo heeft een koppel gekozen voor het domein regels en rituelen en is de kijkvraag 'Hoe kunnen we de doorgaande lijn naar aanleiding van het pedagogisch handelen terugzien en hoe kunnen we deze versterken?' waarmee ze dieper ingaan op de pedagogische component. De gekozen kijkvragen zijn divers. De thema's die in de kijkvragen naar voren komen hebben veelal te maken met afstemming/doorgaande lijn op verschillende gebieden (didactisch en pedagogisch handelen, woordenschat, verwachtingen, motoriek, dagopening en speelleeromgeving). Andere thema's binnen de kijkvragen zijn:

- dagstart/speelwerkbord;
- inspiratie opdoen voor verwerking/verrijken/voorbeeldspel;
- woordenschat(bevordering);
- zelfstandigheidsbevordering/uitgestelde aandacht.

Opvallend is dat de koppels vaak kiezen voor thema's die van belang zijn voor de samenwerking, afstemming en doorgaande lijn. Aan deze thema's is te zien dat de peuteropvang en basisschool inhoudelijk het aanbod bij de peuters afstemmen op dat wat straks op de basisschool van ze verwacht wordt. Daarbij worden de werkvormen en manier van aanbieden op de basisschool

afgestemd op dat wat de kinderen gewend zijn van de manier waarop dat gebeurde op de peuteropvang, zoals het continueren van het voorbeeldspel in de kleuterklas of het gebruik van een exploratiebak. Dit laat zien dat het doel van de audit bij de koppels duidelijk is. Hierbij lijkt er bij de keuze voor een kijkvraag meestal geen sprake te zijn van een knelpunt, maar een punt waarop de peuteropvang en basisschool willen bepalen of er verschillen zijn en zo ja hoe er op dat punt voor meer afstemming gezorgd kan worden.

Naar aanleiding van de observaties in de audit worden actiepunten voor de peuteropvang en basisschool opgesteld. Met betrekking tot de actiepunten kan geconcludeerd worden dat deze in vorm en intensiteit flink uitleenlopen. Het aantal actiepunten wat per audit geformuleerd wordt wisselt sterk (van geen tot tien). De meeste koppels formuleerden twee of drie actiepunten.

Qua inhoud zijn er meer praktische actiepunten waarbij zowel de peuteropvang en als de basisschool de naam van de kinderen in de linkerbovenhoek van werkjes zullen opschrijven, of waar het gebruik van pictogrammen – zoals op de basisschool – ook ingezet zal worden op de peuteropvang. Daarnaast zijn er actiepunten die met pedagogisch didactisch handelen te maken hebben zoals tutoring in kleine groep, het bekijken van individuele behoeftes van nieuwe kleuters, het toepassen van modelleren, het (lijfelijk) laten ervaren van themawoorden of het toepassen van (bepaalde) verwerkingsopdrachten.

De thema's die uit de kijkvragen blijken, komen ook terug in de actiepunten. Hoewel het opvalt dat de actiepunten niet altijd direct samenhangen met de gestelde kijkvraag. Wel wordt in de meeste rapportages kort stilgestaan bij de kijkvraag en wordt deze beantwoord. Ook wordt geregeld het thema of actiepunten van een audit in de volgende audits weer opgepakt (ook daar waar wel een ander observatiedomein gekozen is).

Het wisselt vervolgens hoeveel van de actiepunten uitgevoerd of in ontwikkeling zijn bij de audit-evaluatie aan de start van de volgende audit. Dat varieert van geen opgepakte actiepunten, tot één of twee afgeronde actiepunten en een aantal (één à twee) actiepunten in ontwikkeling. Het toepassen van de pedagogisch didactische actiepunten vergt logischerwijs meer tijd dan de meer praktische zaken. Hoewel ook daar zaken tijd en grotere aanpassingen kunnen kosten (zoals het creëren van een vaste kring in de kleutergroep). Bij de evaluatie tijdens de volgende audit, blijkt bij sommige koppels ook dat bepaalde actiepunten wel besproken zijn, maar niet zijn uitgevoerd want deze bleken toch niet haalbaar om aan te bieden op het niveau van peuters (bijvoorbeeld gebruik van een switchbord). Of actiepunten zijn in ontwikkeling, waarbij er wel al aan gewerkt wordt maar het nog niet afgerond is of het betreft een actiepunt dat blijvende inspanning zal vergen. Ook blijkt dat actiepunten gewoonweg niet opgepakt zijn, die actiepunten continueren dan vaak in de volgende audit.

Voorbeelden van opgepakte actiepunten zoals benoemd in de auditverslagen zijn:

- Basisschool: inzetten exploratiebak (In ontwikkeling is vervolgens het actiepunt: Exploratiebak integreren in onderwijsaanbod en borgen);
- Actief meespelen in speelwerktijd onderzoeken;
- Werken aan uitgestelde aandacht in de peutergroepen (opgepakt door audit-pm'er en team);
- Uitbeelden woorden van de dag/week (Uitgevoerd in kleutergroep. POVH: uitgebeeld met picto's, nog niet met lichaam);
- Mini-college (Actiepunt ingevoerd en geborgd. Wordt maandelijks ingezet);
- Inzetten vernieuwde methode Speelplezier (In ontwikkeling: basisschool is gestart met nieuwe training van speelplezier).

Opvallend is dat er vaker actiepunten worden opgesteld voor de peuteropvang (91) dan voor de basisschool (69). In lijn daarmee lijkt het er ook op dat de pm'er geregelder tips krijgt van de leerkracht dan andersom. Dat wordt overigens niet per se als een probleem ervaren, zoals dit citaat illustreert: *"We constateren dat de leerkracht veel tips geeft aan de pm'er. Pm'er vindt dit fijn. Want ze is er meer bewust door geworden. De leerkracht heeft het niet beoordelend gebracht, geeft de pm'er aan. En de leerkracht vindt het zelf ook fijn om te doen, ze wil de pm'er graag helpen."*

Hieronder wordt een selectie van citaten van de pm'er, leerkracht of auditor uit de auditverslagen weergegeven waaruit blijkt wat de ervaringen van de betrokkenen zijn met de audit. Hieruit blijkt dat men over het algemeen positief is over de audit. Zo geven zowel pm'er als leerkracht aan inspiratie en tips op te doen.

"Ze [pm'er en leerkracht] spreken hun bewondering ten opzichte van elkaar uit. Ze vinden het mooi wat ze bij elkaar gezien hebben. Pm'er benoemt dat de audit zeker een meerwaarde heeft voor de peuters omdat ze nu weten wat ze moeten doen om de peuter voor te bereiden op de basisschool. Hoe kunnen we er aan bijdragen dat de stap naar de basisschool kleiner wordt? Dit vinden ze belangrijk. De samenwerking verloopt goed. Ze vinden het jammer dat ze niet genoeg tijd hebben om spontaan bij elkaar binnen te lopen."

"Het koppel geeft aan dat ze de audits spannend vonden. Beiden geven aan dat het toch altijd spannend is als weer iemand in de groep komt kijken. Pm'er vond het ook spannend om te zien wat er nu precies verwacht werd. Beiden geven aan het leuk te vinden om een kijkje bij elkaar in de groep te nemen. Ze hebben de audit als positief ervaren en hebben genoten van het kijken in elkaars groep."

"Inspiratie opgedaan: pm'er vond het geweldig. Ik ben erover aan het denken om ook tijdens het voorbeeldspel meer met de handen te ondersteunen met gebaren."

"Tijdens de nabespreking geven pm'er en leerkracht aan dat ze het erg leuk vonden om een kijkje in elkaars groep te nemen. Zo kunnen ze van elkaar leren en elkaar inspireren."

In de auditverslagen is terug te lezen dat men over het algemeen een prettige samenwerking en een doorgaande lijn ervaart met de basisschool.

"Er is binnen dit koppel een stabiele, prettige en open samenwerking. Leerkrachten en leidsters weten elkaar makkelijk te vinden. Er is een contactpersoon vanuit de peuteropvang voor de basisschool. Echter met alle leidsters en leerkrachten is het contact goed. De grote lijnen door de dag(deel) heen zijn goed op elkaar afgestemd. Er vinden regelmatig overleggen plaats."

"Pm'er en leerkracht: Alles wat we doen is hetzelfde. De opbouw is hetzelfde. Alleen het niveau is een treetje lager maar dat is ook logisch. Pm'er en leerkracht geven aan dat de samenwerking goed verloopt. Binnen dit koppel kun je jezelf zijn. We hebben vertrouwen in elkaar. Deze audit heeft ons laten inzien dat we veel op dezelfde manier doen. De doorgaande lijn is vanzelfsprekend. De peuters hebben weinig nodig om in de kleutergroep te wennen. We doen het goed samen!"

“We hebben veel overeenkomsten bij elkaar gezien. De doorgaande lijn is zichtbaar. Als we deze doorgaande lijn zo waarnemen geeft ons dat het gevoel: We zijn goed bezig! De audit bevestigt hetgeen we zeggen. Hierdoor weten we dat we echt goed bezig zijn voor onze kinderen. Het is fijn dat we op die lijn zitten. We creëren de doorgaande lijn. Het is echt zo! ...Aldus leerkracht 1 en leerkracht 2.” Aanvulling van de pm'er van dit koppel: *“Als reactie [op de rapportage] wil ik nog vermelden dat in de doorgaande lijn de samenwerking tussen peuterleidsters en leerkrachten goed moet zijn. Ik zelf vind de samenwerking met de leerkrachten van groep 1 en 2 fijn. De mogelijkheid is er om elkaar aan te spreken over van alles en nog wat en dat leerkracht heel actief en adequaat antwoorden geeft en zoekt bij vragen van ons. Daarbij vind ik een goede samenwerking van belang mede om activiteiten met de kinderen te kunnen organiseren. Zoals het kerstspel, de modeshow en hopelijk volgen er nog meer. Door activiteiten samen met de basisschoolkinderen en de ouders te ondernemen raken de peuters al bekend met de juffen van de basisschool en het gebouw enz. Tevens maakt het ook ouders al vertrouwd. Ik heb dit in dit schooljaar als positief ervaren.”*

“Overall zien we gelijkenis in benadering naar de kinderen toe. Peuters zijn gewend aan het ritme en gehanteerde structuren waardoor ze een goede start in groep 1 hebben. Leerkracht: Het gaat heel mooi in elkaar over. Dit maakt de overstap voor de kinderen makkelijk en bevordert de doorgaande lijn.”

Men vindt het fijn om te zien dat er al (veel) overeenkomsten zijn met de basisschool. Bijvoorbeeld in de dagopening, gebruik van dagritmekaarten, het kiezen van het hulpje van de dag. Maar ook in benadering van de kinderen, qua positiviteit en de hulp/begeleiding die geboden wordt.

“Tijdens de evaluatie wordt aangegeven door de leerkracht en leidster dat het opvalt hoe veel lijnen in het dagritme en de rituelen al gelijk lopen. Hoe er spelenderwijs en op een natuurlijke manier al een doorgaande lijn zichtbaar is hierin tussen de peuterspeelzaal en kleutergroep. De peuters worden meer begeleid dan de kleuters. Hierin zit duidelijk een opbouw. Wel is de insteek hetzelfde. Veel visualisatie en zelf een voorbeeld zijn. “

“Kijkvraag: Hoe kunnen we de doorgaande lijn naar aanleiding van het pedagogisch handelen terugzien en hoe kunnen we deze versterken? Deze keuze is tot stand gekomen omdat het koppel een paar jaar geleden tijdens het koppeloverleg flink aan de slag is gegaan om het pedagogisch handelen op elkaar af te stemmen. Dit is toen mondeling besproken (aan de hand van voorbeelden) en is schriftelijk vastgelegd. Om te zien hoe dit nu in de praktijk uitziet, willen ze dit handelen bij elkaar observeren. [...]. Conclusie: We hebben de doorgaande lijn waargenomen en deze is zo sterk dat er geen versterking nodig is. (Pm'er over de kleutergroep: 'Ik zou bij wijze van spreken deze groep zo over kunnen nemen.')"

“Volgens het koppel: Je ervaart en je ziet dat we goed bezig zijn, dan wel op een ander niveau maar we komen op hetzelfde uit. Het koppel is steeds enthousiast op zoek naar middelen die het woordenschat-onderwijs versterken om daarmee te voldoen aan de behoefte van hun doelgroep. Hierin weten zij elkaar te vinden en te inspireren. In beide groepen is uitleg en feedback waargenomen op het niveau van het kind. Deze bevinding is met elkaar gedeeld en we zijn trots op elkaar om te zien hoe er met de kinderen omgegaan wordt.”

Pm'ers en leerkrachten geven beiden aan dat ze een beter beeld hebben van de verwachtingen, of hun verwachtingen bijstellen.

“De leerkracht geeft aan dat ze het een eye-opener vond om te kijken in de peutergroep. Pm’er geeft aan dat ze het ook heel mooi vond om in de kleutergroep te kijken en dat ze veel nieuwe dingen heeft gezien.”
“De school geeft aan dat de motorische ontwikkeling opvalt van nieuwe kleuters. Pm’er daarentegen zegt, dat peuters op de POV nauwelijks uitvallen, wanneer de observatielijst motoriek wordt ingevuld. Zo geeft ze aan dat bijvoorbeeld knippen geen aanboddoel is. De basisschool realiseert zich door een aantal voorbeelden die pm’er aandraagt, dat het wellicht handig is om verwachtingen ten opzichte van nieuwe kleuters, naar beneden toe bij te stellen. De basisschool wil graag de peuterobservatielijst Motoriek inzien, om samen te onderzoeken wat ze wel/ niet van peuters mogen verwachten. Zo kunnen zij beter aansluiten bij de behoeftes van hun instromers.”

Een knelpunt dat een aantal keer genoemd wordt, is dat zowel pm'ers als leerkrachten het prettig zouden vinden als er gerouleerd zou worden door de betrokkenen bij de audit. Zodat meerdere mensen kunnen profiteren van de audit. Een ander knelpunt was de wisselingen van auditoren, wat vertragingen in het proces heeft opgeleverd.

“Leerkracht en IB’er geven aan het zeer spijtig te vinden dat het binnen POVH de afspraak is dat diegene die het “koppelovertrek” in het takenpakket heeft automatisch diegene is die aan de audit deelneemt. In de praktijk zou het erop neer kunnen komen dat het volgend jaar opnieuw dezelfde leidster deelneemt aan een nieuwe audit. Leerkracht en IB’er zijn van mening dat dit een professionaliseringsmoment is waar alle leidsters zouden van moeten profiteren en d.m.v. een roulatiesysteem zou dit geregeld moeten worden. Wanneer het team van de speelzaal ervoor kiest om deze taak te laten rouleren, zal ook de audit rouleren.”

“Leidster geeft nog aan dat haar collega’s ook graag gekeken hadden in de kleutergroep.”

“Evaluatie: er werd gestart met een korte terugblik op de huidige gang van zaken en de dingen die tot dusverre nog niet goed gelopen waren (in het auditproces met wisselingen auditoren).“

De gelijkwaardigheid in de relatie tussen pm’er en leerkracht komt positief aan de orde.

“Pm’er geeft allereerst aan dat ze best zenuwachtig was voor haar eigen activiteit: ze vond het zo fantastisch om te zien hoe de leerkracht de activiteit met pop Thea deed, dat ze het spannend vond om zelf nog een activiteit met Snuf te doen! Hieruit blijkt al direct de waardering die dit koppel voor elkaar heeft. De leerkracht geeft aan dat pm’er helemaal niet zenuwachtig hoefde te zijn voor haar activiteit en dat ze het erg leuk vond om de activiteit met de peuters te bekijken.“

“Het wordt als zeer fijn ervaren dat er al veel overeenkomsten zijn waargenomen. Het koppel geeft ook aan dat de drempel zeer laag is om even bij elkaar binnen te lopen, of met elkaar te overleggen. Er is wederzijds respect en er wordt door beiden benoemd dat ze zich gelijkwaardige collega’s voelen en dat dat als zeer fijn wordt ervaren.”

“Waar ik als auditor van onder de indruk was, was de veilige sfeer tijdens de nabesprekingen. Dit maakte dat leidster en leerkracht overeenkomsten en waardevolle componenten bij elkaar konden benoemen, maar ook dat zij zich beiden vrij voelden om elkaar tips te geven. De tips werden ook van elkaar gewaardeerd en zullen worden meegenomen naar de teams.”

Meerdere malen komt naar voren dat de pm'ers het prettig vonden hun voormalige peuters weer te zien.

“Tijdens een audit merk je dat de kinderen en de peuterjuf het altijd fijn vinden om elkaar weer even te zien.”

“Leerkracht vult nog aan dat zij bewust gekozen had om R. voor de groep te laten komen, zodat pm'er ook de groei van R. kon zien. Beiden merken op dat R. ook echt gegroeid is! Het is mooi om tijdens deze audit de vooruitgang te kunnen zien van kinderen die komen vanuit de peutergroep en die doorgestroomd zijn naar de kleutergroep.”

3.3 Interviews

Er zijn interviews gehouden met drie pm'ers en twee auditoren. De geïnterviewde pm'ers zijn vooral werkzaam in peutergroepen met een substantieel aandeel kinderen die de doelgroep vormen van het Onderwijsachterstandenbeleid. De auditoren zijn als pedagogisch vve-coach betrokken bij verschillende peuteropvanglocaties en daarnaast als auditoren betrokken bij de begeleiding van het auditproces. De respondenten waarmee gesproken is, werken tussen de drie en vijf jaar in de peuteropvang.

Resultaten interviews pm'ers

Alle pm'ers zijn direct betrokken geweest bij de audits. Ze hebben tussen de drie of vier audits uitgevoerd. Bij één locatie zijn er meer audits uitgevoerd, maar die zijn door een collega opgepakt. Hierdoor hebben alle pm'ers goed zicht op het auditproces van voorbereiding, observatie op de groepen, evaluatie en het oppakken van de actiepunten.

De rol van de auditoren wordt door de pm'ers als prettig ervaren. De auditoren konden ondersteunen bij het gehele auditproces. Zo gaven ze verduidelijking als er iets in het proces niet bekend was bij de pm'ers. Ze hielpen bij de voorbereiding, bij het bepalen van een observatiedomein en een kijkvraag. Ze konden tijdens de evaluatie hulp bieden bij de bespreking van de observatie en de uitwerking van de actiepunten. *“Het was prettig dat ze erbij waren. Ook omdat ze mee gaan kijken. Soms is het niet helemaal duidelijk. Dat kon je dan aan hun vragen. Het was wel fijn dat zij erbij waren.”* *“Een actiepunt was het gebruik van een speel-keuze-kaart. Dan kunnen de kinderen zelf bepaalde keuzes maken. Dat is beperkter bij de peuters. Maar om doorgaande lijn te creëren wilden we dit wel inzetten. Hoe je dit het makkelijkst voor elkaar krijgt, zodat de peuters het ook gaan begrijpen, daar krijgen we ondersteuning in door de auditoren.”*

Een van de pm'ers bespreekt dat er een wisseling in de auditoren was, in verband met een zwangerschapsverlof. De overname door een andere auditor verliep goed.

Positief aan de audits vinden de pm'ers vooral dat ze bij de andere groep gaan kijken. Er was voor de audits al regelmatig (gestructureerd) overleg tussen peuteropvang en basisschool, maar juist het kunnen zien hoe het bij de ander gaat, geeft inzichten. Onder andere in wat de kleuters doen en hoe daar met de peuters op aangesloten kan worden. Door bij elkaar te kijken wordt ook zichtbaar dat er al veel gelijkenissen zijn, alleen uitgebreider toegepast bij de kleuters. Men vindt

dat de audits de doorgaande lijn verbeteren doordat de peuteropvang en basisschool meer op elkaar aangepast worden.

De pm'ers geven aan dat ze ideeën opdoen door het observeren bij de leerkracht, welke ze vervolgens meenemen in het aanbod op de peuteropvang. Dat verloopt van een houding of bepaalde acties tot meer praktische aanpassingen, zoals de volgende citaten illustreren: *“Vooraf fijn om te zien van dichtbij hoe het op de basisschool te werk ging. Hoe de juffrouw in de klas werkte en te zien hoe de kinderen daarop reageren. En te zien hoe de kinderen gegroeid zijn. Daar kan je zelf van leren, ‘oh jij doe het zo en dat werkt. Misschien kan ik dat ook met mijn peuters op een lager niveau aanpakken’.” “Specifieke dingetjes, als wij met foto’s werken dat zij ook met foto’s werken. Wij werken met kleuren bandjes, de basisschool heeft dat overgenomen met kleuren van de groepjes. Zodat we het dicht bij de kinderen houden.”*

De pm'ers ervaren niet veel knelpunten bij de audits ‘an sich’ . Een randvoorwaarde is dat er genoeg vervanging is om de groep over te nemen op het moment dat de pm'er observeert in groep 1 (en vice versa). Dit werd bij POVH echter altijd goed geregeld.

Wel wordt de wens genoemd dat meerdere pm'ers direct betrokken zouden willen zijn bij de audits. Op dit moment worden de audits door de pm'er gedaan die ‘contact met de basisschool’ in haar takenpakket heeft. Dat wordt als spijtig ervaren, omdat het voor alle pm'ers interessant en leuk is. *“Het is jammer dat er maar één leidster was die ging kijken. Dat de andere leidsters dat niet konden doen. Een roulering zou fijner zijn. We hebben zelf wel gepuzzeld dat een collega van een andere locatie in een andere groep is gaan kijken. We hebben met elkaar afgesproken dat bij een volgende audit, dan gaat de collega naar de startklas kijken.”*

Verder is een knelpunt dat men na een aantal audits uitgevoerd te hebben (in het geval van deze specifieke locaties, 4 en 5 audits) het moeilijker vindt om een nieuw doel te bepalen. *“Omdat we al veel audits gedaan hadden wisten we op een gegeven moment niet meer wat voor punten we moesten kiezen. [...] Op een gegeven moment houdt het op wat je kan doen. Je hebt dan al zo veel bereikt.”*

De pm'ers geven aan dat na een aantal audits het interval wellicht lager kan worden, bijvoorbeeld naar een keer per jaar een herhaling om te bepalen of de afstemming nog goed is en de actiepunten nog opgepakt worden. *“Het is wel leuk en interessant om te blijven doen. Maar op een gegeven moment wordt het te veel. Dan is er niet meer veel aan te passen. En dan moet je zoeken naar waar je naar kan kijken. Ik denk dat het wel goed is om eens per jaar een audit te doen. Om te kijken of alles nog loopt wat is afgesproken.”*

Overigens geeft een pm'er juist aan dat je niet te snel moet stoppen met de audits. *“Het is zinvol. En fijn om bij elkaar in de klas te kijken. Niet na drie keer stoppen. Nu maar het topje van de ijsberg gezien. Je zit maar zo kort in de klas. Ik ben nog niet uitgekeken.”*

De pm'ers verwachten niet dat je meer audits zou moeten uitvoeren als de samenwerking met de basisschool nog niet zo goed loopt. Zij denken dat het ook zo kan werken dat als de samenwerking al goed verloopt dat het dan gemakkelijker is om meer audits te plannen.

Een laatste knelpunt dat genoemd is, is dat de actiepunten die gekozen zijn op basis van de audit, en er op papier goed uitzien, in de praktijk niet altijd goed blijken te werken. Bijvoorbeeld omdat een bepaalde methode toch te moeilijk blijkt voor de peuters.

De gegevens die uit de audit komen, worden door de audit-pm'er teruggekoppeld naar de pm'ers in het team. De terugkoppeling verloopt mondeling en door middel van het verslag van de auditor. Daarna worden de audit en de actiepunten in het koppeloverleg besproken met de leerkrachten. In een kleiner team met een goed contact wordt het terugkoppelen als gemakkelijker ervaren. De pm'ers geven aan dat de punten die uit de evaluatie voortkomen door het hele team worden opgepakt. Onderling wordt besproken dat als er minder gewerkt wordt aan de actiepunten dat ze weer verder opgepakt worden. In de zesweekse koppeloverleggen wordt geëvalueerd hoe het gaat met het oppakken van de actiepunten bij de peuteropvang en basisschool. Mocht een actiepunt toch niet werken dan wordt het besproken in het team en wordt gekeken of men er wel of niet mee door gaat.

De pm'ers hebben een duidelijk beeld van het doel van de audit. Ze noemen een doorgaande lijn, een zo kort mogelijke lijn naar de basisschool, van elkaar leren en meer afstemming tussen peuteropvang en basisschool. De pm'ers vinden dat het doel van de audit behaald is. Met name een betere afstemming en een beter beeld van elkaars werk en verwachtingen worden genoemd. *“Ja dat is zeker wel behaald. We hebben al best veel audits gedaan. En het is fijn, we liepen al vaker bij elkaar binnen en nu nog meer.” “De audits hebben daar [doel] wel aan bijgedragen. Allebei zijn we bewuster naar de inhoud gaan kijken, niet dat zij denken dat de juffen van de peuteropvang spelen met de kinderen en koffie drinken. Dat ze zien dat er nog heel wat anders achter het spelen steekt. Bewust worden gaat ook andere kant op: de peuteropvang is bewust van wat er van de peuter wordt verwacht bij de start van groep 1. Welke basiskennis moeten ze hebben.” “Ik denk zeker dat de samenwerking daardoor verbeterd is, doordat je samen dingen afspreekt”.*

Eén pm'er geeft aan dat ze niet weet of de audits in het afstemmen sec veel opgeleverd hebben. In die zin dat ze activiteiten hetzelfde uitvoeren op de peuteropvang als op de basisschool en dat ze ook voor de audits al bepaalde overeenkomstige regels en straffen (door middel van een na-denkstoeftje) hadden.

De pm'ers zijn tevreden over de inzet van audits om de samenwerking te verbeteren. *“Dit was juist wel een goede manier. Omdat je bij elkaar gaat kijken. En elkaar gaat respecteren. Bij veel locaties is het wel dat de leerkrachten neerbuigend kijken op ons beroep. En door de audit kan de leerkracht ook zien wat wij allemaal doen op een ochtend. Dus ik denk dat dit juist wel heel goed is.”*

In het interview is ingegaan op de veranderingen naar aanleiding van de audits. Wat betreft de samenwerking met de basisschool geven twee pm'ers aan dat die niet heel erg veranderd is, omdat de samenwerking al goed was. De andere pm'er geeft aan dat er een verbetering is door: *“Betere afstemming van de routines, warme overdracht, doorlopende leerlijn, stand van samenwerking, verbeterde veiligheid, verbetering in willen samenwerken”.*

Wat betreft het pedagogisch handelen op de werkvloer zien de pm'ers een verandering in houding en activiteiten. Ze halen inspiratie uit de observaties. *“Door ideeën die opgedaan zijn in de audit, of omdat je ziet dat wat je doet al heel goed aansluit op de kleuterklas, of juist omdat je nu beter zicht hebt op wat de leerkracht verwacht.” “Misschien wel verandering in qua werkstructuur, we hebben de ochtend anders ingedeeld. Qua eigen vaardigheden niet echt verandering.” “Kleuters werken met een bord waar ze zelf mogen kiezen. Met fotootje zelf werkje kiezen. Dat zijn wij wel ook zo gaan doen.” “Ik merk ook dat je niet alleen de punten oppakt die je afgesproken hebt in de audit. Maar ook de houding van de leerkracht naar de kinderen toe. Bijvoorbeeld dat ze een*

rondje doet met positieve punten. Dat zijn ook dingen die je overneemt.” “Ja, je raakt geïnspireerd. We hebben het over het voorbeeld spel gehad van piramide. Dat ga je dan ook zelf toepassen.” “Inspiratie heeft wel verandering in handelen opgeleverd. Bijvoorbeeld de manier van aanspreken in de groep. De juf gebruikt heel veel gebaren. Dat probeer ik over te nemen.”

Op de vraag wat andere organisaties echt moeten overnemen als ze ook audits willen gaan inzetten noemen de pm'ers dat er vervanging moet zijn, er moet al een band/basisrelatie zijn met de basisschool en de inzet van (bekende) auditoren. Op de vraag wat een organisatie anders zou moeten aanpakken hebben alle pm'ers niet direct een antwoord.

Resultaten interview auditoren

De resultaten uit de interviews met de auditoren zijn hieronder weergegeven in vier subkopjes: positief, knelpunten, algemene opmerkingen en voorwaarden. Een aantal citaten is ter illustratie opgenomen.

Positief

De auditoren vinden de audit in het algemeen een fijn instrument. De facilitering van een onafhankelijke auditor die werk van de pm'ers ontlast, wordt als een meerwaarde ervaren. *“Het levert koppels wel echt veel op. Ze kunnen er [door de audit] wel samen door groeien.”* De audit creëert meer mogelijkheden om met elkaar af te stemmen tussen peuteropvang en basisschool, maar ook binnen de organisatie. Daarnaast kan men elkaar inspireren.

De auditoren waarderen het dat er door middel van de audits tijd is om bij elkaar te kijken. Zodat er niet alleen gesproken wordt over de samenwerking, maar dit ook zichtbaar is en een niveau dieper gebracht wordt. Er wordt duidelijk gemaakt wat er gebeurt en wat er moet veranderen. Bij de audits wordt ook zichtbaar hoe de kinderen reageren op handelingen, activiteiten en op punten die aangepast zijn naar aanleiding van een vorige audit. Dat is in een andere vorm moeilijker over te brengen.

“De audit is een goed middel. We praten altijd veel over samenwerking en wat we willen of anders willen. De audit helpt wel om het ook echt bij elkaar te zien hoe je werkt. En niet alleen van elkaar te horen. Doordat je echt bij elkaar in de groep kijkt. Dan zie je wat er gebeurt en wat je moet veranderen. Je gaat zo echt een laagje dieper. Coaches onderling, managers onderling, managers met de besturen. Bij de audits zie je ook hoe het kind op die dingen reageert, dat kan je moeilijk vangen in een andere vorm. De formats zijn ook laagdrempelig.”

Daarbij heeft het bij elkaar kijken geresulteerd in meer waardering voor elkaar, met name is het voor de leerkrachten meer inzichtelijk geworden wat de peuteropvang biedt. *“Gedachte leefde bij de school nog wel dat de kinderen op de peuterspeelzaal alleen maar bezig gehouden werden. Door de audit kunnen ze nu zien dat er al veel meer gericht wordt gedaan (...) De leerkracht heeft nu een beter beeld wat er gedaan wordt op de peuteropvang ter voorbereiding van de basisschool.” “Er is gezegd, wat fijn dat de peuters zijn klaargestoomd om een goede start te maken bij ons [de basisschool]. Dat ze dat bij elkaar kunnen zien is een meerwaarde.”*

Daarnaast is er een beter beeld van de verwachtingen over en weer. De leerkracht heeft een beter beeld wat verwacht kan worden van de ontwikkeling van een peuter, de pm'er heeft een beter beeld over wat van de kinderen verwacht wordt op de basisschool en hoe zij daar al op in kan spelen. *“De verwachtingen van de leerkrachten lagen heel hoog over peuter die binnenkwam. De verwachtingen over de ontwikkeling van de peuter zijn door de audits bijgesteld. Maar ook*

andersom, dat een leidster vroeg wat de leerkracht nodig had en wat de leerkracht dan wilde wat de peuteropvang daarvoor deed.

Wat betreft de auditoren is de audit geslaagd op het moment dat de samenwerking werd versterkt, de waardering gegroeid was en dat de auditoren zagen dat de pm'er en leerkracht van elkaar konden leren (beide kanten op). In de perceptie van de auditoren was dat bij elke audit wel het geval. *“En dat zat er wel bij elke audit in. Soms groter of kleiner, maar het was er altijd wel.”*

Het leren over en weer was een punt van aandacht, de auditoren signaleren dat het vaker een leerkracht was die tips gaf aan een pm'er. Hierin zagen de auditoren wel ontwikkeling gedurende de audits. *“Zo zag je vaak bij de eerste audit dat er actiepunten waren voor de leidster (een of twee punten). Er was dan wel veel afstemming, maar nog niet veel punten waar ze mee aan de slag wilden. Bij een tweede audit zag ik steeds dat de leerkrachten ook punten voor zichzelf hadden waarmee ze aan de slag wilden. Dat ze dingen van de peuteropvang zagen wat ze zelf ook wilden doen.”*

De auditoren geven aan dat de audits een verandering hebben gebracht in de samenwerking met de basisschool. Wat betreft de afstemming tussen peuteropvang en basisschool worden nu handelingen en omgeving aangepast naar aanleiding van de audit. De kinderen herkennen daardoor die handelingen en activiteiten als ze overgaan van peuteropvang naar basisschool. De auditoren geven aan dat dit wellicht niet allemaal op de korte termijn te realiseren zal zijn, maar op de langere termijn wel.

Een ander resultaat is dat de pm'er en leerkrachten alerter zijn op de ontwikkeling van het kind, omdat ze naar aanleiding van de audit bespreken hoe dingen aangeboden kunnen worden op een lager/hoger niveau. *“Bijvoorbeeld het verhaal van de uitgestelde aandacht. De leerkrachten gaven aan: ‘jullie staan met veel volwassenen op de groep. De kinderen hoeven niet veel te wachten, want er is altijd wel iemand.’ Maar de leerkracht is alleen. Wat heeft de leerkracht nodig, nou dat het kind moet leren wachten. Dan ging de leidster daarmee op peuterniveau mee aan de slag (bijvoorbeeld, ‘jij gaat nu een puzzel maken, dan ga ik dit of dat even halen en dan kom ik zo bij je terug.’) Het gaat dan wel op een lager niveau en in kleine stappen, maar de kinderen leren het zo wel. Dat heeft niet meteen effect bij de kinderen die morgen al naar de basisschool gaan, maar op de lange termijn gaan ze het wel merken in de kleuterklas.”*

De opbrengst voor de auditoren zelf is dat zij (nog meer) geleerd hebben om te organiseren en plannen. Daarbij ook rekening te houden met zichzelf en wat zij van de ander mogen verwachten. Ze zijn zich meer bewust over wat de overgang van peuteropvang naar basisschool inhoudt. Dit aspect is ook relevant voor hun reguliere werkzaamheden als vve-coach. *“We hadden het over doorgaande lijn, maar wat is dan de doorgaande lijn. En wat zit er dan in de samenwerking, wat gaat daar goed en waar kunnen we nog op sturen? Dat zijn vragen die ook meegenomen worden in ons werk als coach”.*

Wat betreft de observatiewijzer geven de auditoren aan dat de vier domeinen duidelijk waren en goed werkten. De auditoren zien duidelijk een verschuiving van domeinen naar mate er meer audits werden gedaan. Eerst werd er veiliger gekozen voor regels en rituelen en het dagritme. Bij latere audits verschoof dat naar pedagogisch handelen en als laatste het didactische stuk met rekenen en taal. Alleen het domein speelleeromgeving werd volgens de auditoren weinig gekozen. De verklaring die zij hiervoor hebben is dat die domein het minst gedefinieerd was.

Knelpunten

De auditoren geven beiden aan dat ze positief zijn over de audit zelf. De knelpunten die de auditoren ervaren, liggen meer in het proces rondom de audit. *“Er zijn drie momenten. Voorbereiding, audit, evaluatie. Het middenstuk, de audit zelf, is altijd heel positief. Bij elkaar kijken dan gaat het goed, ze zien veel overeenkomsten en actiepunten. Maar als het verslag komt, dan komt er amper reactie. En bij het voorbereiden ligt het initiatief altijd bij de auditoren. Dat is wel jammer.”*

Een deel van de koppels was vanaf het begin enthousiast en die zijn vlot begonnen met de audits. Maar het bleek ook dat de auditoren soms een ‘keuken moesten verkopen’ om koppels (en dan met name de scholen) zover te krijgen deel te nemen. In het contact met schooldirecteuren en koppels ging meer tijd en energie zitten dan verwacht. Dit ligt, volgens de auditoren, voor een deel door het beleid van de schoolbesturen. Daar waar de pm'ers van POVH deel ‘moeten’ nemen, hebben de scholen meer autonomie en konden ze zelf bepalen of ze wel of niet deel wilden nemen aan de audits.

Het initiatief voor het regelen van de audit bleek ook meer (dan verwacht) bij de auditoren te liggen. In lijn hiermee is het bij sommige locaties de vraag hoe zeer de interventie leeft. Er komt soms weinig respons terug van de pm'ers en leerkrachten. Na toesturen van de rapportage komt er weinig reactie op inhoud of proces.

In de koppeloverleggen zou men met de actiepunten aan de slag moeten gaan. Dat gebeurt naar idee van de auditoren nog niet helemaal. Bij de evaluatie (tijdens de volgende audit) worden de actiepunten ook besproken. Dan blijkt dat de leerkrachten diverse punten opgepakt hebben, bij de pm'ers lijkt het dan vaak wel zelf opgepakt te zijn in de groep, maar minder gecommuniceerd naar en opgepakt door het hele team. Op locaties waar de auditoren ook vve-coach zijn kunnen ze zelf gemakkelijker bij het team navragen hoe het staat met de uitvoer van de actiepunten.

De auditoren noemen de wisselingen in auditoren als een factor die de uitvoering van de audits hebben vertraagd. *“Wat er ook mee speelt is dat er veel ruis is door wisselingen van auditoren in het begin van het traject. Dan ben je voor een deel ook bezig met herstel. Als je een koppel had gehad die vanaf het begin één auditor hadden was het gemakkelijker geweest.”*

Algemene opmerkingen

De auditoren zijn buiten de werkzaamheden met betrekking tot de interventie als vve-coach werkzaam. Bij de toewijzing van de koppels aan auditoren is getracht de koppels niet bij hun eigen vve-coach in te delen zodat ze onafhankelijk begeleid konden worden. Uit het interview blijkt dat de onafhankelijkheid ook prettig is, omdat je een en ander kan navragen, zonder dat de achtergrond al bekend is. Aangezien de auditoren elkaar onderling wel kenden konden ze wel afstemmen als ze een audit deden op een locatie waar de andere auditor vve-coach was. Bij een aantal koppels was de auditor ook vve-coach van die locatie. Dat bleek ook voordelen te hebben, met name in de ondersteuning na de audit. *“Het is voordelig om een audit te doen met een eigen koppel. Dan heb je in alle groepen gekeken, ken je de zalen en de leidsters en kan je ondersteunen met het bepalen en uitvoeren van de actiepunten en dan kan je ook meer sturen op hoe het opgepakt kan worden.”*

Vanaf begin van de interventie is een kernpunt geweest dat pm'er en leerkracht in een veilige situatie de observaties en evaluatiegesprekken moeten kunnen uitvoeren. De auditoren geven

aan dat dit over het algemeen goed gelukt is, de coachingsvaardigheden van de auditoren hebben hen handvatten gegeven om ervoor te zorgen dat er een veilige situatie gecreëerd werd en om de audits gelijkwaardig te laten zijn. Mocht de veiligheid niet zo goed zijn, dan werd dat tijdens het gesprek besproken. Bijvoorbeeld: *“Je merkt ook wel eens dat een leerkracht een leidster overruled of wil bepalen wat ze gaan doen. Maar dat kan je ombuigen door vragen als maar is dat ook zo voor jou [pm'er]?”*. De auditoren geven aan dat zij nooit hebben gehad dat het niet goed liep in de relatie tussen pm'ers en leerkrachten. *“Het observeren bij de audit gebeurt in een veilige setting. Het is niet het doel om te beoordelen. Soms is het nog wel een punt dat leidsters de neiging hebben om te beoordelen ('wat ik goed vond...'). De leerkrachten hebben al meer geleerd de observatie anders in te steken. De auditors hebben genoeg bagage om de audits in alle veiligheid te kunnen begeleiden. En dan bijvoorbeeld aan te geven dat er alleen gekeken wordt naar wat men gezien heeft, wat overeenkomsten zijn en dat daar wellicht actiepunten uit naar voren kunnen komen.”*

Voorwaarden

De auditoren geven aan dat een belangrijke randvoorwaarde bij het inzetten van audits is dat de auditoren voldoende tijd moeten hebben om de audits te kunnen organiseren en begeleiden. Het aantal benodigde uren was bij de start van de interventie te laag ingeschat, namelijk op acht uur per koppel/audit voor de uitvoer en afronding van de audit. Echter, het bleek gedurende de uitvoer van de interventie dat er meer tijd dan verwacht verloren ging aan het faciliteren van de audits, het enthousiasmeren, activeren en motiveren van deelnemers, afstemming in het team, afstemming tussen auditoren, en uren die verband hielden met het onderzoek.

Een tweede voorwaarde is dat de auditoren die ingezet worden de juiste bagage hebben. Kenmerkend voor auditoren is, zoals bij de huidige auditoren, een achtergrond hebben in onderwijs en coaching, met goede coachings- en begeleidingsvaardigheden, die mensen kunnen motiveren en erbij kunnen betrekken, die mensen mee kunnen laten bewegen en die organisatorisch sterk zijn. Daarnaast moeten ze voldoende overzicht hebben om verder te kijken naar actiepunten en de toekomst.

Verder worden de volgende voorwaarden genoemd door de auditoren:

- draagkracht bij de koppels;
- duidelijk beleid vanuit alle samenwerkingsorganisaties;
- betrokkenheid en initiatief vanuit koppels;
- vervanging kunnen regelen (vanuit POVH is dat altijd gelukt, schoolbesturen losten dat intern op);
- er ligt een actieve rol bij de besturen/managers/directeuren om pm'ers en leerkrachten te motiveren en activeren.

3.4 Resultaten CLASS

Er zijn twee CLASS observaties uitgevoerd bij 16 locaties, daarvan zijn 8 locaties gestart in de vroege startgroep, 5 locaties in de late startgroep en 3 locaties hebben geen audits uitgevoerd. De scores op de CLASS lopen van 1 tot 7, waarbij de scores 1 en 2 aangeven dat kwaliteit van de processen in de groep op desbetreffende dimensie laag is, scores tussen 3 en 5 een midden-niveau van kwaliteit aangeven, en de scores 6 en 7 op hoge kwaliteit wijzen.

In de tabellen 3.7 en 3.8 en in figuur 3.5 staan de gemiddelde scores van de drie condities op de begin- en eindmeting.

Tabel 3.7. - Gemiddelde scores voor de drie condities op de beginmeting

	Vroege start		Late start		Controle	
	Gemiddelde	s.d.	Gemiddelde	s.d.	Gemiddelde	s.d.
Emotionele kwaliteit	5,84	,24	5,74	,25	6,38	0,44
Educatieve kwaliteit*	3,10	,52	3,11	,57	3,04	0,61

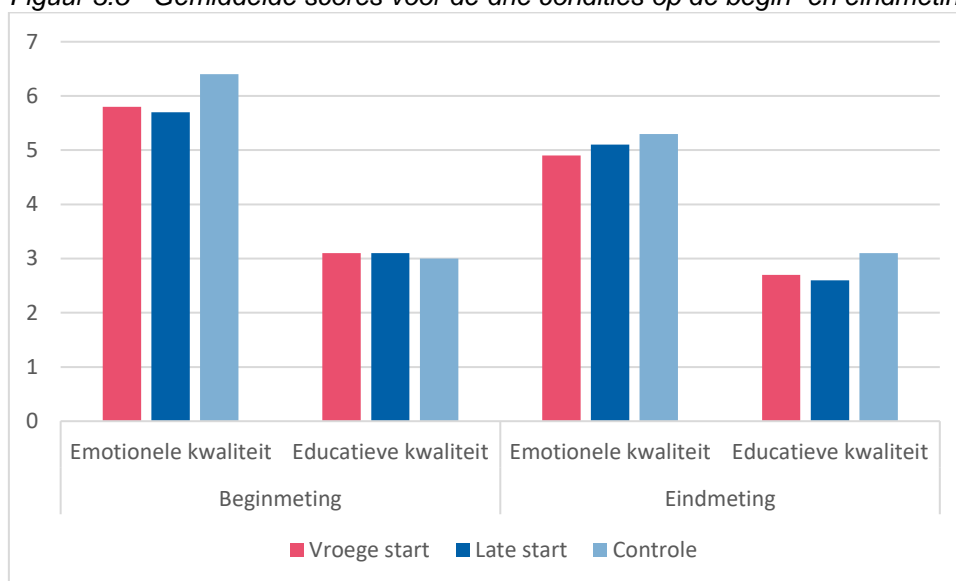
* Educatieve kwaliteit alleen cycli 2, 3 en 4

Tabel 3.8. - Gemiddelde scores voor de drie condities op de eindmeting

	Vroege start		Late start		Controle	
	Gemiddelde	s.d.	Gemiddelde	s.d.	Gemiddelde	s.d.
Emotionele kwaliteit	4,89	,49	5,05	,30	5,29	,75
Educatieve kwaliteit*	2,74	,34	2,62	,23	3,7	,71

* Educatieve kwaliteit alleen cycli 2, 3 en 4

Figuur 3.5 - Gemiddelde scores voor de drie condities op de begin- en eindmeting



Uit de resultaten van de voormeting blijkt dat de locaties op emotionele kwaliteit goed scoren en op educatieve kwaliteit gemiddeld scoren. In de tweede meting zijn de scores lager (niet significant), met een gemiddeld tot goede score op educatieve kwaliteit en een lage tot gemiddelde score op emotionele kwaliteit.

Deze uitkomst (kwaliteit op emotioneel vlak goed en op educatief vlak matig-voldoende) wordt overigens vaker gevonden, zoals in het landelijk representatieve onderzoek Pre-COOL en de andere innovatiecentra in het huidige onderzoek (Leseman & Veen, 2016; Slot et al., 2019).

Het is opvallend dat alle locaties op de nameting lager scoren op emotionele kwaliteit. Op educatieve kwaliteit scoren 11 van de 16 locaties lager. De standaarddeviatie van beide schalen is voor de voor- en nameting nagenoeg gelijk gebleven. Aangezien een andere observator de nameting heeft geobserveerd is het mogelijk dat deze observator één iets strenger is geweest bij het scoren van de schalen.

Aan de hand van de gegevens die uit de twee metingen van de CLASS observaties kwamen, zijn er meerdere regressieanalyses uitgevoerd om het verschil in de gemiddelde kwaliteit te onderzoeken. Er worden voor geen van de analyses significante resultaten gevonden. Dit betekent dat pm'ers die een hoger aantal audits uitgevoerd hebben hetzelfde scoren op geobserveerde emotionele kwaliteit en educatieve kwaliteit als pm'ers die een lager aantal audits uitgevoerd hebben. Mogelijk is dit te verklaren doordat de interventie niet direct gericht was op het verbeteren van educatieve en emotionele kwaliteit. Een pm'er kon wel door middel van de audits inspiratie opdoen en voorbeelden zien bij de leerkracht waardoor zij haar eigen handelen kon aanpassen. Er was echter niet een 'verplichte' focus op deze domeinen en ook geen verdere coaching/instructie ter verbetering van de educatieve kwaliteit waardoor een pm'er het geobserveerde zelf moest vertalen naar haar handelen op de groep.

3.5 Context

Er bleken bij de uitvoer van de interventie en het onderzoek een aantal praktische problemen te zijn door de context waarin het onderzoek werd uitgevoerd. Zo is er in de peuteropvang een grote mobiliteit van pm'ers. Er wisselden, in de drie jaar dat het onderzoek liep, verschillende pm'ers van baan en er kwamen nieuwe pm'ers bij. Maar ook binnen POVH wisselden de pm'ers van werklocatie. Dat betekende dat een pm'er van een locatie met een goede samenwerking met de basisschool naar een locatie met een minder innige samenwerking met de basisschool ging, of andersom.

Ook bleek er een forse mobiliteit van auditoren te zijn. Van de uiteindelijk vier auditoren betrokken bij het project zijn er twee uitgevallen door langdurige ziekte en was één auditor tijdelijk afwezig in verband met zwangerschapsverlof. Hierdoor zijn er koppels waarbij er (meerdere) wisselingen van auditoren hebben plaatsgevonden. Dat is de veiligheid in de relatie niet ten goede gekomen, met name als het een koppel betrof waar het koppel (of de school) al wat meer gestimuleerd moest worden om deel te nemen aan de audits. Ook zijn hierdoor een aantal auditverslagen niet opgesteld.

Daarnaast zijn er landelijke invloeden die speelden tijdens de looptijd van het onderzoek die in meer of mindere mate invloed hebben gehad op de uitvoer van de interventie. Sinds 2018 is de Wet Harmonisatie kinderopvang en peuterspeelzaalwerk van kracht. Voormalige peuterspeelzalen zijn sindsdien omgevormd tot kinderdagverblijven en moeten hiermee voldoen aan de kwaliteitseisen die gelden voor kinderdagverblijven. Dit betekende voor Stichting Peuterspeelzaalwerk Heerlen dat het omgevormd moest worden tot een peuteropvang. Dat heeft de nodige tijd, energie en aandacht gekost bij leidinggevendenden en pm'ers.

In 2018 en 2019 zijn delen van de Wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang ingevoerd. De kwaliteitseisen vastgelegd in deze wet hebben op verschillende punten invloed op de organisatie en

samenstelling van de peuteropvang. Zo werden nieuwe opleidingseisen ingesteld en werd een nieuwe bkr van kracht. Deze kwaliteitseisen hebben de peuteropvang veel tijd en aandacht gekost om door te voeren en betekenden veranderingen in de groepen, onder andere mobiliteit van pm'ers om aan de nieuwe bkr te voldoen.

Een laatste landelijke, recente, ontwikkeling is de sluiting van de kinderopvang als gevolg van de corona-maatregelen. Hierdoor is de uitvoer van de audits en de actiepunten tot een voortijdig einde gekomen.

4 Conclusie en discussie

4.1 Conclusie

De kwaliteit van het vve-aanbod in de voor- en vroegschool wordt mede bepaald door de samenwerking en doorgaande lijn die er tussen peuteropvang en basisschool bestaat. Om de samenwerking te verbeteren is het innovatiecentrum Heerlen gestart met de interventie 'Reflectief practicum'. In deze interventie hebben pm'ers en leerkrachten van 15 aan elkaar gekoppelde peuteropvanglocaties en basisscholen door middel van audits 'bij elkaar in de keuken gekeken'. Elk half jaar werd een audit uitgevoerd onder begeleiding van een auditor. De audit-pm'er en leerkracht formuleerden een kijkvraag en observeerden zo gericht een van de observatiedomeinen: speelleeromgeving, regels en rituelen, pedagogisch handelen en didactisch handelen. Na de observaties werd besproken waar de peuteropvang en kleuterklas al in overeen kwamen en waar ze verder op elkaar konden afstemmen. Deze evaluatie mondde uit in een aantal actiepunten die door het team van de peuteropvanglocatie en basisschool (groep 1 en 2) werden opgepakt. Doel van de interventie was om de samenwerking te versterken en de doorgaande lijn te verbeteren om zo de kwaliteit van de geboden vve te verhogen.

In dit hoofdstuk geven we de antwoorden op de onderzoeksvragen:

- 1) Heeft het Reflectief practicum invloed op de samenwerking tussen peuteropvanglocatie en basisschool? Verandert de relatie (in veiligheid en waardering) tussen pm'er en leerkracht? Wat zijn knelpunten in de samenwerking?
- 2) Leiden de audits tot een verbetering van de aansluiting tussen peuteropvang en basisschool? Worden omgeving en manier van handelen van peuteropvang en basisschool meer op elkaar afgestemd?
- 3) Heeft het uitvoeren van de audits een effect op het pedagogisch-didactisch handelen van de pm'ers?
- 4) zijn er verschillen in de perceptie over de samenwerking van pm'ers en leerkrachten?

Om antwoord te geven op de vragen is door middel van vragenlijsten, interviews, auditverslagen en CLASS observaties de samenwerking (op het niveau van de pm'er) en pedagogisch didactisch handelen in kaart gebracht. De groei hierin is onder andere vergeleken naar het aantal uitgevoerde audits.

Hoewel het onderzoek zich richt op de voorschool is ervoor gekozen, gezien de aard van de interventie, om ook de leerkrachten te bevragen. Gedurende de looptijd van het project bleek dat het motiveren van scholen voor deelname aan de interventie soms uitdagend was. Dat gecombineerd met de lagere respons op de vragenlijst heeft geleid tot de beslissing om leerkrachten niet verder te belasten in het onderzoek (bijvoorbeeld door interviews).

Uit het onderzoek blijkt dat de pm'ers verbetering ervaren in het contact en de samenwerking met de basisschool. Uit de kwantitatieve gegevens blijkt dat de ervaren samenwerking al hoog was op de voormeting. Dat is gezien de bestaande structuren in Heerlen met koppels, peuteropvang die in de meeste gevallen al in pandig is bij de basisschool, regelmatige gestructureerde koppeling overleggen en de wettelijk vastgelegde warme overdracht niet verrassend. Vanwege de hoge

score op de voormeting kon er in de schaalscores waarschijnlijk geen significante groei in samenwerking gemeten is. Als gekeken wordt naar de verschilscore van de voor- en nameting zien we een effect van de betrokkenheid bij de audit op het contact met de basisschool en van de aantallen audits op de mate van afstemming met de basisschool. De ervaren knelpunten bij de samenwerking hebben met name betrekking op de overleggen, zoals de benodigde tijd of de besproken onderwerpen.

Deze ervaren groei in contact en afstemming wordt onderschreven door de auditverslagen en interviews waarin pm'ers aangeven dat ze meer afstemming zien met de basisschool. De pm'ers en leerkrachten ervaren dat er al overeenkomsten zijn tussen het aanbod, en dat zij deze met aanpassingen naar aanleiding van de audits nog verder kunnen versterken. De mate van afstemming met de basisschool verbetert naar mate er meer audits uitgevoerd worden. Pm'ers en auditoren zijn positief over de audit als instrument. Zij vinden het prettig om ideeën op te doen en een beeld te krijgen van wat van de kleuters wordt verwacht en hoe zij daar in de peuteropvang op in kunnen spelen. De pm'ers hebben het idee dat de overgang naar de basisschool voor de kinderen verkleind wordt.

Het effect op de kennis van de formulieren die gebruikt worden bij de warme overdracht, geeft aan dat de samenwerking met de basisschool voor de pm'ers door de audits concreter in beeld komt. Waar dat voorheen meer bleef bij de enkele pm'er met het 'contact met de basisschool' in het takenpakket, wordt het nu uitgebreid naar alle pm'ers in het team van de peuteropvanglocatie. Hierbij is sprake van een plafondeffect in de data: als men eenmaal bekend is met de formulieren zal het effect niet groter worden.

Concluderend, wat betreft de doorgaande lijn blijkt dat er een ervaren groei is op het aspect 'relatie' tussen voor- en vroegschool. Het aspect 'formeel' was al vormgegeven voor de start van de interventie. Het uitvoeren van de audits heeft dit aspect duidelijker gemaakt. De audits hebben ook veranderingen op het aspect 'inhoud' opgeleverd aangezien de pm'ers meer overeenkomsten en mate van afstemming in aanbod en handelen ervaren.

Een effect op het pedagogisch didactisch handelen is uit de kwantitatieve resultaten niet duidelijk op te maken. Ook zijn er geen significante effecten te constateren van het uitvoeren van de audits op de educatieve en emotionele kwaliteit van het vve-aanbod zoals gemeten door de CLASS. Uit de kwalitatieve resultaten komt naar voren dat pm'ers en auditoren vinden dat het aanbod op de groep en hun eigen handelen beïnvloed is door de audits. Pm'ers en leerkrachten doen inspiratie op, verwachtingen worden duidelijker en activiteiten zijn aangepast naar aanleiding van de actiepunten die voortkomen uit de audits. Bijvoorbeeld het ondersteunen van een uitleg door gebaren of modelleren.

De audits hebben niet direct een verandering in de relatie tussen pm'er en leerkracht teweeg gebracht. De pm'ers ervoeren aan de start van de interventie al een goede en veilige relatie met de collega's van de basisschool. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt ook dat men de relatie als goed ervaart. Wel wordt aangegeven dat de audits goed zijn geweest voor de waardering van elkaars werk en het wederzijds respect. Met name voor de waardering van de leerkrachten voor het werk wat de pm'ers doen in voorbereiding op de basisschool zijn de audits behulpzaam. Er zijn geen verschillen gevonden in de perceptie van de samenwerking tussen pm'ers en leerkrachten.

Voor wat betreft het gehele proces van de audit zijn de auditoren wat minder positief gestemd dan de pm'ers. Deels zou dat kunnen komen omdat de auditoren wellicht wat hogere verwachtingen van de audits hadden dan de pm'ers. Er bleken voor de auditoren met name knelpunten

te liggen in de voorbereiding en evaluaties van de audits. Wat betreft (de uitvoer van) de eigenlijke audit en de uitkomsten daarvan zijn de auditoren positief.

4.2 Discussie

Het onderzoek laat zien dat er, zoals verwacht, een samenhang is met het aantal audits dat de koppels uitvoeren en de afstemming die de koppels ervaren. De causaliteit van het verband is echter moeilijk vast te stellen. Hierom moeten de resultaten voorzichtig geïnterpreteerd worden. Het is enerzijds mogelijk dat de betere afstemming voortkomt uit het hogere aantal audits dat de koppels hebben uitgevoerd. Waarbij men gedurende de eerste audit start met wennen aan het format, het ervaren wat er verbeterd kan worden in de afstemming en het opstellen van actiepunten. In volgende audits worden de (al dan niet opgepakte) actiepunten geëvalueerd. Er worden vervolg actiepunten afgesproken en opgepakt. De resultaten van de opgepakte actiepunten kan men steeds meer ervaren in de afstemming tussen peuteropvang en basisschool, waardoor er meer motivatie kan optreden voor latere audits. Anderzijds kan het tegenovergestelde ook het geval zijn, namelijk dat men gemakkelijker tot de audits komt omdat men een betere samenwerking heeft en al een veilige relatie ervaart. Dat men er meer voor open staat om bij elkaar te observeren en dat het inplannen soepeler gaat, waardoor er gedurende de looptijd van het onderzoek meer audits uitgevoerd worden.

In de auditverslagen en interviews komt naar voren dat het soepeler gaat om audits af te spreken als men al een goede basisrelatie heeft, wat onderbouwing biedt voor de tweede mogelijkheid (betere relatie -> meer audits). Daarentegen hebben veel koppels (met zowel goede als minder goede samenwerkingsrelatie) twee à drie audits uitgevoerd. De verklaring lijkt vooral op te gaan voor de locaties die meer dan drie audits hebben gedaan, dat zijn echt koppels die al vanaf het begin een goede samenwerking hadden, enthousiast waren over het bij elkaar kijken en een goede relatie hadden. Daarbij lijkt de persoonlijkheid/leergierigheid/nieuwsgierigheid van de pm'er en leerkracht ook een factor. Daar waar sommigen het gevoel hebben na drie audits alles wel gezien en afgestemd te hebben, hebben anderen nog lang niet genoeg gezien en kunnen zij meer inspiratie blijven opdoen.

Omdat het onderzoek geen degelijke experimentele opzet kent, zullen de resultaten van het onderzoek voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Er is immers geen sprake van een goede controlegroep die niet deelgenomen heeft aan de interventie. De paar locaties die geen audits hebben uitgevoerd, hebben zelf besloten geen deel te nemen waardoor zij niet een 'zuivere' controle groep vormen. Door de resultaten van pm'ers met één of meerdere audits, de vroege en de late startgroep, en de directe en indirecte betrokkenheid bij de interventie tegen elkaar af te zetten krijgen we wel een indicatie van het effect van de interventie.

Daarbij heeft het onderzoek een kleine responsgroep, waardoor de resultaten sneller beïnvloed kunnen worden door een klein aantal respondenten met een specifieke ervaring. Ook hierom is het goed om te resultaten voorzichtig te interpreteren. Daarbij is de interventie niet uitgevoerd zoals deze bedoeld is met een herhaling van vier audits, waardoor de conclusies gebaseerd moeten worden op minder audit herhalingen.

Het bleek niet vanzelfsprekend dat de koppels vier audits uitvoerden, zoals bedoeld volgens de oorspronkelijke planning van één audit per half jaar. Veel koppels hebben twee of drie audits uitgevoerd. Hier ligt aan ten grondslag dat het praktisch gezien complex is om de oorspronkelijke

planning te halen vanwege een aantal redenen. Een aantal koppels startte later doordat ze nog geen vve-koppel waren bij de start van het onderzoek en er waren ontwikkelingen in de context die een vertraging in de uitvoer van de audits veroorzaakten. Eén van de belangrijkste redenen was dat het enthousiasmeren van koppels veel tijd en energie vergde. Dit betekent dat een belangrijke voorwaarde voor het slagen van deze interventie is dat er gezorgd moet worden voor een goed draagvlak bij de start van de interventie. De koppels moeten voor de start al gemotiveerd zijn en deel willen nemen aan de interventie. Waardoor de auditoren meer tijd voor de daadwerkelijke uitvoering van de audits krijgen. Als deelnemers gemotiveerd zijn, zullen de audits gemakkelijker in te plannen zijn, worden er meer uitgevoerd en zal het effect van de interventie toenemen. Overigens bleek dat men, als men eenmaal gestart was met de audits, wel overtuigd was van het nut van de audit.

Het contact met de basisschool, de warme overdracht en de afstemming wordt door de audits tastbaarder voor alle pm'ers in het team, waar dat voorheen voornamelijk gold voor de pm'er die het 'contact met de basisschool' in haar takenpakket had. Het verschil in direct en indirect betrokken zijn, komt ook naar voren in het verschil tussen de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. De grotendeels positieve interviews en auditverslagen zijn afkomstig van de direct betrokken pm'ers, terwijl de kwantitatieve gegevens voor een deel afkomstig zijn van de indirect betrokken pm'ers. Hierdoor kan het zijn dat eventuele positieve effecten nog niet of minder goed op organisatieniveau te zien zijn. Gezien de wens van de pm'ers en leerkrachten dat meer mensen betrokken zijn bij de audits en het waarschijnlijk positieve effect van directe betrokkenheid verdient het aanbeveling om de pm'er (en leerkracht) betrokken bij de audit te laten rouleren. Binnen het onderzoek is ervoor gekozen om de audits door een pm'er uit te laten voeren zodat er een effect van herhaalde audits kon plaatsvinden. Wanneer de pm'ers rouleren bij de uitvoer van de audits zal dit effect minder worden, of pas plaatsvinden nadat er voldoende audits zijn uitgevoerd waarbij het hele team meerdere malen aan de beurt is gekomen. Daarentegen kan een voordeel van rouleren zijn dat alle teamleden binnen de peuteropvanglocatie en basisschool meer betrokken raken en iedereen de kans heeft om ervaringen en inspiratie op te doen.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het uitvoeren van de actiepunten wisselend opgepakt wordt. Het verdient de aanbeveling om de koppels te ondersteunen in het oppakken en borgen van de geformuleerde actiepunten, bijvoorbeeld door een vve-coach of vve-coördinator.

Door het uitvoeren van de audits werden de pm'ers in gelegenheid gesteld ervaringen en inspiratie op te doen en hierop hun handelen aan te passen. Dat zou een positief effect in emotieregulatie en educatieve kwaliteit kunnen opleveren. Uit het onderzoek blijkt dat de emotieregulatie en educatieve kwaliteit niet veranderen naar aanleiding van de interventie. Dit is te verklaren, omdat de focus van de interventie gericht was op het verbeteren van de samenwerking. In de huidige vorm van de interventie werden de koppels vrij gelaten waar de aandacht van de audit op zou liggen. Niet alle koppels kozen voor onderdelen van de educatieve kwaliteit. Als koppels dat wel doen, is het niet vanzelfsprekend dat een pm'er dat wat zij observeert en inspirerend vindt ook daadwerkelijk kan vertalen naar haar eigen handelen en dat op een adequate manier in de praktijk kan brengen. Wanneer het hoofddoel van de interventie het verbeteren van de educatieve kwaliteit is, dan is aan te bevelen dat pm'ers (en leerkrachten) ondersteuning krijgen van een vve-coach om hun handelen naar aanleiding van de audits aan te passen.

In de opzet van de interventie door het innovatiecentrum (voorafgaand aan het onderzoek) is gekozen voor een methode die ontwikkeld is door het innovatiecentrum (gemeenten, kinderopvang POVH en schoolbesturen Movare en Innovo). De vraag is daarmee niet alleen of de ontwikkelde methode effectief is, maar ook of in de keuze van de methode voldoende bepaald is wat de knelpunten waren, wat de achterliggende redenen zijn voor deze knelpunten, en of de gekozen methode vervolgens in staat is om de knelpunten te verlichten. In het geval van innovatiecentrum Heerlen blijkt namelijk dat de samenwerking tussen koppels al sterk was bij de start van het project en de vraag is of de huidige interventie daar nog iets aan kan toevoegen.

Alle deelnemers geven aan dat de audits een goede methode zijn om de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool te stimuleren en geven aan effecten waar te nemen. Zo geven auditoren aan dat zij zien dat de relatie tussen pm'ers en leerkrachten verbetert, dat er sprake is van gezamenlijke groei en meer waardering voor elkaar. De pm'ers noemen ook waardering voor hun beroep, bewust samen kijken naar de inhoud en afstemmen van verwachtingen. Uit het onderzoek blijken een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden om de interventie effectief in te kunnen zetten. Dit is relevant voor andere peuteropvangorganisaties die de interventie willen inzetten. Ten eerste was de situatie in Heerlen bij de start van de interventie dusdanig vormgegeven dat de samenwerking tussen peuteropvang en basisschool al gefaciliteerd werd. Zo waren alle locaties al gekoppeld aan een basisschool en zijn de meeste locaties inpandig. Dat maakte het gemakkelijker om contact te onderhouden met de basisschool en zorgde voor een basisrelatie waardoor men ervoor open stond om bij elkaar in de groep te observeren.

In lijn hiermee is het van belang dat er draagkracht is bij de deelnemers bij de start van het onderzoek. Zo hoeft er minder tijd en energie besteed te worden aan het enthousiasmeren van de deelnemers en rest er meer tijd voor het uitvoeren van de audits.

De vraag is daarmee wel of andere kinderopvang/basisscholen, met wellicht een minder sterke basis, zouden profiteren van een dergelijk project. Verder zou het goed zijn om door middel van vervolgonderzoek een beter beeld te krijgen van de effecten van de audits vanuit het zichtpunt van de school.

Een verdere belangrijke voorwaarde is het inzetten van (interne) auditoren met voldoende taken en vaardigheden (organisatorisch en coachingsvaardigheden). Verdere voorwaarden zijn dat er mogelijkheden moeten zijn voor vervanging en dat het beleid vanuit alle deelnemende organisaties duidelijk is.

Concluderend wordt de interventie 'Reflectief practicum' door de betrokkenen als overwegend waardevol gezien en levert de interventie positieve effecten op. De positieve indruk wordt verder vorm gegeven door 18 koppels die aangegeven hebben het volgende schooljaar verder te willen gaan/te starten met de audits.

Bijlagen

Bijlage 1 – Observatiewijzer

Observatie-Wijzer bij Interne Audits i.h.k.v. Kwaliteitssysteem VVE
Samenwerkingsverband OAB Heerlen
Versie 1.0. (d.d. 24-06-2013)

In het kwaliteitssysteem VVE zijn mijlpalen benoemd, die leiden tot realisatie van VVE, conform de kwaliteitscriteria. Eén van de activiteiten om dit te bereiken is de zgn VVE-audit.

Het doel van de VVE-audits is om een antwoord krijgt op de vragen: *doen we de goede dingen en doen we deze dingen goed?* Realiseren we de geformuleerde kwaliteitsdoelen en hebben deze resultaten een positieve bijdrage aan de opbrengsten van het individuele kind. Er wordt dus informatie verzameld over de kwaliteit van VVE in de voor – én vroegschool.

Toelichting bij de Observatie-Wijzer:

Tijdens de interne audit vinden er onderlinge observaties plaats, tussen de leidsters/leerkrachten van het koppel. Hiervoor is een observatie-wijzer samengesteld.

Het doel van de observatie-wijzer is om:

- richting te geven aan de observatie, door vooral observatiepunten te benoemen, die voorwaardelijk zijn voor een goede afstemming binnen het koppel;
- verhelderingsvragen (voor het nagesprek) te kunnen formuleren;
- aandachtspunten te kunnen formuleren voor de verdere afstemming binnen het koppel.

Het is zeker niet de bedoeling dat ál deze observatiepunten in één observatiemoment gezien moeten worden. De observatie-wijzer is daarom uitdrukkelijk géén turflijst. De schrijfruimte bij ieder onderdeel is optioneel te gebruiken om desgewenst een aantekening te maken of een verhelderingsvraag te noteren.

1. Pedagogische component:

Doel:

De leidster/leerkracht werkt aan de pedagogische basisbehoeften van de kinderen. Ze zorgt dat de kinderen zich veilig en gesteund voelen en dat hun autonomie wordt gerespecteerd in de context van een heldere structuur en heldere regels.

Observatiepunten:

- De leidster/leerkracht zorgt voor een positief emotioneel klimaat
- De leidster/leerkracht zorgt dat de kinderen zich veilig voelen in de groep.
- De leidster/leerkracht heeft een positieve, vriendelijke uitstraling, maar is tegelijkertijd gedecideerd.
- De leidster/leerkracht geeft de kinderen emotionele steun als dat nodig is.

- De leidster/leerkracht organiseert dagelijks rituelen.
- De leidster/leerkracht heeft respect voor de autonomie van de kinderen.
- De leidster/leerkracht zorgt voor een heldere structuur.
- De leidster/leerkracht heeft duidelijke regels waar de kinderen zich aan houden.
- De leidster/leerkracht leeft zelf regels na en zorgt dat de kinderen dat ook doen.
- De leidster/leerkracht zorgt voor rust in de groep.
- De kinderen kunnen zelf keuzes maken.

Constateringen/verhelderingsvragen:

2. Didactische component:

Doel:

De leidster/leerkracht werkt aan de didactische basisbehoeften van de kinderen. Ze zorgt dat de kinderen aanschouwelijk kunnen leren in een spelmatige sfeer en dat ze veelvuldig kunnen handelen.

Observatiepunten:

- De leidster/leerkracht zorgt dat de kinderen de vijf zintuigen goed gebruiken.
- De leidster/leerkracht laat de kinderen zoveel mogelijk handelen.
- De leidster/leerkracht voert de activiteiten spelmatig uit.
- De leidster/leerkracht geeft uitleg en feedback op het niveau van het kind.
- De leidster/leerkracht zorgt dat kinderen keuzes kunnen maken in spel en zelfstandig leren.
- De leidster/leerkracht verheldert en verwoordt gebeurtenissen in de groep.

Constateringen/verhelderingsvragen:

3. Speelleeromgeving:

Doel:

In de speelleeromgeving kunnen de kinderen, gegeven de beschikbare ruimte, vrij spelen en zelfstandig leren.

Observatiepunten:

- Alle acht ontwikkelingsgebieden worden gestimuleerd in hoeken en op andere plaatsen in het lokaal (zoals in kasten, op muren of op tafels).

- De inrichting is aangepast aan de doelgroepen: baby's, dreumesen, peuters of kinderen van groep 1 en 2.
- De inrichting is aangepast aan jongens en meisjes.
- Het Dagritmepakket is op ooghoogte geplaatst.
- Voor kinderen van groep 1 en 2 is het Speelwerkbord zodanig geplaatst dat ze het zelfstandig kunnen gebruiken.
- De inrichting is aangepast aan de verschillende culturen in de groep.
- De ruimte is groot genoeg voor het aantal kinderen en de activiteiten.
- De inrichting is prettig en besloten met goede looproutes en goede lichtinval.
- De hoeken zijn goed ingericht en geplaatst (speelruimte, plaatsing, rust, afbakening).
- De ruimte straalt een sfeer van veiligheid en geordendheid uit.
- De hoogte van het meubilair is aangepast aan kinderen en volwassenen en het meubilair voldoet aan ARBO-eisen.
- De materialen staan op ooghoogte zodat de kinderen ze zelf kunnen pakken en weer terug zetten.
- De materialen voor kinderen vanaf drie jaar zijn gecodeerd op soort en ontwikkelingsniveau.

Constateringen/verhelderingsvragen:

4. Rituelen en regels:

Doel:

De leidster/leerkracht heeft een vast patroon van rituelen en regels en hanteert deze consequent, maar niet star.

Observatiepunten:

- De leidster/leerkracht hanteert zinvolle rituelen en regels.
- De leidster/leerkracht hanteert vaste en heldere afspraken.
- De leidster/leerkracht maakt de rituelen en regels aanschouwelijk.
- De kinderen kennen de rituelen en regels en handelen ernaar.
- De kinderen beleven plezier aan de steeds terugkerende rituelen.
- De leidster/leerkracht plant de dag met het Dagritmepakket
- De leidster/leerkracht kijkt vooruit en terug met behulp van het Dagritmepakket
- De leidster/leerkracht gebruikt het Dagritmepakket dagelijks.
- De leerkracht heeft een Speelwerkbord in het lokaal en laat kinderen ermee werken.
- De kinderen gebruiken het Speelwerkbord bij wisseling van activiteiten.
- De praatplaten worden regelmatig gebruikt en zijn zichtbaar.

Constateringen/verhelderingsvragen:

Bijlage 2 – Format gespreksleidraad auditevaluatie

Gespreksleidraad bij Interne Audits i.h.k.v. Kwaliteitssysteem VVE

Versie 1.0. (d.d. 24-06-2013)

In het kwaliteitssysteem VVE zijn mijlpalen benoemd, die leiden tot realisatie van VVE, conform de kwaliteitscriteria. Eén van de activiteiten om dit te bereiken is de zgn VVE-audit.

Het doel van de VVE-audits is om een antwoord krijgt op de vragen: *doen we de goede dingen en doen we deze dingen goed?* Realiseren we de geformuleerde kwaliteitsdoelen en hebben deze resultaten een positieve bijdrage aan de opbrengsten van het individuele kind. Er wordt dus informatie verzameld over de kwaliteit van VVE in de voor – én vroegschool.

Toelichting bij de Gespreksleidraad:

Tijdens de interne audit vind er ná de observaties een gesprek plaats, onder leiding van een VVE-coach. Verder zijn hierbij minimaal aanwezig de leidster en leerkracht die de onderlinge observatie hebben uitgevoerd en de VVE-coördinator van de basisschool.

Het doel van het nagesprek is o.a. om:

- de observaties na te bespreken, d.m.v. vrij te reageren op wat men gezien heeft (zonder de oordelen) en elkaar verhelderingsvragen te stellen;
- De kwaliteit van de samenwerking te evalueren en mogelijke knelpunten te benoemen;
- De stand van zaken m.b.t. speerpunten n.a.v. de laatste inspectie te evalueren en gezamenlijk een vervolgaanpak vast te leggen;
- Afspraken formuleren m.b.. de inhoud van de volgende audit en het plannen van het volgende auditmoment.

Het doel van de gespreksleidraad is om een gestructureerde, uniforme aanpak van het nagesprek te kunnen bewerkstelligen. Het geeft richting en inhoud aan het gesprek. De schrijfruimte bij ieder onderdeel in de gespreksleidraad is optioneel en bedoeld voor eigen aantekeningen van de VVE-coach, zowel vóór, tijdens of ná het gesprek.

Het gesprek wordt kort samengevat in een auditrapportage, volgens een bepaald format. Deze rapportage wordt beschikbaar gesteld aan de deelnemers van het nagesprek, de directies van de betrokken organisaties en aan de werkgroep OAB.

Gespreksleidraad

1. Welkom en inleiding [door VVE-coach] {± 10 min.}

Aandachtspunten:

- Woord van welkom, evt. voorstellingsrondje
- Korte toelichting op het doel van de interne audit en dit nagesprek

- Benoemen sfeer van veiligheid en gelijkwaardigheid

2. Nabespreking observaties [Leidster/Leerkracht] {± 25 min.}

Vragen (evt. per onderdeel van de observatie-wijzer):

- Wie wil er vrij reageren op dat wat gezien is?
- Welke observatie-punten vielen op?
- Welke verhelderingsvragen willen we aan elkaar stellen?
- Welke observatie-punten zijn de moeite waard om samen op te pakken?

3. Kwaliteit van de samenwerking [Leidster/Leerkracht] {± 15 min.}

Vragen:

- Hoe ervaren we de kwaliteit van samenwerking/afstemming?
 - Hoe is bijv. de kwaliteit van de warme overdracht?
 - Hoe is de afstemming m.b.t. de methode/het programma?
- Welke knelpunten ervaren we in de samenwerking/afstemming?
 - Hoe kunnen we die knelpunten oplossen?
 - Wat is daar voor nodig? Van ons en evt. van directies?

4. Aandachtspunten n.a.v. het inspectiebezoek [VVE-coach/Leidster/Leerkracht] {± 25 min.}

Vragen:

- Wat zijn de aandachtspunten n.a.v. het laatste inspectiebezoek?
- Welke acties zijn reeds n.a.v. het inspectierapport gezamenlijk ondernomen?
 - Is er een verbeterplan o.i.d. opgesteld of zijn de verbeteracties opgenomen in het school(jaar)plan?
 - Zijn er reeds effecten van de aanpak zichtbaar?
- Welk(e) doel(en) stellen we ons voor de komende periode (SMART)?
- Welke gezamenlijke verbeteracties zijn nodig om dit doel/deze doelen te realiseren en hoe pakken we dit aan?
 - Wie, wat, wanneer en hoe?

5. Vervolgafspraken [VVE-coach/Leidster/Leerkracht] {± 15 min.}

Vragen:

- Welke concrete afspraken maken we richting de volgende audit?
 - Wat zou er tijdens de volgende interne audit bij de observatierondes meer zichtbaar moeten zijn?
 - Welke afspraken worden tijdens de volgende interne audit in het nagesprek samen geëvalueerd?
- Hoe kan er door de leidster/leerkracht (tussentijds) zélf geëvalueerd worden?
- Op welke datum vindt de volgende interne audit plaats?

Bijlage 3 – Format auditverslag

Rapportage interne audit Voor- en vroegschoolse educatie

Auditgegevens	
Naam bezochte VVE locatie:	
Datum uitgevoerde audit:	
Naam auditor:	
Naam auditees:	
Geverifieerde verbeterpunten vorige audit	
Wat waren de verbeteracties na de vorige audit?	
Bijzonderheden/ opmerkingen:	

Observatiewijzer

Nummer kwaliteitscriterium en titel:

Kijkvraag:

*Nummer kwaliteitscriterium en titel:
Weergave observatie:
<i>[toevoeging onderzoekers: hier worden bijvoorbeeld een aantal geobserveerde momenten beschreven. De reactie van de pm'er en de leerkracht hierop. Eventuele tips, overeenkomsten/verschillen worden genoteerd, en wat men hiervan mee wil nemen uit de audit].</i>
Ingezien materiaal:
Verbeterpunt:
Analyse:

Algemene bevindingen niet rechtstreeks gekoppeld aan criteria:
Eventuele opmerkingen op rapportage door auditee:

Managementreactie na terugkoppeling auditresultaten

Paraaf auditvoorzitter voor definitieve rapportage Paraaf: _____ dd. _____

Paraaf verantwoordelijk manager voor gezien Paraaf: _____ dd. _____

Voorgenomen actie:			

Na het volledig invullen van de voorgenomen verbeteracties wordt het formulier naar de werkgroep OAB gestuurd.
 Het management en directie van de voor- en vroegschool zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het realiseren van de verbeteracties conform plan.

Bijlage 4 – Beschrijvende resultaten perceptievragenlijst

Tabel 5.1 – beschrijvende statistieken beide metingen en verschillcores.

	Meting 1					Meting 2					Verschilscore				
	N	Min	Max	Gem	SD	N	Min	Max	Gem	SD	N	Min	Max	Gem	SD
<i>Samenwerking</i>															
Mate van contact basisschool	37	1.29	2.86	2.297	.347	41	1.71	2.86	2.332	.295	29	-.86	.71	.099	.344
Mate van afstemming basisschool	37	1.18	3	2.128	.509	40	1	3	2.213	.401	29	-.82	1.09	.119	.447
Relatie collega's basisschool	36	2.79	4.93	4.236	.564	40	2.79	4.93	4.303	.587	28	-1.36	1.29	.169	.720
Didactisch handelen op pov en bs is zo anders dat pm'er en leerkracht niet veel van elkaar kunnen leren	37	1	4	2.030	.720	40	1	4	2.38	.952	29	-1	2	.103	.673
Ik vind dat ik mijn collega's van de basisschool vaker zou moeten spreken	37	1	5	2.410	1.189	40	1	5	2.60	1.150	29	-2	2	-.035	1.052
De koppeloverleggen zijn nuttig om informatie uit te wisselen	37	2	5	4.300	.812	40	4	5	4.73	.452	29	-1	2	.448	.910
De pov stemt thema's en manier van werken goed af met de bs	37	2	5	4.03	.866	40	1	5	3.82	.844	29	-2	2	-.276	.996
Ik bespreek liever dingen informeel met de leerkracht dan in een formeel overleg	37	1	5	2.89	.875	40	1	5	3.08	1.071	29	-1	3	.242	1.091
Het is duidelijk welke formulieren gebruikt moeten worden bij de warme overdracht	37	3	5	4.78	.479	40	4	5	4.85	.362	29	-1	2	.138	.581
Het is duidelijk wie aanwezig is bij de warme overdracht	37	3	5	4.73	.508	40	3	5	4.85	.427	29	-1	1.17	.195	.488
De juiste informatie wordt gedeeld tijdens de warme overdracht	37	3	5	4.76	.495	40	3	5	4.83	.466	29	-2.25	2.05	.041	.993
<i>Pedagogisch handelen</i>															
Verrijking van spel	37	3	5	3.996	.528	40	2.83	5	4.138	.635	29	-1	1.17	.195	.488
Bevorderen fantasie spel	37	3.38	7	5.193	.925	40	3.38	7	5.308	.882	29	-2.25	2.05	.041	.993
Bevorderen planningsvaardigheden	37	3.09	6	4.528	.807	40	2.82	6.36	4.653	.884	29	-1.64	1.45	.116	.627
Emotionele ondersteuning	37	4.60	7	6.323	.680	40	4.2	7	6.37	.694	29	-2.80	1.40	-.081	.905
Taalactiviteiten	37	4.55	7	5.840	.543	40	4.09	7	5.837	.636	29	-1.91	.55	-.048	.505
<i>Werk en professionalisering</i>															
Professionele ontwikkeling	36	1.75	5.50	3.449	.774	40	2.25	5.25	3.609	.662	29	-1.5	1.88	.132	.817
Werkplezier	37	2.13	4.88	4.034	.600	40	2.63	4.88	4.134	.540	29	-.88	1.75	.190	.535
Vertrouwen in vaardigheden	37	3.50	5	4.205	.398	40	3.58	5	4.38	.396	29	-.83	1.17	.141	.491
Contact met ouders	37	2	3	2.490	.212	40	1.89	3	2.601	.269	29	-.56	.67	.124	.261

Referenties

- Beleidsnotitie kwaliteitssysteem voor- en vroegschoolse educatie Heerlen. April 2013. Heerlen: POVH, Innovo, Movare, El Wahda.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), Article 15440.
- Doolaard, S. & Leseman, P. P. M. (2008). *Versterking van het fundament*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Driessen, G., Veen, A., & Daalen, M. van. (2015). VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase. Nijmegen: ITS.
- Fukkink, G. H., Hoogeveen, K., & Muller, P. (2016). *Ouderbetrokkenheid bij de overdracht. De rol van ouders bij de overgang van hun kind naar de basisschool*. Utrecht: Sardes.
- Heerdink, H., & Hoogeveen, K. (2017). *Soepele start op de basisschool. Doorgaande lijn voor school-school*. HJK, februari 2017, 12-15.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J.S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise, MG-341*. Santa Monica, CA: RAND.
- Kieft, M., Grinten, M. van der., & Geus, W. de. (2016). *Samenwerking in beeld*. Utrecht: Oberon.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2011). Classroom assessment scoring system toddler manual. Teachstone, Charlottesville, VA.
- Leseman, P. & Slot, P. L. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland: relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik educatieve programma's* (Rapport BOPO). Utrecht; Afdeling orthopedagogiek, Universiteit Utrecht.
- Leseman, P. & Veen, A. (2016). Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit voorschoolse instellingen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van., Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van., & Vallen, T. (2008). VVE onder de loep. Tilburg: IVA.
- Nauta, A., Schie, J. van., & Langezaal, G. (2003). *Vragenlijst Samen Werken*. Hoofddorp: TNO Arbeid.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Lopez, M. (2005). Head Start Impact Study: First year findings. Washington, DC: Administration for Children and Families.
- Pre-COOL consortium (2012). Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigencohort, eerste meting, 2010-2011. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 977.
- Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., Bekkering, C., & Leseman. (2019). *Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2019*. Utrecht: Landelijke Kwaliteitsmeting Kinderopvang.
- Smetsers, F. (2007). Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Quarterly, 21*, 76-92.
- Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang. (2017). *Tijd om door te pakken in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang*.
- Veen, A., Karssen, M., Daalen, M., van., Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veer, I. M., Luyten, J. W., van Tuijl, C., & Slegers, P. J. C. (2016). *Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters: eindrapportage 2016*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Wheelan, S. A. (2005). *Creating Effective Teams: A Guide for members and leaders*. London: Sage Publications.

In het kader van het project 'Innovatiecentra vve' zijn vijf deelrapporten verschenen:

Drueten, L. van., & Langen, A. van., & Beurskens, K. (2020). Rapportage innovatiecentrum Heerlen 'Kijken in elkaars keuken' ten behoeve van samenwerking tussen peuteropvang en basisschool. Nijmegen: KBA.

Drueten, L. van., & Langen, A. van., & Beurskens, K. (2020). Rapportage Innovatiecentrum Leiden Motivatie als motor voor professionalisering. Nijmegen: KBA.

Veen, A. & Karssen, M. (2020). 15 uur voorschoolse educatie in Amsterdam. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1063.

Veen, A., Haanstra, F. & Karssen, M. (2020) Kunstenaars in de groep. Onderzoek naar effecten van kunst in de voorschoolse educatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1054.

Bus, A.G., & Anstadt, R. (2020). Thuis Voorlezen met Digitale Prentenboeken. Een veelbelovende interventie voor twee- en driejarigen met een taalachterstand? Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1058.

De resultaten zijn samengevat in een overkoepelend eindrapport:

Veen, A., Bus, J. & Drueten, L. van (2021). Innovatiecentra voor- en voorschoolse educatie. Samenvatting van vijf deelonderzoeken. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1064.

