

De rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van jonge kinderen; Het concept schoolrijpheid 'afgestoft'

SAMENVATTING

In de afgelopen jaren is er een steeds vroegere bijstelling te zien geweest van spelend leren naar een meer gestructureerde schoolse benadering. Eenzijdig de focus leggen op dergelijke vormen van 'schools' leren kan echter leiden tot negatieve effecten, omdat sommige jonge kinderen nog niet rijp zijn voor zo'n aanpak. Centraal in het onderzoek waarover hier verslag wordt gedaan, staat dan ook de vraag wat de rol is van de sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling van jonge kinderen in relatie tot hun cognitieve leerprestaties. Met behulp van een in Nederland nog niet eerder toegepast observatie-instrument voor schoolrijpheid zijn sociaal-emotionele en gedragsmatige problemen in kaart gebracht bij kinderen in de groepen twee en drie van het basisonderwijs. Daarbij is gekeken naar de samenhang met hun feitelijke prestaties op gestandaardiseerde taal- en rekentoetsen uit het Cito-volgsysteem. De resultaten geven onderbouwing aan de stelling dat sommige leerlingen nog niet schoolrijp zijn, of anders gezegd: ze zijn nog niet toe aan het schoolse gestructureerde leren. Met name bij jongens kunnen problemen op het sociaal-emotionele of gedragsmatige vlak het leerproces negatief beïnvloeden. Vanuit dit perspectief is een herijking van het begrip schoolrijpheid op zijn plaats en lijkt een kritische reflectie van belang op de gestructureerde schoolse benadering in veel methoden voor de voor- en vroeg-schoolse educatie, want zeker niet alle doelgroepkinderen zijn daar aan toe.

De cruciale vraag dient zich aan wanneer een kind zich voldoende gedragsmatige aanpassingen heeft eigengemaakt om deel te kunnen nemen aan gestructureerde leerprocessen, of anders gezegd: wanneer is een kind schoolrijp?

1 Inleiding

Met de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 is de kleuterschool opgegaan in de huidige basisschool. Door allerlei oorzaken is met de integratie van beide schooltypen specifieke praktijkkennis over het jonge kind verloren gegaan, met als gevolg dat peuters en kleuters op steeds jongere leeftijd geconfronteerd worden met het schoolse leren. De beoogde 'doorgaande leerlijn', de opbouw van de tussendoelen per leerjaar, hield volgens critici vanaf het begin te weinig rekening met de verschillende ontwikkelingskenmerken van kleuter en schoolkind en analoog daaraan met verschillen in de specifieke pedagogisch-didactische benadering. Een bijkomende factor is dat de gemeten cognitieve opbrengsten in de basisschool

op steeds jongere leeftijd worden getoetst, welke vervolgens weer worden gebruikt door beleidsmakers en de Onderwijsinspectie als graadmeter voor onderwijskwaliteit (Oostdam, 2013). Door deze ontwikkelingen spreken sommige pedagogen in dit verband terecht over een ‘verschooling van het kinderleven’ (Meijer, 2006). Onderzoek geeft steeds meer steun aan de opvatting dat met name een specifieke peuter- en kleutergerichte benadering van het jonge kind, waarbij pedagogische kwaliteit centraal staat, een geschikte(re) manier is om kinderen tot leren te brengen. De neiging/trend om kinderen op steeds jongere leeftijd te confronteren met een gestructureerde schoolse benadering kan een misrekening blijken te zijn, onder meer omdat niet alle jonge kinderen daartoe in voldoende mate zijn toegerust (Tavecchio, 2010; 2011).

De cruciale vraag dient zich aan wanneer een kind zich voldoende gedragsmatige aanpassingen heeft eigengemaakt om deel te kunnen nemen aan gestructureerde leerprocessen, of anders gezegd: wanneer is een kind schoolrijp? Van der Aalsvoort, Kegel, Van der Sluis en Broos (2007) definiëren het begrip schoolrijpheid als het gedrag: ‘[...] van kinderen dat verwijst naar voldoende toegerust zijn voor de overgang van groep 2 naar groep 3. Dit gedrag komt voort uit de wisselwerking van kindkenmerken met omgevingsfactoren en het bepaalt in actuele onderwijsleersituaties de kans op succesvol profiteren van het onderwijsaanbod.’

Het begrip schoolrijpheid heet in de wetenschappelijke literatuur ‘school readiness’. Het begrip stamt uit de tijd dat kinderen eigenlijk pas veel later gingen deelnemen aan enige vorm van gestructureerde educatie dan nu het geval is. In Nederland ontstond de term vóór de integratie van het kleuter- en basisonderwijs om aan te geven of het kind naar de toenmalige lagere school kon, de huidige groep 3. Inmiddels is er een nieuwe begripsbepaling van schoolrijpheid nodig, omdat ‘school’ voor de meeste kinderen vaak al op 2½-jarige leeftijd begint bij aanvang van de voorschool of peuterspeelzaal.

Een belangrijke indicator voor schoolrijpheid is naast de cognitieve prestaties de gedragsmatige en sociaal-emotionele ontwikkeling (cf. Goorhuis-Brouwer & Leveering, 2006). De aanpassing gedurende de kleuterperiode moet leerkrachten verzekeren dat het kind klaar is voor de gedragsmatige en sociaal-emotionele eisen van het schoolse leren. Ladd en Profilet (1996) noemen deze aanpassingen ‘positieve socialisatie’. Het duidt op de sociale en zelf-regulatieve vaardigheden die ervoor moeten zorgen dat het kind zich voldoende kan concentreren, kan omgaan met de eigen emoties en met andere leerlingen en leerkrachten (cf. Campbell & Von Stauffenberg, 2008). Huizinga (2007) gebruikt in dit kader de term executief functioneren: het vermogen om gedachten en handelingen zodanig te reguleren dat ze doelgericht en efficiënt kunnen zijn. Goorhuis-Brouwer (2006) wijst daarbij op belangrijke ‘leercompetenties’, te weten specifieke vaardigheden die een kind in voldoende mate moet bezitten voordat het toe is aan gestructureerde leersituaties.

De periode van de vroegkinderlijke ontwikkeling is bijzonder door het transitionele karakter. Deze transitie is een fase waarin belangrijke sociaal-emotionele aanpassingen plaatsvinden en is van grote betekenis voor de verdere schoolcarrière. Deze ‘transition theory’ komt voort uit het werk van Entwisle, Alexander en Olson (2005) met verbindingen naar Piaget en Erikson. De theorie beschrijft de ontwikkeling van het jonge kind als een proces van constante verandering door de respons op ontogenetische en omgevingsinvloeden. De mate van een succesvolle adaptatie bepaalt de kern waarop het vermogen tot toekomstige aanpassingen is gebaseerd

en daarmee het omgaan met nieuwe situaties. Onderzoekers stellen dat de transitieperiode van peuter naar schoolkind in de leeftijd vanaf 4 tot 7 jaar valt (cf. Benner & Crosnoe, 2011; Buss, 2011; Goldsmith & Davidson, 2004; Hemmeter & Ostrosky, 2006; Pianta, Cox & Snow, 2007; Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009).

Gedragsmatige en sociaal-emotionele schoolrijpheid verwijst volgens La Paro, Pianta en Stuhlman (2004) ook naar een juiste houding ten aanzien van leestaken, voldoende agressie-regulatie en vaardigheden om goed te kunnen samenwerken. Om de schoolrijpheid vast te stellen moet men derhalve voldoende rekening houden met gedragsmatige en sociaal-emotionele problemen die zich in de klas voordoen. Sommige gedragsmatige en sociaal-emotionele problemen blijken overigens niet simpelweg met een jaartje extra kleuteren te verbeteren (cf. Hattie, 2009; Roeleveld & Veen, 2007). Integendeel, deze problemen blijven in het ergste geval gedurende de hele basisschoolperiode een rol spelen (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011; Cicchetti & Sroufe, 2000; Qi & Kaiser, 2003).

Hoe komen we er nu achter of een leerling eigenlijk wel voldoende is toegerust om adequaat mee te doen in de klas?

Het antwoord kan gevonden worden door te beginnen met het inzichtelijk maken van sociaal-emotionele en gedragsmatige aanpassingen (die mede de mate van schoolrijpheid bepalen) in relatie tot ontluikende geletterdheid, taalbegrip en rekenen/wiskunde. Door te onderzoeken waar, tijdens welke activiteiten of situaties, gedrags- en emotionele problemen zich voordoen en hoe ze het leren beïnvloeden, kunnen problemen met het leren worden voorkomen en kunnen adequate interventies worden ingezet (Tavecchio, 2011; Tavecchio & Oostdam, 2013). Immers, gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen in gestructureerde leersituaties zijn veelal voorspellers voor slechte(re) resultaten op cognitieve schoolprestaties (cf. Bulotsky-Shearer, Fantuzzo & McDermott, 2008; Howes et al., 2008; Klein, 2002; Klein & Knitzer, 2007; Raver & Knitzer, 2002; Tavecchio & Oostdam, 2013).

De Onderwijsraad rapporteerde in 2010 over leerlingen met gedragsproblemen en adviseerde meer aandacht te besteden aan een goede interactie tussen leerkracht en leerling. Het rapport gaat vooral in op gediagnosticeerde gedragsproblemen, maar veel ongewenst gedrag wordt gepleegd door gewone leerlingen, in gewone klassen, op gewone scholen (cf. Koerhuis & Oostdam, 2014). Oostdam (2013) stelt dat dit gedrag een behoorlijke impact heeft op het lesgeven en een sterk beroep doet op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en benadrukt het grote belang voor scholen om inzicht te krijgen in de oorzaken van probleemgedrag, de invloed ervan op het onderwijsleerproces, en effectieve interventies om dergelijk gedrag te voorkomen of te doorbreken.

Het doel van het onderzoek dat hier gerapporteerd wordt, is een bijdrage te leveren aan het beantwoorden van de vraag in welke mate sociaal-emotionele en gedragsmatige aanpassingsproblemen een rol spelen bij het leerproces van jonge kinderen in de groepen twee en drie van de basisschool. Hiertoe is gebruikgemaakt van een in Nederland niet eerder gebruikt meetinstrument om sociaal-emotionele en gedragsmatige problemen bij jonge kinderen in kaart te brengen: de 'Adjustment Scales for Early Transition in Schooling' (McDermott, Watkins, Rovine & Rikoon, 2013; 2014). Daarmee wil het onderzoek een concrete bijdrage leveren aan de discussie rond schoolrijpheid om te komen tot een herijking van het concept. Ten slotte heeft het onderzoek een praktische insteek. Door systematisch te kijken naar verschillen-

de aspecten van schoolrijpheid kunnen objectieve(re) criteria worden gehanteerd bij het bepalen of een kind al toe is aan gestructureerd leren.

De ASETS-observatielijst bestaat uit 144 items die betrekking hebben op 24 hoofdvragen die gerelateerd zijn aan dagelijkse situaties op school. De hoofdvragen hebben betrekking op uiteenlopende aspecten, bijvoorbeeld: hoe het kind groet bij het binnenkomen, of het behulpzaam is in de klas, of het aandacht heeft bij de les, of het respect heeft voor andermans bezittingen, of het in staat is tot samenspel met klasgenoten, of het vaak conflicten heeft. Bij iedere hoofdvraag worden gedragsomschrijvingen (items) gegeven die dichotoom kunnen worden aangekruist (wel/niet van toepassing)

2 Operationalisatie van schoolrijpheid

Cicchetti en Sroufe (2000) vonden vanuit een psychopathologisch ontwikkelingsperspectief dat patronen van vroegkinderlijke aanpassingen van invloed (kunnen) zijn op de latere ontwikkeling en dat deze patronen met name worden beïnvloed door school en thuis. Echter, bij veel van dit soort onderzoek worden psychiatrische 'checklists' gebruikt en ontbreekt het aan validiteit en betrouwbaarheid door de afwezigheid van contextuele waarnemingen (cf. McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2000). Op deze manier wordt alleen informatie verzameld over de frequentie of intensiteit van de gegeven indicatoren, zonder aan te geven in welke situatie zich bepaald gedrag voordoet. Wat betreft het onderzoek naar de sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling bij jonge kinderen kan dan ook beter worden uitgegaan van een *proximaal* verband: door uit te leggen onder welke omstandigheden en met wie de problemen zich voordoen, krijgt men aanknopingspunten voor het ontstaan en vermeerderen van de problemen en daarmee om ze te begrijpen (McDermott et al., 2013).

McDermott (1993) ontwikkelde een speciaal meetinstrument om gedragsaanpassingsproblemen bij adolescenten in een onderwijscontext te bestuderen: de 'Adjustment Scales for Children and Adolescents' (ASCA). Door middel van een kwantitatieve onderzoeksmethode werden 156 items binnen 29 dagelijkse klassensituaties op het gebied van sociale, cognitieve en motorische ontwikkeling onderzocht. Een drietal dimensies werd geïdentificeerd, waarbij gedragsaanpassingsproblemen de leerresultaten negatief beïnvloedden:

- 1 Problemen met de interactie met leerkrachten.
- 2 Aanpassingen op leren in een gestructureerde context.
- 3 Problemen in relaties met vrienden (de 'peer' groep).

Voor het 'Head Start'-onderzoek ontwikkelden Lutz, Fantuzzo en McDermott (2002) vervolgens specifieke items, gebaseerd op de hierboven beschreven ASCA, de 'Adjustment Scales for Preschool Intervention' (ASPI). Dit observatie-instrument brengt nauwkeurig in beeld hoe peuters zich qua gedrag aanpassen aan dagelijkse situaties zoals in de rij staan, groeten bij het binnenkomen en het omgaan met correcties door de leidster. Zij identificeerden uiteindelijk vijf dimensies:

- 1 agressief gedrag;
- 2 futloos gedrag;
- 3 teruggetrokken/verlegen gedrag;
- 4 oppositioneel gedrag;
- 5 problemen met (gebrek aan) aandacht en hyperactiviteit.

In een later stadium vonden Fantuzzo et al. (2003) bewijs voor een samenhang tussen deze ASPI-dimensies en sociaal gedrag. Vervolgens keken Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco en McWayne (2005) - als uitbreiding op het onderzoek - naar de rol van gedragsproblemen in de klas en emotieregulatie. Onderzoekresultaten lijken te wijzen op een verband tussen emotieregulatie en deelname aan de klassenactiviteiten en daarmee op een mogelijke samenhang met gedragsmatige competenties, zoals het vermogen tot goed samenspel en emotieregulatie die nodig zijn om deel te nemen aan leeractiviteiten.

In onderzoek van McDermott et al. (2013; 2014) zijn de ASPI-items gebruikt bij leerlingen van vier tot zeven jaar. De ASPI werd hiervoor omgedoopt tot 'Adjustment Scales for Early Transition in Schooling' (ASETS). De onderzoekers rapporteren bewijs voor de validiteit van het toepassen van het instrument bij kinderen van deze leeftijd. Deze validering is van belang voor het onderzoek zoals beschreven in dit artikel, omdat de leeftijd van kinderen in de groepen twee en drie, vijf tot en met zes jaar, precies binnen het leeftijdsinterval van McDermott's onderzoeksgroep valt. Met toestemming van McDermott is van het originele meetinstrument een Nederlandse versie gemaakt. De opgenomen gedragsbeschrijvingen zijn zo geformuleerd dat rekening is gehouden met de (beroeps)taal van professionals. Na een proefvertaling is een pilot uitgevoerd onder basisschoolleerkrachten van de groepen twee en drie met als doel de vertaling op formuleringen en helderheid te toetsen. De ASETS-observatielijst bestaat uit 144 items die betrekking hebben op 24 hoofdvragen die gerelateerd zijn aan dagelijkse situaties op school. De hoofdvragen hebben betrekking op uiteenlopende aspecten, bijvoorbeeld: hoe het kind groet bij het binnenkomen, of het behulpzaam is in de klas, of het aandacht heeft bij de les, of het respect heeft voor andermans bezittingen, of het in staat is tot samenspel met klasgenoten, of het vaak conflicten heeft. Bij iedere hoofdvraag worden gedragsomschrijvingen (items) gegeven die dichotoom kunnen worden aangekruist (wel/niet van toepassing).

Op grond van factoranalyses zijn voor de ASETS vijf gedragsmatige dimensies onderscheiden: agressie, futloos gedrag ('low energy'), verlegen of teruggetrokken gedrag, oppositioneel gedrag en (gebrek aan) aandacht/hyperactiviteit (McDermott et al., 2013; 2014). Deze dimensies worden aangeduid als *fenotypen*, dat wil zeggen dat deze dimensies zijn gebaseerd op analyses van probleemgedrag. Daarnaast biedt de ASETS ook de mogelijkheid te kijken naar contexten of situaties, aangeduid als *sitotypen*. Deze verwijzen naar wanneer en tegen wie of wat het probleemgedrag zich manifesteert. De drie onderscheiden contexten/situaties op grond van uitgevoerde factoranalyses zijn: 'interactie met de leerkracht', 'aanpassingsproblemen bij het gestructureerde leren' en 'problemen met klasgenootjes'. In Figuur 1 is een overzicht opgenomen van de vijf fenotypen en drie sitotypen met een korte typering van de opgenomen gedragsomschrijvingen.

Als instrument biedt de ASETS een gevalideerd kader om factoren van schoolrijpheid systematisch te onderzoeken. Op grond van waargenomen gedrag bij kinderen worden items aangekruist. Daarbij gaat het niet om de *frequentie* van bepaalde gedragingen, maar om de vraag of het gedrag al dan niet *minstens één keer* heeft plaatsgevonden. Op grond van het totaal aantal aangekruiste items kunnen vervolgens schaalscores worden gecalculleerd voor de verschillende fenotype en sitotype dimensies.

	Dimensies	Typering opgenomen gedragsomschrijvingen
Fenotype	Agressie	De items gaan over: aandachttrekkend gedrag, storend gedrag in de rij, vervelende reacties op correctie door de leerkracht, vernielen van spullen van anderen, problematisch spelgedrag, onaardig naar kleinere of zwakkere kinderen, dominant gedrag, slecht omgaan met conflicten en het hebben van woede-uitbarstingen.
	Futloos gedrag	Items verwijzen naar: niet ingaan op nieuwe uitdagingen, zich onttrekken aan klassenactiviteiten, er ongeïnteresseerd bijzitten, apathisch zijn, niet voor zichzelf opkomen.
	Verlegen/teruggetrokken	Deze items betreffen: het vermijden van oogcontact, een verkrampde houding hebben, blokkeren, geen vragen durven te stellen, erg 'stil' zijn, niet mee durven doen, aanmoediging of steun nodig hebben.
	Oppositieel	Deze items gaan over: geen taken willen uitvoeren, weigeren antwoord te geven, niet op een beurt willen wachten, de baas willen spelen, ostentatief aandacht vragen.
	Aandacht/hyperactiviteit	Inhoud van de items verwijst naar: kletst veel, praat druk, geeft antwoord zonder na te denken, kan niet stilzitten, vertoont rusteloos gedrag, heeft problemen met werkhouding en concentratie, is luidruchtig aanwezig.
Sitotype	Leerkracht	Gedrag in interactie met de leerkracht: begroeten tijdens het binnenkomen, behulpzaam zijn, antwoord geven op vragen, hoe praat het kind, en algemene houding tegenover de leerkracht.
	Gestructureerd leren	Gedrag met betrekking tot het gestructureerde leren: hulp vragen, opletten tijdens de les, omgaan met nieuwe (leer)activiteiten, deelname aan spelletjes, knutselen.
	Klasgenootjes (peers)	Hoe gaat het kind om met klasgenootjes: hoe reageert het op correcties, gedrag in de klas, omgaan met andermans bezittingen, relatie tot peers, eerlijkheid, gedrag in de rij, omgaan met conflicten, gedrag tijdens vrij spel/zelf kiezen.

Figuur 1 **Onderscheiden dimensies voor fenotype en sitotype in de 'Adjustment Scales for Early Transition in Schooling' (ASETS) en typering van de opgenomen gedragsomschrijvingen**

Het onderzoek moest nadere informatie opleveren over de kwaliteit van het instrument, alsook antwoord geven op de volgende drie onderzoeksvragen:

- 1 Wat is de rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van kinderen in de groepen twee en drie?
- 2 Is er sprake van sekseverschillen ten aanzien van de onderscheiden sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten?
- 3 Wat is de samenhang tussen sociaal-emotionele en gedragsmatige problemen van kinderen en hun cognitieve leerprestaties?

3 Onderzoek naar factoren van schoolrijpheid

In de periode april-juni 2014 is op een aantal Amsterdamse basisscholen een onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van de ASETS. Aan leerkrachten die lesgeven in groep twee en drie is gevraagd of zij de lijst met items wilden invullen voor leerlingen uit hun groep. Er is gekozen voor deze twee leerjaren omdat de overgang van groep twee en drie het moment markeert van het meer speelse leren naar het gestructureerde schoolse leren. Daarnaast zijn voor de leerlingen in de groepen twee en drie toetsscores beschikbaar voor taal en rekenen waardoor het mogelijk is om de scores op de ASETS te relateren aan cognitieve leerprestaties. Het onderzoek moest nadere informatie opleveren over de kwaliteit van het instrument, alsook antwoord geven op de volgende drie onderzoeksvragen:

- 1 Wat is de rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van kinderen in de groepen twee en drie?

- 2 Is er sprake van sekseverschillen ten aanzien van de onderscheiden sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten?
- 3 Wat is de samenhang tussen sociaal-emotionele en gedragsmatige problemen van kinderen en hun cognitieve leerprestaties?

Voor het onderzoek zijn in april 2014 leerkrachten van 16 basisscholen benaderd. Om de taakbelasting beperkt te houden, kregen zij het verzoek de ASETS-lijst in te vullen voor vier leerlingen uit hun groep. Om voldoende spreiding te garanderen in de observatiescores kreeg elke leerkracht nadrukkelijk het verzoek om twee leerlingen te kiezen over wie een adviesgesprek was geweest met collega's of een intern begeleider vanwege problemen qua sociaal-emotionele, gedragsmatige of cognitieve ontwikkeling (de categorie 'besproken'). Daarnaast moesten twee leerlingen worden gekozen over wie de leerkracht zich helemaal geen zorgen maakte (de categorie 'niet besproken'). Uiteindelijk hebben 24 leerkrachten verspreid over negen scholen voor 86 leerlingen de observatielijsten ingevuld in de periode mei-juni van het schooljaar 2013-2014 (zie Tabel 1). Van deze deelnemende leerkrachten was 80% vrouw. Navraag bij de zeven non-respons scholen liet zien dat 'gebrek aan tijd' of 'geen interesse' de belangrijkste redenen waren om niet mee te willen werken.

Tabel 1 **Overzicht aantal deelnemende leerlingen in groep twee en drie, uitgesplitst naar sekse en wel/niet besproken; absolute aantallen (N=86)**

	Groep 2	Groep 3	Totaal
Jongens	30	14	44
Meisjes	28	14	42
Besproken	35	19	54
Niet-besproken	23	9	32
Besproken meisjes	16	8	24
Besproken jongens	19	11	30
Niet-besproken meisjes	12	6	18
Niet besproken jongens	11	3	14

Van alle leerlingen was ongeveer twee derde afkomstig uit groep twee en een derde uit groep drie (zie Tabel 1). De verdeling jongens/meisjes was goed in evenwicht, respectievelijk 51% (N = 44) en 49% (N = 42). Het aantal besproken leerlingen is oververtegenwoordigd, maar een behoorlijk percentage van de leerlingen (28%) valt binnen de categorie niet besproken waardoor op leerlingniveau een redelijke spreiding van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten gewaarborgd is. Ook de verdeling jongens en meisjes binnen de categorieën besproken en niet besproken, is goed in evenwicht.

Voor elk geobserveerd kind moesten steeds zoveel mogelijk items worden aangekruist die van toepassing waren, hetgeen per leerling gemiddeld zo'n 10-15 minuten in beslag nam. Voor een nadere analyse naar de relatie tussen aanpassingsproblemen bij gestructureerde leersituaties en schoolprestaties zijn daarnaast van alle leerlingen voor wie de observatielijst werd ingevuld ook de resultaten opgevraagd op de Cito-toetsen voor groep twee en drie: 'Taal voor kleuters E2', 'Rekenen en wiskunde E2', 'Begrijpend lezen E3' en 'Rekenen en wiskunde E3'. Van 13 leerlingen bleek het om uiteenlopende redenen helaas niet mogelijk om van de school alle toetsresultaten binnen te krijgen. De analyses naar de samenhang tussen de verschillende dimensies en de leerresultaten voor taal en rekenen zijn om die reden uitgevoerd met 73 leerlingen.

4 Resultaten

Hieronder bespreken wij eerst de betrouwbaarheid van de ASETS-observatielijst, uitgesplitst naar de onderscheiden fenotype en situtype dimensies. Daarbij wordt eveneens gekeken naar de onderlinge samenhang tussen de verschillende dimensies en wordt specifiek ingegaan op de categorie besproken versus niet besproken leerlingen om te bepalen of het instrument adequaat differentieert. Vervolgens komt de vraag aan de orde of er sprake is van sekseverschillen ten aanzien van de verschillende fenotype en situtype dimensies. Ten slotte wordt de samenhang besproken tussen de onderscheiden factoren van schoolrijpheid en de prestaties op de taal- en rekentoetsen uit het Cito-volgsysteem voor de groepen twee en drie.

4.1 Betrouwbaarheid en onderlinge samenhang dimensies

Een belangrijke eerste vraag is of de onderscheiden dimensies voor fenotypen en situtypen in de ASETS betrouwbaar zijn gemeten. In Tabel 2 zijn de betrouwbaarheden terug te vinden voor de vijf schalen voor de onderscheiden fenotypen en situtypen. Daar is af te lezen dat de betrouwbaarheden van de afzonderlijke dimensies voldoende tot ruim voldoende zijn.

Tabel 2 **Betrouwbaarheden fenotype en situtype dimensies, aantal items per dimensie en Cronbach's alpha (N=86)**

	Dimensies	n items	alpha
Fenotype	Agressie	22	.89
	Futloos gedrag	15	.85
	Verlegen/teruggetrokken	8	.66
	Oppositieel	10	.68
	Aandacht/hyperactiviteit	10	.75
Situtype	Leerkracht	25	.69
	Gestructureerd leren	25	.76
	Klasgenootjes (peers)	47	.85

In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de verschillende dimensies terug te vinden. Uit deze matrix kunnen enkele interessante patronen worden afgeleid. Wanneer bijvoorbeeld gekeken wordt naar de vijf fenotype dimensies dan valt op dat bepaalde dimensies sterk samenhangen. Zo hebben oppositieel gedrag, agressie en aandacht/hyperactiviteit onderling een significant hoge correlatie. Ook tussen futloos gedrag en verlegen teruggetrokken gedrag is sprake van een sterke samenhang (.55). Daarentegen correleert futloos gedrag niet significant met de overige drie fenotype dimensies.

Tabel 3 **Correlaties tussen fenotype en situtype dimensies; *= significant $\leq .05$, **= significant $\leq .01$ (N=86)**

	1	2	3	4	5	6	7
1 Agressie							
2 Futloos gedrag	.02						
3 Verlegen/teruggetrokken	.27*	.55**					
4 Oppositieel	.64**	.00	.27*				
5 Aandacht/hyperactiviteit	.71**	-.10	.01	.57**			
6 Leerkracht	.51**	.49**	.62**	.53**	.34**		
7 Gestructureerd leren	.79**	.40**	.51**	.64**	.69**	.68**	
8 Klasgenootjes/peers	.90**	.07	.26*	.73**	.73**	.53**	.74**

Tabel 3 maakt eveneens duidelijk dat de vijf fenotype dimensies sterk samenhangen met de drie situtype dimensies. Alleen tussen futloos gedrag en klasgenootjes/peers is geen samenhang. Ook de drie situtype dimensies hangen onderling significant sterk samen. Met name gestructureerd leren correleert relatief hoog met de dimensies leerkracht en klasgenootjes/peers.

4.2 Verschillen tussen besproken en niet besproken leerlingen

Met behulp van een onafhankelijke t-toets zijn de verschillen in gemiddelden voor de verschillende dimensies getoetst op significantie voor de besproken versus niet besproken leerlingen. Hypothese was dat besproken leerlingen op alle dimensies hoger scoren dan de niet besproken leerlingen. Als significantieniveau is uitgegaan van .05 wat overeenkomt met een foutmarge van 5%. Als dit niveau kleiner is dan .05, dan wordt aangenomen dat de gevonden waarden significant zijn en wordt de hypothese aangenomen.

Tabel 4 **Verschillen tussen niet besproken (N= 32) en besproken (N= 54) leerlingen voor vijf fenotype en drie situtype dimensies; gemiddelden, standaarddeviaties, p-waarden (eenzijdige toetsing); *= significant \leq .05, **= significant \leq .01**

	Dimensies	besproken	gem.	s.d.	t-toets
Fenotype	Agressie	Niet Wel	0.87 3.92	2.26 4.59	.000**
	Futloos gedrag	Niet Wel	0.28 1.03	.58 2.23	.022*
	Verlegen/teruggetrokken	Niet Wel	0.78 1.57	1.33 1.63	.017*
	Oppositieel	Niet Wel	0.90 2.12	1.22 1.98	.001**
	Aandacht/hyperactiviteit	Niet Wel	1.21 2.55	1.92 2.25	.005**
Situtype	Leerkracht	Niet Wel	4.40 5.27	1.54 2.63	.057
	Gestructureerd leren	Niet Wel	5.59 8.74	2.65 4.30	.000**
	Klasgenootjes (peers)	Niet Wel	3.15 5.42	1.83 3.35	.000**

De analyses laten zien dat op alle dimensies inderdaad significante verschillen worden gevonden, met uitzondering van de dimensie leerkracht die (net) niet significant blijkt (zie Tabel 4). De verschillen tussen beide categorieën leerlingen zijn relatief groot wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde scores op de verschillende dimensies. De ASETS-dimensies differentiëren derhalve goed tussen besproken en niet besproken leerlingen, overeenkomstig de verwachting.

4.3 Sekseverschillen

De verschillen tussen jongens en meisjes op de vijf onderzochte fenotype dimensies zijn terug te vinden in Tabel 5. Op grond van eerder onderzoek was de verwachting dat jongens frequenter agressief gedrag vertonen dan meisjes en dat zij meer problemen hebben met opletten in de klas (cf. Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2008; Jennings & DiPrete, 2010). Daarnaast was de veronderstelling dat jongens relatief meer problemen hebben met gestructureerd leren dan meisjes (DiPrete & Jennings, 2012).

Tabel 5 **Sekseverschillen bij vijf fenotype en drie situtype dimensies, uitgesplitst naar jongens (N= 44) en meisjes (N= 42); gemiddelden, standaarddeviaties, p-waarden (tweezijdige toetsing¹); *= significant $\leq .05$, **= significant $\leq .01$**

	Dimensies	seks	gem.	s.d.	t-toets
Fenotype	Agressie	jongen meisje	4.07 1.45	5.00 2.47	.002**
	Futloos gedrag	jongen meisje	0.82 0.69	2.18 1.42	.750
	Verlegen/teruggetrokken	jongen meisje	1.23 1.33	1.64 1.51	.756
	Oppositieel	jongen meisje	1.66 1.69	1.89 1.79	.937
	Aandacht/hyperactiviteit	jongen meisje	2.82 1.26	2.48 1.59	.001**
Situtype	Leerkracht	jongen meisje	5.20 4.69	2.80 1.67	.307
	Gestructureerd leren	jongen meisje	8.50 6.60	4.60 3.18	.015*
	Klasgenootjes (peers)	jongen meisje	5.20 3.93	3.41 2.56	.054

¹ Voor de fenotype dimensies agressie en aandacht/hyperactiviteit en de situtype dimensie gestructureerd leren is op basis van eerder onderzoek eenzijdig getoetst

Bij twee fenotype dimensies wordt inderdaad een significant verschil tussen jongens en meisjes gevonden, namelijk op agressie en aandacht/hyperactiviteit. Op beide dimensies scoren jongens gemiddeld ruim twee keer hoger dan meisjes. Op de andere drie dimensies worden geen significante verschillen gevonden. Eenzelfde analyse is uitgevoerd voor de drie situtype dimensies. Ook hier zijn sekseverschillen waarneembaar. Op de dimensie gestructureerd leren is sprake van een significant verschil tussen jongens en meisjes. De dimensie omgang met klasgenoten is bij tweezijdige toetsing (net) niet significant, maar geeft wel een duidelijke tendens aan.

4.4 Relatie met leerresultaten

In Tabel 6 is de samenhang terug te vinden tussen de verschillende fenotype en situtype dimensies en de scores op de Cito-toetsen uit het leerlingvolgsysteem. De analyses zijn uitgevoerd op de gehele groep van 73 leerlingen waarvan zowel de ASETS-gegevens als de Cito toetsresultaten bekend zijn. Nadere analyses op leerjarniveau en/of de categorie wel/niet besproken, zijn niet uitgevoerd vanwege de onevenwichtige verdeling van het aantal leerlingen op deze aspecten (zie Tabel 1). Op grond van de hypothese dat er sprake is van een negatieve samenhang tussen de dimensies en leerprestaties is eenzijdig getoetst (cf. Bulotsky-Shearer & Fantuzo, 2011; Huizinga, 2007; McDermott et al., 2013; 2014). De analyses zijn steeds gedaan met de niveauwaarden van de leerlingen op de afzonderlijke taal- en rekentoetsen voor groep twee en drie (A tot en met E). Voor de analyses is aan elke niveauwaarde een score toegekend (van 5, niveau A, tot en met 1, niveau E).

Tabel 6 **Samenhang van fenotype en situtype dimensies met leerresultaten op de Taal- en Rekentoets; Pearson's r (eenzijdige toetsing); *= significant $\leq .05$, **= significant $\leq .01$ (N=73)**

	Dimensies	Cito-toets	correlatie
Fenotype	Agressie	Taal Rekenen	-.28** -.33**
	Futloos gedrag	Taal Rekenen	-.01 -.08
	Verlegen/teruggetrokken	Taal Rekenen	-.23* -.23*
	Oppositieeel	Taal Rekenen	-.15 -.11
	Aandacht/hyperactiviteit	Taal Rekenen	-.30** -.24*
Situtype	Leerkracht	Taal Rekenen	-.16 -.11
	Gestructureerd leren	Taal Rekenen	-.39** -.40**
	Klasgenootjes/peers	Taal Rekenen	-.22* -.25*

Bij de fenotype dimensies agressie, verlegen/teruggetrokken en aandacht/hyperactiviteit wordt in dit onderzoek een significant negatieve correlatie gevonden met zowel taal- als rekenprestaties. Het betreft hier dimensies waarmee leerlinggedrag wordt aangeduid dat specifiek uitgelokt kan worden door de schoolse context, maar dat zich daarbuiten niet noodzakelijkerwijs hoeft te manifesteren. Zo kan een leerling zich op school bijvoorbeeld agressief of onrustig gaan gedragen omdat stilzitten de geldende gedragsregel is in de groep. Tegelijkertijd hoeft dit gedrag zich niet voor te doen in de thuissituatie omdat verplicht stilzitten daar simpelweg niet aan de orde is.

Bij de situtype dimensies gestructureerd leren en klasgenootjes/peers wordt eveneens een significant negatieve samenhang gevonden met zowel taal- als rekenprestaties. In geval van de dimensie gestructureerd leren worden overduidelijk de sterkste correlaties gevonden met de taal- en rekenprestaties. Het betreft de dimensie die bij uitstek gerelateerd is aan het al dan niet toe zijn van een leerling aan gestructureerd leren in een schoolse context.

Hoewel de resultaten laten zien dat er voor verschillende dimensies sprake is van een significant negatieve samenhang met leerprestaties, kunnen op grond van deze gegevens geen causale relaties gelegd worden. Vanuit het theoretisch kader is het wellicht aannemelijk om te veronderstellen dat het leerproces van sommige kinderen negatief wordt beïnvloed door aspecten van schoolrijpheid, maar voor het aantonen van een dergelijk causaal verband is nader onderzoek noodzakelijk.

De Nederlandse versie van de ASETS kan voor scholen - mits adequaat toegepast - een bruikbaar instrument zijn om inzicht te krijgen in mogelijke aanpassings- en gedragsproblemen van kinderen en in welke situaties deze zich manifesteren

5 Slotsom en discussie

Uit literatuuronderzoek is bekend dat sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten het leerproces kunnen beïnvloeden. In geval deze gedragsmatige aspecten zich bij jonge kinderen nog onvoldoende hebben ontwikkeld, of wanneer zich problemen voordoen ten aanzien van bepaalde aspecten, dan kan dit het formele gestructureerde leren in de weg staan.

Dit onderzoek richtte zich op de vraag welke rol deze aspecten spelen in het leerproces van kinderen in de groepen twee en drie, en in welke mate deze aspecten samenhangen met hun cognitieve leerprestaties. Voor het beantwoorden van deze vragen is een onderzoek uitgevoerd, waarbij gebruik is gemaakt van een in Nederland nog niet eerder toegepast meetinstrument: de 'Adjustment Scales for Early Transition in Schooling' (ASETS). Door analyses aan de hand van vijf onderscheiden gedragsdimensies (fenotypen) en drie situationele dimensies (situtypen) is gekeken naar de samenhang tussen deze onderscheiden dimensies en de leerprestaties op gestandaardiseerde taal- en rekentoetsen.

Uit de resultaten komt naar voren dat de ASETS een goed kader biedt om factoren van schoolrijpheid systematisch te onderzoeken. Hoewel het instrument in ons onderzoek adequaat differentieert tussen besproken en niet besproken leerlingen met betrekking tot aanpassingproblemen, is voor inzet van het instrument in de Nederlandse schoolpraktijk echter nader (grootschaliger) onderzoek nodig. Zo kan de vraag in welke mate het instrument benut kan worden voor een goede diagnose van schoolrijpheid op individueel niveau (nog) niet met voldoende zekerheid worden beantwoord op grond van de onderhavige resultaten. Daarnaast is replicatie van het internationale factoranalytisch onderzoek noodzakelijk binnen de Nederlandse context met betrekking tot de onderscheiden fenotype en situtype dimensies.

Ondanks deze (methodologische) kanttekeningen ondersteunen de resultaten de stelling dat een deel van de kinderen in ons onderzoek (soms aanzienlijke) problemen heeft ten aanzien van onderscheiden dimensies van schoolrijpheid en dat deze problemen zich vertalen in een negatieve samenhang met taal- en rekenprestaties. De resultaten op de verschillende fenotype dimensies laten daarbij duidelijke sekseverschillen zien. Op de dimensies agressie en aandacht/hyperactiviteit scoort de groep jongens gemiddeld ruim twee keer zo hoog als de groep meisjes. Ten aanzien van de situtype dimensie gestructureerd leren doet zich eveneens een significant sekseverschil voor. Jongens lijken meer dan meisjes problemen te hebben om zich aan te passen aan het meer schoolse gestructureerde leren. Ook in de relatie met andere leerlingen lijken de jongens vaker problemen te hebben dan meisjes, ook al is het verschil (net) niet significant. Dergelijke verschillen in sociale en gedragsmatige vaardigheden tussen jongens en meisjes, en de wijze waarop dit samenhangt met schoolprestaties zijn eerder treffend beschreven door DiPrete en Jennings (2012).

Al met al laten de uitkomsten van ons onderzoek een behoorlijk consistent patroon zien van negatieve samenhang van leerresultaten met de fenotype dimensies agressie, verlegen/teruggetrokken gedrag en aandacht/hyperactiviteit, alsook met de situtype dimensies gestructureerd leren en klasgenootjes/peers. Deze (negatieve) samenhang van fenotype dimensies met leerresultaten komt overeen met de bevindingen van McDermott et al. (2014, p. 262, Tabel 3). Evenals bij McDermott et al. is ook in ons onderzoek de negatieve correlatie tussen problemen met gestructureerd leren en schoolprestaties de grootste.

Over het algemeen zijn leerkrachten in de onderbouw van de basisschool zich goed bewust van hun specialisme en de noodzaak van een ontwikkelingsgerichte aanpak. Als geen ander beseffen ze de complexiteit van de leeftijdsgroep waar ze dagelijks mee werken. Het is daarom van groot belang te onderkennen, dat problemen die kleuters ervaren tijdens het proces van aanpassing aan het schoolse, gestructureerde leren niet altijd vanzelf verdwijnen wanneer ze ouder worden. Als een adequate interventie achterwege blijft, kunnen problemen zich bij sommige leerlingen gedurende de gehele basisschoolperiode voortzetten. Voor alle actoren is het daarom van groot belang een zo gedetailleerd mogelijk beeld te hebben van de sociaal-emotionele en gedragsmatige problemen van kinderen in de jongste groepen van het basisonderwijs. Het is derhalve zinvol dat basisscholen (en beleidsinstanties!) een heldere visie op 'schoolrijpheid' ontwikkelen die méér omvat dan de tot nu toe overwegend cognitieve invulling waarmee deze in discussies veelvuldig gehanteerde term lange tijd is vereenzelvigd. Met dat 'meer' doelen wij uiteraard op 'behavioral school readiness', dat wil zeggen de door ons onderzochte sociaal-emotionele en gedragsmatige aanpassingsproblemen die leerlingen kunnen ondervinden, zowel voorafgaand als bij en na hun intrede in de onderbouw van de basisschool.

De Nederlandse versie van de ASETS kan voor scholen - mits adequaat toegepast - een bruikbaar instrument zijn om inzicht te krijgen in mogelijke aanpassings- en gedragsproblemen van kinderen en in welke situaties deze zich manifesteren. Zo kan een intern begeleider of leerkracht aan de hand van ASETS-scores bijvoorbeeld zien dat een kind erg veel aandacht vraagt en hyperactief is (een fenotype dimensie) en tegelijkertijd door de hoge scores van dat kind op de situatypische dimensie 'leerkracht' vaststellen dat dit gedrag zich vooral voordoet tijdens de interacties met een bepaalde docent. Uiteraard biedt dit de mogelijkheid tot een nauwkeurige en doelgerichte interventie.

Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh en Gest (2009) schreven een belangrijk artikel waarin veel aandacht wordt besteed aan sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten van schoolrijpheid. In hun onderzoek onder jonge Amerikaanse kinderen bleek 16% juist op deze aspecten tekort te schieten! Hierbij dient te worden aangekend dat dit percentage is gevonden bij 'Head Start'-kinderen met een ontwikkelings- en/of onderwijsachterstand. Hoe groot het percentage Nederlandse kinderen is dat problemen ondervindt met het gestructureerde schoolse leren, kan op grond van ons onderzoek niet worden gezegd en is uiteraard evenmin af te leiden uit de resultaten van Bierman et al. Daarvoor zou een landelijk representatief onderzoek nodig zijn. Een voorzichtige schatting is, dat het om ten minste zo'n 10 procent van de leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs zou kunnen gaan (cf. Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011).

Wanneer wij de principiële vraag stellen of de trend om kinderen op steeds jongere leeftijd te confronteren met een gestructureerde schoolse benadering eigenlijk niet een misrekening zou kunnen zijn, met name in het kader van de voor- en vroegschoolse educatie, dan leveren de resultaten van ons onderzoek voldoende indicatie op om daar uitermate kritisch naar te kijken. Bezorgdheid over de kwaliteit van het onderwijs heeft beleidsmakers van het Ministerie van Onderwijs ertoe gebracht zwaar in te zetten op het wegwerken van leerachterstanden. Als gevolg van dit onderwijsachterstandenbeleid zijn scholen en peuterspeelzalen (al dan niet gedwongen) gestart met programma's gericht op de voor- en vroegschoolse educatie (vve).

De gedachte achter het vigerende onderwijsachterstandenbeleid is om middels een interventie, daarbij gebruikmakend van een gecertificeerd vve-programma, de vroege (taal)ontwikkeling systematisch te stimuleren en zo latere leerachterstanden te voorkomen (OC&W, 2013). Als we echter kijken naar de resultaten van vve-programma's over de afgelopen 12 jaar dan zijn deze teleurstellend of zelfs geheel afwezig (cf. Bruggers, Driessen & Gesthuizen, 2014; Driessen, 2013; Karssen, Van der Veen, Veen, Van Dalen & Roeleveld, 2013; Nap-Kolhoff et al., 2008; Tavecchio & Oostdam, 2013; Van Schooten & Slegers, 2008; Veen, Roeleveld & Van Daalen, 2008).

De steeds vroegere bijstelling van spelend leren naar een min of meer gestructureerde schoolse benadering, is wellicht mede een verklaring voor het uitblijven van successen van de voor- en vroegschoolse educatie. Zoals uit internationaal en het onderhavige onderzoek naar voren komt, zijn zeker niet alle jonge kinderen al voldoende toegerust voor het gestructureerde schoolse leren. Er lijkt een alternatief perspectief nodig voor de huidige versmalde visie op educatie aan jonge kinderen die veelal praktijk is binnen vve-methoden, bij veel schoolbesturen, beleidsmakers en de Inspectie van het Onderwijs. Mede daarom is het te hopen dat ook in Nederlands onderzoek de nadruk op cognitieve schoolrijpheid afneemt ten gunste van meer aandacht voor de sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten van het leerproces.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvodigitaal.nl> - november - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Robert Hamerslag is vanaf 2001 werkzaam in het primair onderwijs als leerkracht op een Amsterdamse basisschool. Zijn specifieke interesse betreft het onderwijsleerproces van jonge kinderen in de onderbouw van het primair onderwijs (groep 1 tot en met 4). Hij studeerde pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam en voltooide eind 2014 zijn master-scriptie 'Klaar voor school?; De rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aanpassing in het gestructureerde leren'.
E-mail: Hamerslag@me.com



Ron Oostdam is hoogleraar-onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector Maatwerk in Leren en Instructie. Daarnaast is hij hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Hij maakte deel uit van het onderzoeksteam dat de eerste haalbaarheidsstudie uitvoerde naar een Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau (PPON). Promoveerde in 1991 op een peilingsonderzoek naar argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs. Is (mede)auteur van een groot aantal (inter)nati-

onale artikelen, boeken en boekbijdragen op uiteenlopende terreinen, waaronder taalonderwijs, onderwijsleerprocessen, differentiatievraagstukken, ouders en school, en preventie van gedragsproblemen.

E-mail: r.j.oostdam@hva.nl



Louis Tavecchio studeerde psychologie en promoveerde aan de UvA en werkte 31 jaar bij Gezinspedagogiek in Leiden. Van 2001 tot 2011 was hij bijzonder hoogleraar Pedagogiek aan de UvA, van 2005-2012 redacteur van *Kind en Adolescent Review* en van 2006-2012 hoofdredacteur van het tijdschrift *Pedagogiek*. Hij publiceerde meer dan honderdvijftig artikelen in (inter)nationale tijdschriften, hoofdstukken en boeken op het gebied van gezinsopvoeding, gehechtheid, kinderopvang en hulpverlening. Daarnaast schreef hij boeken over sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden en statistiek. Ook houdt hij zich al vele jaren bezig met opvoeding en ontwikkeling van jongens en de pedagogische betekenis en rol van vaders in het (moderne) gezin.

Zie ook: <http://home.medewerker.uva.nl/l.w.c.tavecchio>