

# **Een soepele Overgang?!**

**Werkwijzen die een Soepele Overgang voor Kinderen met een extra  
Ondersteuningsbehoefte bevorderen van de Voorschoolse Periode naar de Basisschool:  
Een Systematische Review**

Rijksuniversiteit Groningen  
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen  
Master Orthopedagogiek PAMA5166

Naam : Dorothea Jans-Knol  
Studentnummer : 5419514  
Begeleider : Dr. E. Kamphorst  
Tweede beoordelaar : Dr. K. van den Bosch  
Datum : 16 juni 2023  
Aantal woorden : 10567

## Samenvatting

**Achtergrond/Probleemstelling** De overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool verloopt niet voor alle kinderen soepel. Vooral kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (EOB) blijken hierbij hinder te kunnen ondervinden. Met de inzet van transitiewerkwijzen wordt geprobeerd deze overgang te versoepelen. De effecten van deze werkwijzen zijn lang niet altijd wetenschappelijk onderbouwd en de werkwijzen zijn vaak niet specifiek gericht op kinderen met EOB. **Vraagstelling** Welke transitiewerkwijzen, en op welke manier, bevorderen een soepele overgang voor kinderen met EOB van de voorschoolse periode naar de basisschool? Het doel van deze systematische review was het identificeren van transitiewerkwijzen gericht op het gezin, de voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan met als uitkomst de schoolrijpheid van het kind en/of de competenties van de professional. **Methode** Volgens de PRISMA-richtlijnen is een overzicht gecreëerd van de wetenschappelijke stand van zaken van de inzet van transitiewerkwijzen. Er zijn vijf databanken doorzocht, wat 18 studies opleverde. **Resultaten** Bij transitiewerkwijzen gericht op het kind, het gezin, voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan, zijn positieve effecten gevonden op cognitieve en/of sociaal-emotionele vaardigheden van het kind. Werkwijzen gericht op de professional bleken positieve resultaten te hebben op de didactische en pedagogische vaardigheden. Centrumgerichte opvang bleek meer effect op schoolrijpheid te hebben dan alleen zorg thuis. **Conclusie** Uit de resultaten blijkt dat het van belang is gezinnen te stimuleren om kinderen met EOB een voorschoolse voorziening te laten bezoeken. Professionals hebben hierbij een belangrijke taak als voorbeeld en motivering van ouders en kunnen hiermee ook de thuisbetrokkenheid vergroten. De overgang naar school van kinderen met EOB blijft echter een actueel thema waarbij meer onderzoek nodig is over wat deze specifieke doelgroep nodig heeft met als doel meer inclusieve ondersteuning te bieden en meer landelijke samenhang te creëren. Dit is een taak van alle betrokkenen en hun onderlinge relaties rondom het kind.

*Sleutelwoorden:* speciale behoeften; transitiewerkwijzen; schoolrijpheid; sociaal-emotionele ontwikkeling; cognitieve ontwikkeling; voor- en vroegschoolse educatie en zorg; peuterspeelzaal en school

## Abstract

### **Practices that Promote a Fluent Transition for Children with Special Needs from the Pre-School Period to Kindergarten: A Systematic Review**

**Background/Problem definition** The transition from the pre-school period to kindergarten is not smoothly for all children. In particular, children with special needs tend to experience more difficulties in this regard. The use of transition practices tries to ease this transition. The effects of these methods are by no means always scientifically based and the practices often are not specifically focused on children with special needs. **Question** What transition practices, and in what way, promote a smooth transition for children with special needs from the pre-school period to kindergarten? The aim of this systematic review was to identify transition practices focused on the family, pre-school provision and/or school or a combination of these with the outcome being the school readiness of the child and/or the competences of the professional. **Methods** Following the PRISMA guidelines, an overview of the scientific state of the art on the use of transition practices was created. Five databases were searched, which resulted in 18 studies. **Results** As a result of transition practices focused on the child, family, pre-school provision and/or kindergarten or a combination of these, positive results were found on cognitive and/or socio-emotional outcomes of the child. Practices focused on the professional were found to have positive results on didactic and pedagogical skills. Centre-based care was found to have more effects on school readiness than parental care only. **Conclusions** The results show the importance of encouraging families to have children with special needs attend a pre-school provision. Professionals can have an important role in leading by example and motivating parents, thereby increasing home involvement. The transition to kindergarten of children with special needs is a current topic where more research is needed on what this particular group needs with the aim of providing more inclusive support and creating more national consistency. This is a task for all stakeholders and their interrelationships around the child.

*Keywords:* special needs; transition practices; school readiness; social emotional development; cognitive development; early childhood education and care; preschool and kindergarten

## **Werkwijzen die een Soepele Overgang voor Kinderen met een extra Ondersteuningsbehoefte Bevorderen van de Voorschoolse Periode naar de Basisschool: Een Systematische Review**

De overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool verloopt niet voor alle kinderen soepel. Vooral kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (EOB) ervaren vaak extra moeite met deze overgang, vanwege bijvoorbeeld taalproblemen waardoor ze niet alles begrijpen wat er van hen wordt verwacht. Zowel internationaal als in Nederland probeert men met de inzet van diverse transitiewerkwijzen deze overgang te versoepelen. De effecten van deze werkwijzen zijn echter lang niet altijd wetenschappelijk onderbouwd en de werkwijzen zijn vaak niet specifiek gericht op kinderen met EOB. In de huidige systematische review wordt een overzicht gegeven van de wetenschappelijke stand van zaken rondom de inzet van transitiewerkwijzen voor kinderen met EOB en worden aanbevelingen gegeven voor nader onderzoek op dit gebied.

### **Overgang Voorschoolse Periode naar de Basisschool**

Voor de meeste kinderen is de overgang van de voorschoolse periode (bijvoorbeeld vanuit de kinderopvang, peuterspeelzaal of thuis) naar de basisschool een ingrijpende verandering in hun leven (Dekker et al., 2016). De basisschool is voor kinderen namelijk een nieuwe en onbekende omgeving, die sociale, gedragsmatige en academische uitdagingen met zich meebrengt (Little, 2017). Kinderen kunnen zich tijdens de overgangperiode onzeker voelen, omdat ze bijvoorbeeld de regels op de basisschool nog niet kennen (Hoogeveen, 2020).

Een overgang kan gezien worden als een kritiek punt in het leven van een individu, waarin hij of zij zich moet aanpassen aan veranderingen in de omgeving (Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). Met het begrip overgang wordt het hele proces rondom de overgang van voorschoolse periode naar de basisschool verstaan. Dit bestaat uit: (a) het geleidelijk afscheid nemen van de voorschoolse voorziening of thuis, (b) de voorbereiding op de basisschool en (c) het geleidelijk ingroeien in de basisschool (Dekker et al., 2016).

De overgang wordt als soepel of succesvol beschouwd wanneer bovenstaande drie stappen in het proces positief verlopen, gericht op het welzijn en de ontwikkeling van het kind. Dit houdt in dat een kind zich veilig en op zijn gemak voelt en graag naar school gaat. Vanuit deze veiligheid kan het kind zich verder ontwikkelen op cognitief en sociaal gebied in relatie met leeftijdgenoten en de leerkracht. (Hirst et al., 2011).

Om een soepele overgang naar school te creëren, is het hanteren van een “doorgaande ontwikkelingslijn” in spelen, leren en ontwikkelen van kinderen belangrijk (Hoogeveen,

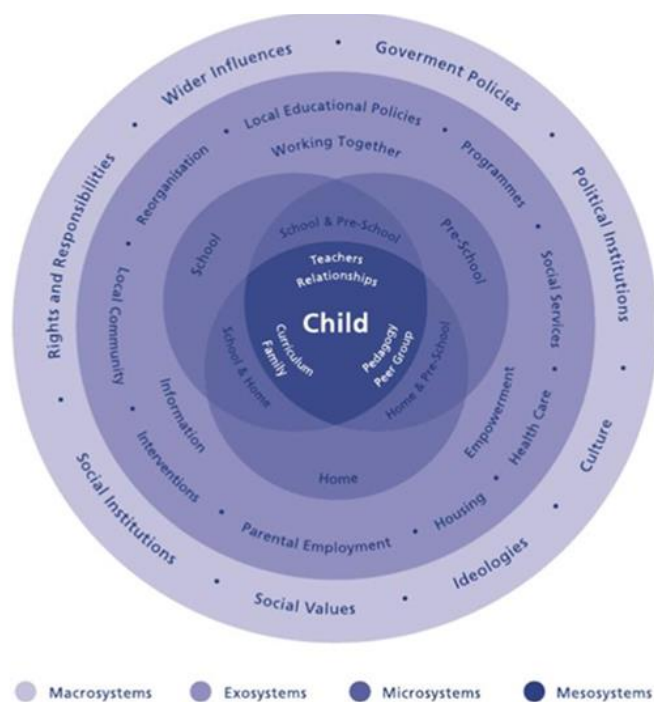
2020). Vanuit de Wet op het primair onderwijs wordt gesteld dat het voor de ontwikkeling van kinderen van belang is dat zij een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (Wet op het Primair Onderwijs, z.d.). Het proces zou daarbij afgestemd moeten worden op de voortgang in de ontwikkeling van kinderen. Als er namelijk zo weinig mogelijk “breuklijnen” zijn, heeft dat positieve effecten op de ontwikkeling van het kind (Hoogeveen, 2020). Helaas verloopt dit proces vaak niet optimaal tussen de voorschoolse voorzieningen en de basisschool (Van der Vegt, 2020).

### Overgang naar School in Relatie met Omgeving

De overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool voor kinderen in het algemeen kan vanuit verschillende theoretische raamwerken worden benaderd. In de huidige studie wordt de overgang beschreven aan de hand van een model van Fabian & Dunlop (Fabian & Dunlop, 2007). Zij hebben het bestaande model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1979) specifiek toegepast op de overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool.

### Figuur 1

Diagram van A.W. Dunlop gebaseerd op de systeemtheorie van Bronfenbrenner <sup>1</sup>



<sup>1</sup> Figuur 1 is overgenomen uit rapport Fabian & Dunlop (Fabian & Dunlop, 2007)

Fabian & Dunlop (2007) benadrukken dat de overgang naar school niet in een vacuüm plaatsvindt, maar samenhangt met de verschillende contexten rondom het kind. Het model onderscheidt op micro- en mesoniveau de volgende factoren: (a) het kind, (b) het gezin, (c) de voorschoolse voorziening en (d) de basisschool (Fabian & Dunlop, 2007). Al op jonge leeftijd ontwikkelt een kind cognitieve- en sociaal-emotionele vaardigheden in de omgang met andere gezinsleden in de thuissituatie, zoals bijvoorbeeld hoe het met anderen praat of hoe het kan omgaan met frustraties (Mashburn & Pianta, 2006). De mate waarin een kind over dergelijke vaardigheden beschikt wordt schoolrijpheid genoemd en hangt samen met het kunnen aanpassen en ontwikkelen op school (Mashburn & Pianta, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Als het gezin, voorschoolse voorziening en school op een positieve manier met elkaar samenwerken en afstemmen op de behoeftes van het kind, heeft dat positieve effecten op het welzijn en ontwikkeling van het kind in het overgangsproces naar school (Duncan et al., 2007; Fabian & Dunlop, 2007; Mashburn & Pianta, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). In de praktijk kan de leidster van de voorschoolse voorziening het kind betrekken bij de overgang door bijvoorbeeld te vertellen over de basisschool en wat er van hem of haar verwacht wordt. Thuis kunnen de ouders bijvoorbeeld met het kind praten over de nieuwe school en een keer op school kijken. Vanuit de samenwerking tussen voorschoolse voorziening, thuis en school kan gezorgd worden voor een warme overdracht van informatie over het kind. Op die manier weet de school wat ze van het kind kunnen verwachten en kunnen ze rekening houden met specifieke behoeftes van het kind.

### **Begeleiding van het Overgangsproces naar School**

Zoals uit het model van Fabian en Dunlop (2007) blijkt, is een goede samenwerking tussen de verschillende contexten rondom het kind belangrijk in het overgangsproces naar school (Rous et al., 2007; Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). Om dit proces te begeleiden, kunnen daarom bepaalde transitiewerkwijzen worden toegepast. Dit zijn gerichte activiteiten die een overgang voor een kind makkelijker maken (Mulligan et al., 2012).

Transitiewerkwijzen kunnen een “smalle” en meer uitgebreide betekenis hebben. Bij de smalle definitie zijn de werkwijzen vooral gericht op het concrete overgangsproces, met als doel het kind te versterken op sociaal-emotioneel gebied, waardoor het meer grip krijgt op de situatie, en onzekerheid en angst afnemen. Zo kunnen kinderen bijvoorbeeld deelnemen aan activiteiten op school voor de start van school (Dunlop, 2002). Bij een andere werkwijze wordt een kind gekoppeld aan een maatje, die het wegwijs maakt in de klas (Dockett & Perry, 2013). Het werken met vaste instroommomenten met kleine groepjes kinderen blijkt ook

positieve ervaringen te geven voor zowel het kind, de leerkracht als het pedagogisch klimaat in de klas (Veen et al., 2013). Tot slot blijkt de afstemming tussen voorschoolse voorziening en de basisschool belangrijk, zodat school weet wie het kind is en wat het nodig heeft (Broström, 2002).

Naast de smalle definitie van transitiewerkwijzen, die vooral gericht is op het begeleiden tijdens het overgangsproces, kunnen transitiewerkwijzen ook breder opgevat worden. Bij een “brede” definitie van transitiewerkwijzen zijn de werkwijzen gericht op zowel het overgangsproces als ook de voorbereiding op deze overgang. Deze transitiewerkwijzen zijn gericht op het stimuleren van een ononderbroken ontwikkelproces en het stimuleren van schoolrijpheid.

Een voorbeeld van transitiewerkwijzen gericht op het stimuleren van een doorgaande ontwikkelingslijn en specifiek de voorbereiding op de basisschool vormt een experiment van “startgroepen” voor peuters. Hierbij wordt een groep peuters begeleid door een pedagogisch medewerker én een leerkracht. Het doel van deze groepen is om de ontwikkeling van peuters extra te stimuleren en hen voor te bereiden op de stap naar de basisschool. De startgroepen lijken positieve resultaten te geven op zowel de cognitieve- als sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en hiermee op de schoolrijpheid (Veer et al., 2016).

Bovenstaande voorbeelden illustreren dat er de afgelopen jaren meer aandacht is voor het stimuleren van een doorgaande lijn voor kinderen in het algemeen. Kinderen met EOB zouden hier ook van kunnen profiteren. Het is echter de vraag in hoeverre deze algemene transitiewerkwijzen voor hen voldoende zijn of dat ze specifieke werkwijzen nodig hebben om een soepele overgang naar school te kunnen maken.

### **Kinderen met een Extra Ondersteuningsbehoefte**

Het zorgen voor een doorgaande ontwikkelingslijn is dus belangrijk voor een soepele overgang naar school. Dit geldt voor kinderen in het algemeen, maar vooral voor kinderen die met een achterstand of een extra ondersteuningsbehoefte starten op de basisschool (Fabian & Dunlop, 2007; Slot & Leseman, 2019). Ongeveer 20 procent van alle kinderen ervaart problemen met de overgang naar de basisschool (Van der Vegt, 2020). Kinderen met EOB blijken vaak grotere moeite te ondervinden bij de overgang (Dekker et al., 2016; Rous et al., 2007).

Bij het begrip EOB kan onderscheid worden gemaakt tussen de behoefte vanuit het kind en vanuit de omgeving. Als er gekeken wordt naar EOB vanuit het kind kan gedacht worden aan extra ondersteuning op het gebied van bijvoorbeeld taal, emotieregulatie, sociale competentie, gedrag of zelfredzaamheid. Het kind wordt dan bijvoorbeeld extra gestimuleerd

op sociaal-emotioneel vlak of op het gebied van taal. In de praktijk kan een kind dat snel overprikkeld raakt, bijvoorbeeld extra behoefte hebben aan rustmomenten. Bij een druk, actief kind kan de extra ondersteuning bijvoorbeeld bestaan uit de inzet van extra bewegings- en ontladingsmomenten. In Nederland worden kinderen met een EOB vanuit het kind zelf gezien als zorgkinderen in termen van passend onderwijs (Dekker et al., 2016). Onder EOB vanuit de omgeving worden kinderen verstaan die opgroeien in gezinnen met bijvoorbeeld een migrantenachtergrond waarbij een andere thuistaal gevoerd wordt of gezinnen met een lage sociaaleconomische status. Kinderen met een EOB vanuit de omgeving worden gezien als doelgroepkinderen in het kader van het landelijk onderwijsachterstandenbeleid (Dekker et al., 2016).

### **Transitiewerkwijzen voor kinderen met EOB**

Naast transitiewerkwijzen die een soepele overgang bevorderen voor kinderen in het algemeen, zijn er enkele experimenten gevonden die specifiek gericht zijn op kinderen met EOB. In Nederland komen kinderen met EOB vanuit zichzelf of de omgeving (bijvoorbeeld op het gebied van taal) in aanmerking voor een programma voor Voorschoolse- en Vroegschoolse Educatie (VVE) (NJI, z.d.). Hiermee kunnen kinderen in totaal 16 uur per week gebruik maken een VVE-programma van de Peuterspeelzaal (PSZ) of kinderopvang. De werkwijze is gericht op taalontwikkeling, beginnend rekenen, motorische ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling. In principe loopt VVE door tot en met 6 jaar. In de Verenigde Staten worden soortgelijke transitiewerkwijzen aangeboden, genaamd Early Head-start (tot 3 jaar) en Head-start (3-5 jaar) voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen (Elicker et al., 2013; Love et al., 2002).

Een ander voorbeeld van een transitiewerkwijze gericht op kinderen met EOB vormt peuterplusgroep “KOKO” (Kinderen Observeren Kansrijk Ondersteunen). Deze werkwijze bestaat uit een groep voor peuters die meer ondersteuning nodig hebben dan de reguliere PSZ kan bieden en waar zorgen zijn over de ontwikkeling van het kind. Gedurende het traject wordt er gekeken naar de individuele begeleidingsbehoeften van het kind, waarbij het kind extra gestimuleerd wordt in zijn/haar ontwikkeling. De ouders ontvangen advies over passende vervolgstappen voor het kind, zoals de terugplaatsing naar een reguliere peuterspeelzaal, aanmelding bij regulier of speciaal basisonderwijs, of een specifieke behandeling (Oink, z.d.).

De genoemde voorbeelden geven aan dat ook voor kinderen met EOB werkwijzen worden ontwikkeld die een doorgaande ontwikkelingslijn bevorderen. Echter zijn de effecten van deze werkwijzen niet altijd wetenschappelijk onderbouwd.



## **Effecten van Transitiewerkwijzen**

Onderzoeken naar de wetenschappelijke effecten van transitiewerkwijzen op de ontwikkeling van kinderen laten onder meer zien dat: (a) transitiewerkwijzen positieve effecten kunnen hebben op zowel cognitieve als niet-cognitieve prestaties, (b) de intensiteit van de werkwijzen van invloed is, en (c) sommige werkwijzen er meer toe doen voor specifieke subgroepen van kinderen (Little, 2017). Daarnaast zou volgens Little (2017) de werkwijze van gespreide toegang tot de kleuterschool gunstig zijn voor de leerprestaties en de cognitieve flexibiliteit van kleuters (Little, 2017). Onderzoek van Schulting (2005) toonde aan dat vooral de hoeveelheid aangeboden transitiewerkwijzen door scholen leidde tot hogere prestaties van kinderen in de kleuterschool. Kinderen met een lage sociaaleconomische status (SES) profiteerden extra van het aanbod (Schulting et al., 2005). LoCasale-Crouch et al. (2008) onderzochten de effecten van transitiewerkwijzen van professionals van voorschoolse voorzieningen op het sociale gedrag van kinderen. Zowel Schulting et al. (2005) als LoCasale-Crouch et al. (2008) toonden aan dat transitiewerkwijzen op de kleuterschool gerelateerd waren aan betere kind uitkomsten. De grootste effecten werden vastgesteld voor kinderen uit gezinnen met een lage SES.

### **Dit onderzoek**

Het doel van deze systematische review is een overzicht te creëren van de wetenschappelijke stand van zaken rondom de inzet en effectiviteit van transitiewerkwijzen voor en tijdens de overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte.

Er zijn twee vergelijkbare systematische reviews gevonden die de inzet van transitiewerkwijzen hebben onderzocht. Het onderzoek van Lillejord (2017) was voornamelijk gericht op de overgang van voorschoolse voorziening naar formeel onderwijs (met 6 jaar) en was niet specifiek gericht op kinderen met EOB (Lillejord et al., 2017). De tweede systematische review richtte zich op kinderen met of zonder extra ondersteuningsbehoefte in EU-landen en nam ook zogenaamde “grijze” literatuur mee in het onderzoek. De studie richtte zich zowel op de overgang van voorschoolse voorziening naar de kleuterschool als de overgang naar formeel onderwijs (Balduzzi et al., 2019). In Nederland gaan kinderen met vier jaar naar de basisschool (groep 1) en maken met zes jaar de overgang naar formeel onderwijs (groep 3). De huidige studie richt zich specifiek op wetenschappelijke studies over transitiewerkwijzen gericht op kinderen met EOB in de voorbereiding en de overgang naar de basisschool. Onderzoek naar deze specifieke overgang is belangrijk, omdat het kan bijdragen aan het optimaliseren van een doorgaande ontwikkelingslijn en daarmee

aan de kanselijkheid van kinderen. Vroegtijdig geboden kansen kunnen namelijk doorwerken op de lange termijn.

De bevindingen van het huidige onderzoek kunnen waardevolle inzichten bieden over welke transitiewerkwijzen wetenschappelijk effectief zijn gebleken voor deze specifieke doelgroep, en daarnaast aangeven waar er nog behoefte is aan verder onderzoek. In het huidige onderzoek staat de volgende vraag centraal: Welke transitiewerkwijzen, en op welke manier, bevorderen een soepele overgang voor kinderen met EOB van de voorschoolse periode naar de basisschool? Bij de beantwoording van de onderzoeksvraag is gekeken naar werkwijzen gericht op het gezin, de voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan met als uitkomst de schoolrijpheid van het kind en/of de competenties van de professional (Fabian & Dunlop, 2007).

### **Methode**

In de huidige systematische review zijn wetenschappelijke studies geanalyseerd met als doel een concreet antwoord op de onderzoeksvraag te formuleren. De bevindingen zijn weergegeven volgens de PRISMA-richtlijnen<sup>2</sup> (Page et al., 2021), waardoor het onderzoek op een zo systematisch en transparant mogelijke manier werd beschreven.

#### **Zoekstrategie**

Voor het creëren van een effectieve zoekslag is gebruik gemaakt van zoektermen (keywords) in relevante artikelen die bij het schrijven van de inleiding zijn gebruikt. Vervolgens is met behulp van een thesaurus van PsychINFO en ERIC via het platform EBSCO host gezocht naar synoniemen. Hierbij is rekening gehouden met eventuele verschillen tussen Engelse en Amerikaanse spelling. Bij de zoekslag is gebruik gemaakt van truncatie. De zoektermen zijn opgedeeld in vier zoekgebieden: (a) populatie, (b) interventie, (c) uitkomst en (d) context. De zoektermen binnen een zoekgebied zijn met elkaar verbonden door “OR” en tussen de vier onderzoekgebieden met ”AND”. De zoekslag is gecontroleerd door één andere beoordelaar en op enkele punten aangevuld.

Voor het uitvoeren van de zoekslag (Bijlage 1) is gebruik gemaakt van vijf wetenschappelijke databanken met een combinatie van brede algemene databanken, aangevuld met databanken gericht op een specifiek thema. In de eerste plaats is gekozen voor PsychINFO, omdat deze gericht is op psychologie. De databank ERIC is gekozen, omdat deze gericht is op onderwijs en opvoeding. Web of Science is gekozen, omdat dit een brede

---

<sup>2</sup> PRISMA staat voor Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

algemene wetenschappelijke databank is. Scopes is gekozen, omdat dit de grootste databank voor samenvattingen en citaties van peer-reviewed literatuur is. Tot slot is SocINDEX gekozen, omdat deze databank wetenschappelijke literatuur bevat op het gebied van sociologie en aanverwante gebieden. De keuze van de databanken is beoordeeld en goedgekeurd door twee onafhankelijke beoordelaars, waaronder een specialist wetenschappelijke informatie.

### **Screening en selectie**

Voor het selecteren van geschikte publicaties voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is een protocol opgesteld met gerichte in- en exclusiecriteria (Bijlage 2). Door studies uit te sluiten die voldeden aan één van de exclusiecriteria, werden alleen relevante studies geïncludeerd. Zo werden studies geïncludeerd wanneer ze gepubliceerd waren na 2010. Ruim voor de invoering van het Passend Onderwijs in 2014 was er namelijk al in toenemende mate aandacht voor de doorgaande lijn en inclusiviteit binnen het onderwijs (Boer et al., 2011; Schuman, 2013). Studies moesten zijn uitgevoerd in Nederland, EU-landen of de Verenigde Staten. Deze landen sluiten het meest aan bij de Nederlandse cultuur en opvoedstijl. De Verenigde Staten is geïncludeerd omdat hier veel onderzoek wordt gedaan naar de ontwikkeling van kinderen met EOB, waardoor veel kennis is verzameld over dit onderwerp. Alleen wetenschappelijke literatuur werd meegenomen en geen grijze literatuur, zoals rapporten of beleidsnotities, en studies moesten “full-tekst” beschikbaar zijn. Daarnaast werden alleen empirische studies geïncludeerd, dus geen meta-analyses en reviews. In een meta-analyse zijn namelijk statistische analyses gedaan waarbij de resultaten van verschillende studies gecombineerd werden tot een “overall” resultaat. De gemiddelde leeftijd van de participanten moest tussen 3 en 5 jaar vallen en er moest sprake zijn van een overgangssituatie tussen de voorschoolse periode en de basisschool. Er moest sprake zijn van een EOB vanuit het kind of de omgeving. Tot slot moesten er gerichte activiteiten of interventies uitgevoerd zijn voor het kind of de omgeving met de uitkomst op de ontwikkeling van het kind.

Met het opgestelde protocol werd een eerste screening gedaan van 20 studies op grond van de titel en samenvatting. Als hulpmiddel bij deze screening is een lijst gemaakt met voorbeelden van relevante begrippen (Bijlage 3). De gevonden resultaten werden geëxporteerd naar de referentiemanager Zotero (Corporation for Digital Scholarship., 2006) en vervolgens naar Rayyan, een programma dat het selectieproces van een systematische review ondersteunt (Ouzzani et al., 2016). In Rayyan werden de studies door twee onafhankelijke onderzoekers gescreend, door de optie “Blind ON” te gebruiken. Met deze

optie kon de tweede beoordelaar niet zien hoe de onderzoeker de studie gescreend en gelabeld had. In een eerste screening zijn de titel en samenvatting zorgvuldig gelezen en in de tweede ronde is gescreend op basis van de hele tekst. Tijdens de eerste screeningsronde werd een relatief milde beoordeling gehanteerd. Hierbij werd een studie alleen geëxcludeerd als de onderzoeker er volledig van overtuigd was dat deze niet voldeed aan de vastgestelde selectiecriteria. Als er enige twijfel was, werd de studie beoordeeld als "May be" en werd deze bewaard voor de screening van de volledige tekst. Naar aanleiding van de eerste screening is het protocol van exclusiecriteria op 1 punt aangepast. Er werd besloten om in een eerste screening hoofdstukken uit boeken wel mee te nemen. In deze hoofdstukken kon bij een tweede screening (van de volledige tekst) worden gezocht naar relevante studies die bruikbaar konden zijn voor het onderzoek. Er werden enkele screeningsrondes uitgevoerd in twee verschillende databanken. Op grond van de resultaten werd geconstateerd dat er relatief weinig studies werden geïnccludeerd. Daarom is ervoor gekozen om criterium 11 iets ruimer te interpreteren en te kijken wat er gedaan werd om de ononderbroken ontwikkelingslijn van kinderen te stimuleren en welke werkwijzen werden toegepast als voorbereiding met het oog op de schoolrijpheid van kinderen. Daarnaast is bij punt 12 naast de uitkomst op het kind, de uitkomst op de competenties van professionals toegevoegd.

Op 20 februari 2023 werd met de in de databanken PsychINFO, ERIC, Web of Science, Scopus en SocINFO de definitieve zoekslag uitgevoerd (Bijlage 1). Belangrijke inhoudelijke zoektermen vormden *special needs, transition practices, school readiness, social emotional development, early childhood education and care, preschool en kindergarten*. De zoekslag gaf de volgende hits: PsychINFO 1120 hits, bij ERIC 1020 hits, bij Web Of Science 196 hits, bij Scopus 266 hits en tot slot bij SocINDEX 97 hits (laatst gezocht op 20 februari 2023). Met de limitatie Engelse en Nederlandstalige artikelen vanaf 2010 en full-tekst beschikbaar, bleven er in totaal 693 hits over. Dubbel gevonden studies werden handmatig verwijderd in Rayyan.

Naast de zoekslag in de verschillende databanken werden via de sneeuwbalmethode en een referentie- en citatiecheck van de geïnccludeerde studies een aantal artikelen toegevoegd.

### **Data-Extractie**

Om relevante resultaten uit de geïnccludeerde studies te verzamelen, werden ze allemaal zorgvuldig gelezen. De studies werden gecategoriseerd aan de hand van algemeen beschrijvende kenmerken van de studies (Bijlage 5), zoals auteur, onderzoeksdesign, land en doel van onderzoek. Als bij een studie belangrijke gegevens ontbraken of onduidelijk waren,

werd de auteur gemaild. Als er na twee weken geen antwoord was dan werd de ontbrekende informatie genoteerd met een streepje in het schema. Het ontbreken van informatie gold niet als exclusiecriteria, maar had wel effect op de kwaliteitsbeoordeling van de studie.

Vervolgens werden uit elke studie tekstfragmenten genoteerd die relevant waren voor de analyse van de bevindingen, zoals beschrijving werkwijze en resultaten op kind en/of professional (Bijlage 6). Dit maakte het mogelijk relevante informatie van elke studie systematisch te ordenen.

### **Data-Analyse**

De resultaten werden allereerst op een deductieve manier geclusterd aan de hand van het theoretisch raamwerk, namelijk transitiewerkwijzen gericht op a) het kind, (b) het gezin, (c) de voorschoolse voorziening, (d) de basisschool en de onderlinge relaties tussen deze actoren (Fabian & Dunlop, 2007). Vervolgens werden de resultaten van de geselecteerde studies op een inductieve wijze geanalyseerd door relevante tekstfragmenten van de studies te groeperen in thema's en werd gekeken hoe de thema's met elkaar samenhangen (Braun & Clarke, 2006). Zowel het raamwerk als de thema's vormden de basis voor het weergeven van de resultaten.

### **Kwaliteitsbeoordeling**

Voor de kwaliteitsbeoordeling van de geïncludeerde studies is een kwaliteitsbeoordelingsformulier (Bijlage 4) opgesteld op basis van items uit studies van Beckers (Beckers et al., 2021) en Kmet en Lee (Kmet & Lee, 2004). Bij de selectie van items is rekening gehouden dat ze zowel bij kwantitatief als kwalitatief onderzoek toepasbaar waren.

De kwaliteitsbeoordeling is in eerste instantie toegepast op 10 geïncludeerde studies. Aan de hand van de eerste bevindingen zijn geen verdere aanpassingen gedaan. Het formulier bestond uit 12 items waarbij elk item beoordeeld kon worden met "ja" (2), "gedeeltelijk" (1), "nee" (0) of "NVT" (n.v.t.). De studies ontvingen punten op basis van de mate waarin ze aan een criterium voldeden, met een theoretisch maximum van 24. Per studie werd het aantal gescoorde punten ten opzichte van het maximum haalbare puntenaantal berekend en weergegeven in decimalen. Hierbij gaf een score dichtbij 1.0 een zeer hoge kwaliteit aan en een score dicht bij 0.0 een zeer lage kwaliteitsscore. Een score gelijk of lager dan 0.4 was "onvoldoende", van 0.4-0.5 "matig", van 0.5-0.6 "voldoende", van 0.6-0.7 "ruim voldoende", van 0.7-0.8 "goed" en bij 0.8 en hoger "prima".

De uitkomsten van de kwaliteitsbeoordeling (Bijlage 8) werden gebruikt om de gevonden resultaten genuanceerder te kunnen wegen en werden niet zozeer gebruikt als

criterium voor in- of exclusie van studies. Op grond van de bevindingen konden uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van de uitkomsten en de sterkte van het gevonden bewijs.

### **Tweede Beoordeling**

Bij de verschillende fases van de screening heeft een tweede onafhankelijke beoordelaar steekproefsgewijs een controle uitgevoerd op de gescreende artikelen. Deze bestond uit een willekeurige steekproef van 10 procent bij de titel en samenvattingscreening, 10 procent bij de screening op de volledige tekst en 20 procent bij de kwaliteitsbeoordeling van de artikelen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBBH) is gedaan aan de hand van Cohen's kappa (Cohen, 1968). Bij een kappascore van 0.21-0.40 werd gesproken van een "matige overeenkomst", van 0.41-0.60 een "redelijke overeenkomst" en van 0.61-0.80 een "voldoende tot goede overeenkomst" (Cohen, 1968).

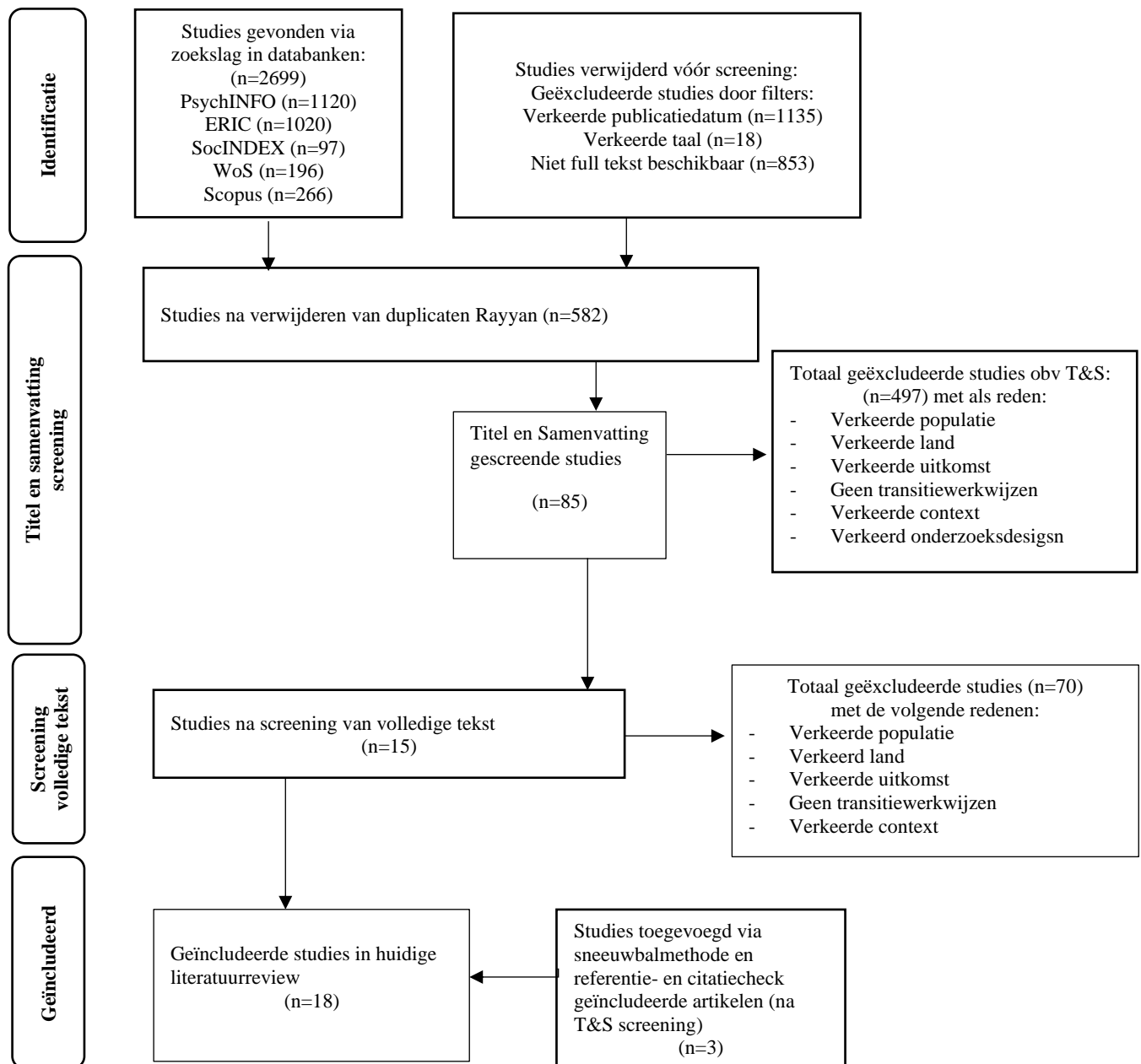
De IBBH (Bijlage 7) wees op een voldoende tot goede overeenkomst ( $\kappa=0.71$ ) bij de screening van titel en samenvatting en een redelijke overeenkomst ( $\kappa=0.41$ ) bij de fulltekstscreening. De artikelen zijn door de eerste en tweede beoordelaar nogmaals grondig bekeken en op sommige punten bediscussieerd en in overleg werd besloten om één artikel alsnog te includeren. Dit maakte dat de kappa verhoogde naar een voldoende tot goede overeenkomst ( $\kappa=0.67$ ). De IBBH van de kwaliteitsbeoordeling wees op een redelijke mate van overeenkomst ( $\kappa=0.53$ ). De onderlinge verschillen tussen de eerste en tweede beoordelaar werden besproken. Deze uitkomst dient nog enigszins genuanceerd te worden. Uit de kwaliteitsbeoordeling op itemniveau bleek dat de eerste beoordelaar zes keer een strengere beoordeling (1 punt in plaats van 2) gaf op een vraag dan de tweede beoordelaar (2 punten). Deze verschillen waren niet terug te voeren op één specifiek of enkele items. Uit de totaalscores op de studiekwaliteit bleken de eerste en tweede beoordelaar een redelijk tot grote mate van overeenkomst te hebben. Bij één studie kwam de totaalscore volledig overeen en bij drie studies bleek een verschil van 1 punt op het totaal (dit komt neer op een verschil van 4 à 5% op de totale beoordeling). Concluderend kan gesteld worden dat er een redelijke tot goede betrouwbaarheid van de kwaliteitsbeoordeling geldt op de totaalscore.

### **Resultaten**

Uit de zoekslag in vijf databanken kwamen in totaal 2699 hits. Het toepassen van de filters op publicatiedatum, taal, full-tekst en het verwijderen van duplicaten in Rayyan leverde 582 unieke studies op. Na screening op de in- en exclusiecriteria aan de hand van Bijlage 2 op titel en samenvatting bleven er 85 studies over. Na het volledig lezen van deze

studies bleven 15 studies over die voldeden aan de inclusiecriteria. Met de sneeuwbalmethode en citatie- en referentiecheck zijn nog 3 studies toegevoegd (Schochet et al., 2020; Sheridan et al., 2010; Teepe et al., 2019). In het PRISMA flow diagram in Figuur 1 staat een overzicht van het studieselectieproces en de gevonden resultaten.

**Figuur 1** PRISMA flow diagram



### Algemene Kenmerken geïnccludeerde Studies

De geïnccludeerde studies zijn uitgevoerd in de Verenigde Staten (94%) en Nederland (6%) (Bijlage 5). Een meerderheid van de geïnccludeerde studies (61%) bestond uit een quasi-

experimenteel design of cluster-randomized trial (CRT). Eén studie had een pre-experimenteel design (5.5%). Drie studies (17%) maakten gebruik van kwalitatieve interviews, waarvan één onderzoek aanvullend met video-analyse. Verder was er één longitudinale follow-up studie (5.5%) en twee studies met randomized Control/Clinical Design (11%). De leeftijd van de participanten varieerde tussen 2;6 en 5;11 jaar, met een gemiddelde leeftijd tussen 3 en 5 jaar. Het aantal participanten varieerde van 12 tot 14000. De duur van de interventie varieerde van een paar weken tot ongeveer een jaar. Zo waren er interventies die een paar weken duurden (gemiddeld 4-8 weken) en werden ingezet tijdens de zomerperiode voordat de kinderen naar de kleuterschool gingen (Griebing & Gilbert, 2020; McClelland et al., 2019; McDermott et al., 2017; Pears et al., 2016; Thomson & Carlson, 2017). Een aantal interventies duurden rond een half jaar en startten in het voorjaar van het jaar dat kinderen naar de kleuterschool gingen (Bierman et al., 2018; Jeon et al., 2018; Raver et al., 2011; Teepe et al., 2019). Tenslotte waren er interventies die rond een jaar of langer duurden (Sheridan et al., 2010; Weiland, 2016).

Een deel van de studies richtte zich op kinderen met EOB vanuit de omgeving (McClelland et al., 2019; Samiei et al., 2016; Thomson & Carlson, 2017). Daarnaast waren er studies die zich richtten op kinderen met EOB vanuit zichzelf (Hare et al., 2021; Jeon et al., 2018; McDermott et al., 2017). Tot slot richtten een aantal studies zich op kinderen met EOB vanuit zichzelf én de omgeving (Pears et al., 2016; Schochet et al., 2020).

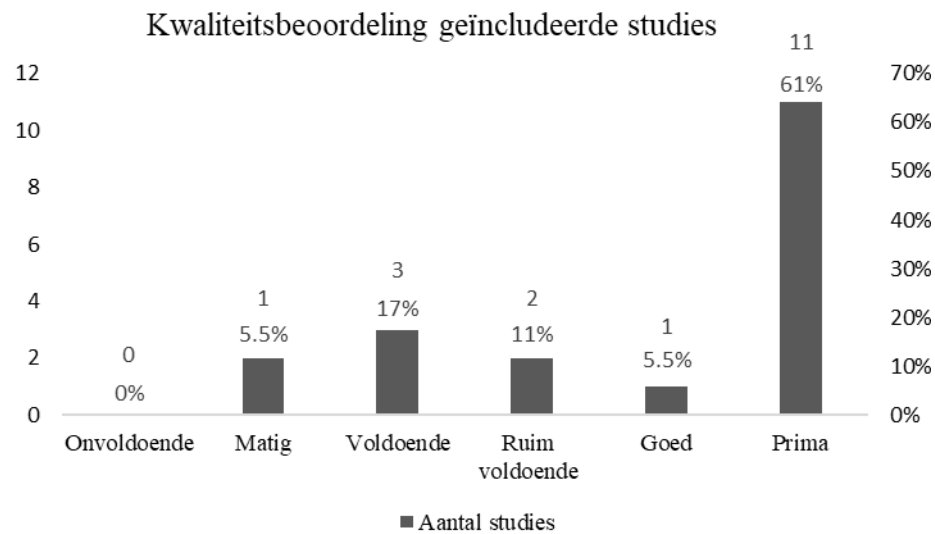
Een aanzienlijk deel van de werkwijzen werd ingezet bij kinderen die deelnamen aan Head Start (Phillips & Meloy, 2012; Sheridan et al., 2010; Teepe et al., 2019). Drie studies richtten zich op de voorschoolse voorziening én school (Griebing & Gilbert, 2020; McDermott et al., 2017; Pears et al., 2016). Het grootste deel van de studies richtte zich op de bevordering van de overgang naar school met als uitkomst schoolrijpheidsvaardigheden van het kind. Bij een aantal studies werd naast uitkomsten op schoolrijpheid van het kind ook gekeken naar competenties van de professional.

Als kinduitkomsten werden de cognitieve vaardigheden taal (beginnende geletterdheid, woordenschat) en rekenen/wiskunde vaak onderzocht. Als niet-cognitieve vaardigheden werden sociale vaardigheden (zoals het oplossen van sociale problemen en herkennen van emoties) en emotie regulerende vaardigheden (omgaan met frustratie en teleurstelling, beheersen van impulsen) vaak als uitkomst beschreven. Daarnaast werd het verminderen van gedragsproblemen zowel thuis als op de voorschoolse voorziening of school bij een aantal studies als uitkomstmaat meegenomen. Een grafische weergave van de kwaliteit van de studies is weergegeven in Figuur 2.



## Figuur 2

*Verdeling van de kwaliteit van de geïncludeerde studies*



## Overgang naar School in Relatie met Omgeving

De werkwijzen en resultaten worden beschreven aan de hand van het eerder beschreven model van Fabian & Dunlop (Fabian & Dunlop, 2007). Bij de beschrijving is gekeken naar transitiewerkwijzen gericht op het gezin, de voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan met als uitkomst de schoolrijpheid van het kind en/of de competenties van de professional (Fabian & Dunlop, 2007). Een grafische weergave van de verdeling van studies per gebied staat weergegeven in Figuur 3.

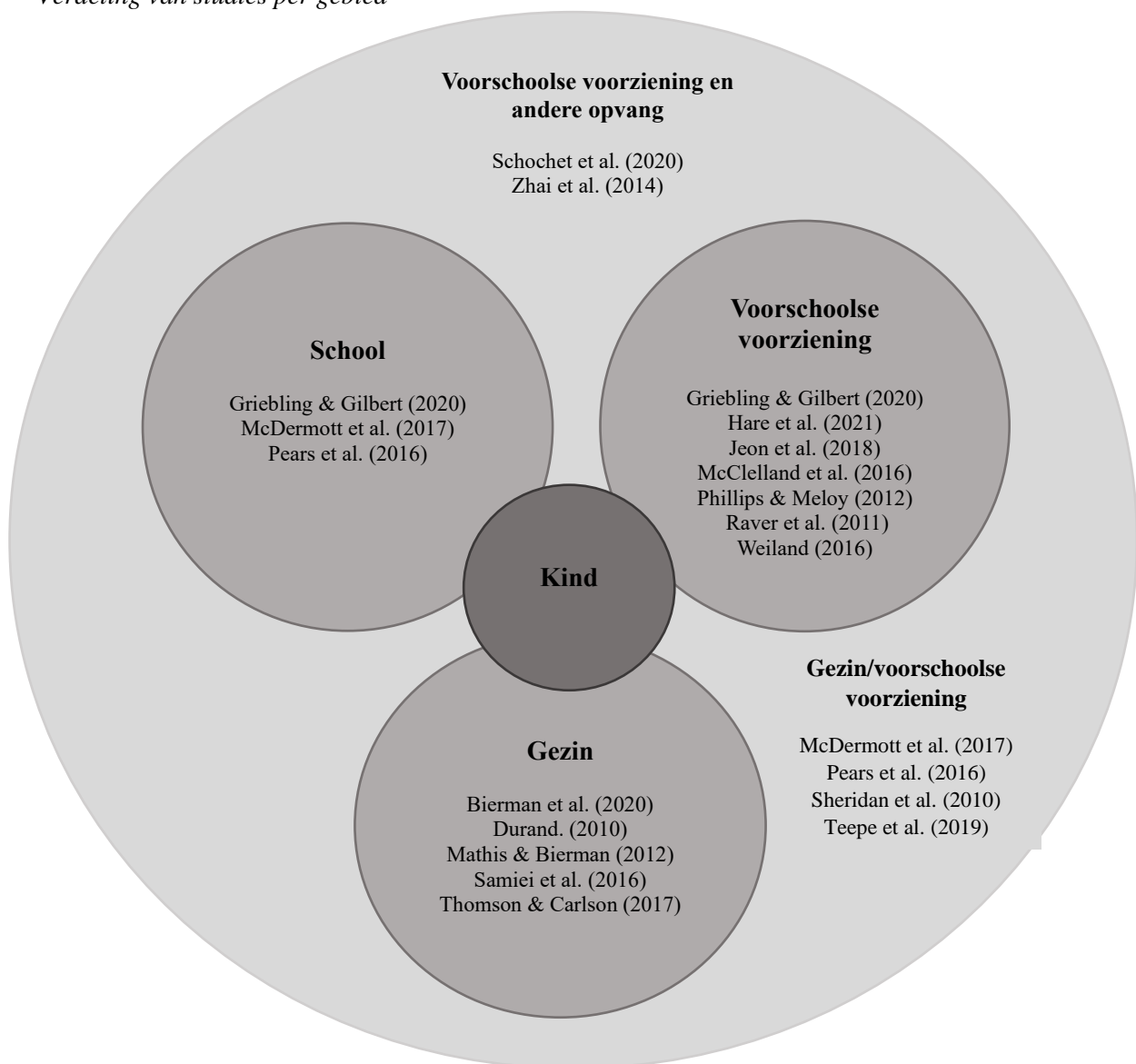
## Werkwijzen Centrum gebaseerde Voorziening ten opzichte van Thuis gebaseerde Opvang

Een centrum gebaseerde voorziening of opvang thuis vormt een belangrijke omgeving voor ontwikkelingsstimulering bij kinderen met als uitkomst schoolrijpheid. Twee studies hebben de effecten van verschillende soorten voorschoolse opvang onderzocht (Head Start, kinderopvang, gastouderopvang en ouderlijke zorg thuis) op cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen (Schochet et al., 2020; Zhai et al., 2014). De resultaten van beide onderzoeken wijzen erop dat een centrum gebaseerde voorziening significant kleine positieve effecten had op cognitieve vaardigheden (taal en geletterdheid) van kinderen dan alleen ouderlijke zorg thuis en gunstiger dan gastouderopvang. Er werden bij beide onderzoeken weinig verschillen geconstateerd tussen verschillende soorten centrum gebaseerde voorzieningen (kinderopvang). Schochet et al. (2020) vonden geen verschil in effecten van centrum gebaseerde opvang ten opzichte van gastouderopvang op externaliserend gedrag van

kwetsbare kinderen (Schochet et al., 2020). Zhai et al. (2014) constateerden daarentegen wel dat kinderen die deelnamen aan Head Start over het algemeen een betere gedragsontwikkeling lieten zien ten opzichte van kinderen die gebruik maakten van ouderlijke zorg en opvang door familie of gastouder.

### **Figuur 3**

*Verdeling van studies per gebied*



### **Werkwijzen Gericht op het Gezin**

Het gezin vormt een belangrijke context voor werkwijzen gericht op de ontwikkeling en het welzijn van het kind met als uitkomst de schoolrijpheid. Kinderen zijn de eerste jaren van hun leven veel thuis en het gezin heeft daarmee een grote invloed op de ontwikkeling van

het kind. Vijf studies onderzochten werkwijzen gericht op het gezin (Bierman et al., 2018; Durand, 2010; Mathis & Bierman, 2012; Samiei et al., 2016; Thomson & Carlson, 2017). In het merendeel van de studies waren de interventies zowel gericht op het stimuleren van cognitieve vaardigheden (bijvoorbeeld vroege geletterdheid en rekenen) als het sociaal functioneren van het kind (zoals emotieregulatie of het omgaan met andere kinderen).

### *Opvoedvaardigheden*

Eén van de thema's die bij de onderzoeken naar gezinsgerichte werkwijzen naar voren kwam was de stimulering van opvoedvaardigheden van ouders. De studies van Bierman et al. (2020) en Mathis & Bierman (2012) beschrijven huisbezoekprogramma's waarbij specifiek aandacht was voor het bevorderen van de ouder-kind relatie met als uitkomst de cognitieve- en sociaal-emotionele vaardigheden van het kind. Significante klein positieve effecten zijn gevonden op cognitieve vaardigheden (taal en ontluikende geletterdheid en gecijferdheid) en sociaal-emotionele vaardigheden (samenwerking, emotieregulatie en zelfbeheersing) bij het kind. Daarnaast zijn klein positieve resultaten gevonden op vermindering van probleemgedrag thuis en een afname van ouderlijke stress. In de latere jaren op de basisschool hadden de kinderen significant minder academische- en gedragsondersteuning nodig op school (Bierman et al., 2018; Mathis & Bierman, 2012). Mathis & Bierman (2012) vonden ook een significant positief verband tussen de kwaliteit van de ouder-kind interactie en de ontwikkeling van emotieregulatie en aandacht controle van het kind in de thuissituatie en op school.

### *Ouderlijke Steun bij Thuisactiviteiten*

Een tweede thema dat bij alle vijf studies naar gezinsgerichte interventies werd onderzocht was ouderlijke steun bij thuisactiviteiten. Deze activiteiten werden vaak onderverdeeld in twee uitkomstmaten, namelijk de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Twee studies onderzochten het verband tussen thuisstimulering met als uitkomst leesvaardigheid (Durand, 2010; Samiei et al., 2016). Durand (2010) onderzocht het verband tussen academische- en sociale voorbereidingspraktijken op leesvaardigheid op school. De cognitieve activiteiten vonden plaats op het gebied van rekenen, leerhouding en lezen. Sociale activiteiten waren gericht op netjes gedrag, relaties en psychologische voorbereiding. De resultaten toonden aan dat de werkwijzen op sociaal en niet op academisch gebied significant positief geassocieerd waren met de leesvaardigheid en betrokkenheid van de kinderen in de klas (Durand, 2010). Samiei et al. (2016) onderzochten het verband tussen een thuisprogramma voor verrijking van geletterdheid in de vroege kinderjaren, en de lees-, schrijf- en rekenvaardigheden van kinderen op het moment dat ze naar de kleuterschool

gingen (Samiei et al., 2016). De resultaten in deze studie toonden, in tegenstelling tot het onderzoek van Durand (2010), aan dat deelname aan het verrijkingsprogramma significante klein positieve resultaten gaf op vroege geletterdheid en rekenscores op jonge leeftijd, zelfs na controle van andere belangrijke factoren die verband hielden met de voorbereiding op de kleuterschool. Thomson & Carlson (2017) onderzochten de effectiviteit van een trainingsinterventie voor ouders gericht op het ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. De resultaten toonden significante groot positieve effecten aan op drie sociaal-emotionele competenties van de kinderen (initiatief, zelfregulering, en gehechtheid/relaties) en een significant groot positief effect op de afname van gedragsproblemen (Thomson & Carlson, 2017).

### **Werkwijzen gericht op Voorschoolse voorziening en/of School**

Naast de thuissituatie, zijn de voorschoolse voorziening en school belangrijke plaatsen voor werkwijzen gericht op de ontwikkeling en het welzijn van het kind met als uitkomst schoolrijpheid en/of de competenties van de professional. Bij zeven studies richtte de werkwijze zich voornamelijk op de voorschoolse voorziening en/of school. (Griebing & Gilbert, 2020; Hare et al., 2021; Jeon et al., 2018; McClelland et al., 2016; Phillips & Meloy, 2012; Raver et al., 2011; Weiland, 2016).

#### *Zelfregulatie en emotieregulatie*

Twee studies onderzochten aspecten die van invloed waren op de zelf- of emotieregulatie bij kinderen (Hare et al., 2021; McClelland et al., 2019). Hare et al. (2021) onderzochten in hoeverre het beginniveau van emotieherkenning en begrip (ERU) en veranderingen hiervan van invloed waren op de mate van respons op een vroegtijdig interventieprogramma. ERU bleek een belangrijke rol te spelen in de ontwikkeling van emotieregulatie bij kinderen. Kinderen met een betere ERU boekten grotere verbeteringen op academisch, executief functioneren (EF), sociaal-emotionele domeinen en gedrag, samen met een afname van onoplettendheid en ernst van de symptomen (Hare et al., 2021). Het beginniveau van ERU had een significant groot effect op de interventierespons op de verschillende schoolrijpheidsdomeinen. McClelland et al. (2019) onderzochten een zelfregulatie-interventie waarbij expliciet aandacht werd besteed aan muziek en bewegingsspelletjes. Ze vonden significante klein positieve effecten op de zelfregulatie en cognitieve uitkomsten (vroege geletterdheid en rekenvaardigheden) (McClelland et al., 2016).

#### *Competenties van de Professional*

Bij twee studies richtte de werkwijze zich niet alleen op de effecten op het kind, maar ook op de competenties van de professional (Raver et al., 2011; Weiland, 2016). Bij beide

onderzoeken bestond de interventie uit een training van professionals door externe professionals met als uitkomst de didactische en pedagogische kwaliteiten van de professional. Daarnaast werden bij het onderzoek van Raver et al. (2011) door externe professionals stressverminderingssessies gegeven aan de professionals. Weiland (2016) vond significante middelgroot positieve effecten op taal, geletterdheid, wiskunde en aandacht. Significante klein positieve effecten werden gevonden op executieve functie en sociaal-emotionele vaardigheden (Weiland, 2016). Raver et al. (2011) vonden ook significante middelgroot positieve effecten op vroege geletterdheid en rekenen, maar vonden significante klein positieve effecten op executieve functies en aandacht. Ze vonden maar gedeeltelijk bewijs voor verbetering van de zelfregulering van de kinderen (Raver et al., 2011). Daarnaast toonden beide onderzoeken positieve resultaten aan op de competenties van de professional. De professionals bleken beter in staat de interventie op de juiste manier uit te voeren, meer gestructureerde en emotionele ondersteuning te bieden aan de kinderen en waren beter in staat tot het positief hanteren van gedrag (Raver et al., 2011; Weiland, 2016). Daarnaast werden door Raver et al. (2011) significant minder externaliserende en internaliserende gedragsproblemen geconstateerd en meer positieve interacties tussen professionals en de kinderen (Raver et al., 2011).

#### *Inclusieve groep*

Phillips & Meloy (2012) en Griebeling & Gilbert (2020) richtten hun onderzoek op een inclusieve groep. Deze groepen bestonden uit kinderen zonder én met EOB. Bij Phillips en Meloy (2012) gingen de kinderen met EOB uit de groep voor extra individuele ondersteuning (zoals logopedie) (Phillips & Meloy, 2012). Bij Griebeling en Gilbert (2020) bestond de werkwijze uit groepsactiviteiten met twee professionals en een coördinator gericht op geletterdheid, wiskunde en grove motoriek (Griebeling & Gilbert, 2020). Beide studies vonden positieve uitkomsten op zowel het kind als professionals. Bij de uitkomsten op het kind vonden Phillips & Meloy (2012) een significante vooruitgang op vroege geletterdheid, maar niet op wiskundige scores. Griebeling & Gilbert (2020) vonden voornamelijk positieve resultaten op de sociaal-emotionele rijpheid van de kinderen. De kinderen ervoeren minder angst bij de start van school (Griebeling & Gilbert, 2020).

Positieve resultaten op de competenties van de professional waren instructietijd en kwaliteit van instructie. De professionals hoefden minder tijd te besteden aan procedures, omdat de meeste kinderen al bekend waren met de routines, regels, het gebouw en de leerkrachten. Doordat de professionals de kinderen met EOB al kenden voordat ze naar school gingen, konden ze passende interventies voorbereiden (samen met ouders) in

voorbereiding op school. Ze konden meer tijd besteden aan lees- en rekenonderwijs in vergelijking met professionals van een regulier voorschools programma (Griebing & Gilbert, 2020; Phillips & Meloy, 2012).

### *Vroeg Signalering*

Uit het onderzoek van Jeon et al. (2018) bleek dat het zo vroeg mogelijk signaleren van een mogelijke ontwikkelingsachterstand (liefst voor derde jaar) en vroegtijdig extra ondersteuning bieden, positieve effecten had op de ontwikkeling en schoolrijpheid van het kind. De werkwijze bestond onder meer uit onderzoek en screening, logopedie, fysiotherapie, ondersteunende communicatie, inzet coördinator, gezinsbegeleiding en -training. Kinderen met een vermoedelijke ontwikkelingsachterstand die geen extra interventies van Head Start ontvingen, hadden lagere scores op taal en sociaal-emotionele vaardigheden op de kleuterschool. Daarentegen verschilden de schoolrijpheidsvaardigheden van kinderen die vroegtijdig extra ondersteuning hadden ontvangen niet van kinderen zonder extra ondersteuningsbehoefte (Jeon et al., 2018).

### **Werkwijzen gericht op Gezin in combinatie met Voorschoolse Voorziening en/of School**

Naast werkwijzen gericht op de voorschoolse voorziening/school, zijn werkwijzen gevonden, gericht op zowel de voorschoolse voorziening/school als het gezin met als uitkomst de schoolrijpheid van het kind en/of de competenties van de professional. Vier studies onderzochten een werkwijze gericht op een combinatie van gezin en voorschool/school (McDermott et al., 2017; Pears et al., 2016; Sheridan et al., 2010; Teepe et al., 2019).

### *Samenwerking gezin en Voorschoolse Voorziening en/of School*

Pears et al. (2016) en McDermott et al. (2017) onderzochten de effecten van een werkwijze gericht op verbetering van vroege geletterdheid, sociale en zelfregulerende vaardigheden. De werkwijzen bestonden uit deelname van de kinderen aan een schoolvoorbereidingsgroep én uit ouderbijeenkomsten. De ouderbijeenkomsten hadden tot doel het bewustzijn van schoolrijpheid en latere betrokkenheid bij school te vergroten (McDermott et al., 2017; Pears et al., 2016). Het onderzoek van McDermott et al. (2017) hadden responsecontrolevaardigheden van kinderen als uitkomst, terwijl Pears et al. (2016) specifiek keken naar de lees- en schrijfvaardigheden als uitkomstmaat. De onderzoeksresultaten van Pears et al. (2016) lieten een significant klein positief effect zien op lees en schrijfvaardigheden van kinderen met EOB (fonemisch bewustzijn, letterkennis en begrip van concepten) (Pears et al., 2016). McDermott et al. (2017) toonden een significante verbetering van responscontrole en hiermee op zelfregulatie aan (McDermott et al., 2017).

### *Ondersteunen van Ouders door Professionals*

Sheridan et al. (2010) en Teepe et al. (2019) deden onderzoek naar de invloed van de ondersteuning van ouders door professionals in samenwerking met een centrum gebaseerde voorziening. Sheridan et al. (2010) onderzochten een werkwijze die gericht was op het opbouwen van de sociaal- emotionele competenties van kinderen, met name door de verbetering van ouder-kind en ouder-school interacties (Sheridan et al., 2010). Wanneer deze werd uitgevoerd met Head Start peuters, ouders én professionals, boekten kinderen die deelnamen aan de werkwijze significante middelgroot positieve effecten op twee gebieden van sociaal-emotionele competentie (gehechtheid en initiatief). Er werden geen significante verschillen gemeten op vermindering van gedragsproblemen (Sheridan et al., 2010).

Teepe et al. (2019) onderzochten het verschil tussen ouderlijke ondersteuning door actieve leeractiviteiten tijdens ouderbijeenkomsten en ondersteuning door technische middelen (tablet) met als uitkomst de taalontwikkeling van kinderen. De resultaten toonden significante klein positieve effecten aan van ouders met ondersteuning van professionals op receptieve woordenschat ten opzichte van controle kinderen en ouders die alleen technische ondersteuning kregen. De kinderen boekten vergelijkbare vooruitgang in productieve woordenschat (Teepe et al., 2019).

## **Discussie**

Het doel van de huidige systematische review was het beantwoorden van de vraag: Welke transitiewerkwijzen, en op welke manier, bevorderen een soepele overgang voor een kind met EOB van de voorschoolse periode naar de basisschool? Op basis van 18 geïnccludeerde studies is gekeken naar transitiewerkwijzen gericht op het gezin, de voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan met als uitkomst de schoolrijpheid van het kind en/of de competenties van de professional (Fabian & Dunlop, 2007).

### **Werkwijzen Centrum gebaseerde Voorziening ten opzichte van Thuis gebaseerde Opvang**

Uit de resultaten bleek dat deelname van kinderen met EOB aan een centrum gebaseerde voorschoolse voorziening (Head Start of kinderopvang) meer effect had op schoolrijpheid dan alléén ouderlijke zorg thuis en gunstiger dan gastouderopvang (Schochet et al., 2020; Zhai et al., 2014). Deze uitkomst zou verklaard kunnen worden doordat centrum gebaseerde opvang meer mogelijkheden biedt voor taalinteractie met professionals en andere kinderen waaraan ze zich kunnen spiegelen (Fuller et al., 2004; Justice et al., 2014). Een

andere verklaring zou kunnen zijn dat een centrum gebaseerde voorziening meer mogelijkheden heeft voor het bieden van ontwikkelingsgerichte activiteiten dan ouders thuis (Dickinson & Sprague, 2001). Uit de resultaten zijn weinig verschillen geconstateerd tussen Head Start en reguliere voorschoolse voorzieningen. Dit is enigszins een verrassende uitkomst, omdat Head Start al een lange geschiedenis heeft met het ontwikkelen en aanbieden van specifieke programma's voor kinderen met EOB in tegenstelling tot reguliere kinderopvang (Zigler & Styfco, 2010). Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de populatie Head Start kinderen starten met een achterstand in ontwikkeling en juist door de inzet van een specifiek en intensief programma deze achterstand inhalen en daarom uiteindelijk vergelijkbare resultaten laten zien als de reguliere opvang (Jeon et al., 2018).

### **Werkwijzen Gericht op het Gezin**

Gezinsgerichte werkwijzen richtten zich enerzijds op het vergroten van opvoedvaardigheden (Bierman et al., 2018; Mathis & Bierman, 2012) en anderzijds op het stimuleren van het bieden van ouderlijke steun bij thuisactiviteiten (Durand, 2010; Samiei et al., 2016; Thomson & Carlson, 2017). Er werden positieve uitkomsten gevonden op zowel cognitieve als sociaal-emotioneel vaardigheden van de deelnemende kinderen. Werkwijzen gericht op een positieve ouder-kind interactie lieten bij meerdere studies een positief verband zien met sociaal-emotionele vaardigheden, zoals emotieregulatie en aandachtscontrole. Uit deze bevindingen zou geconcludeerd kunnen worden dat een cognitief verrijkte thuisomgeving en positief ouderschap voorspellend zijn voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind. Jonge kinderen zijn de eerste jaren vaak veel thuis en ouders hebben daardoor een grote rol in de opvoeding en ontwikkelingsstimulering van het kind. Werkwijzen gericht op het versterken van ouderschap en uitbreiding van opvoedvaardigheden zijn daarom belangrijk om de ontwikkeling en schoolrijpheid bij het kind te stimuleren (Clair & Jackson, 2006; Mesman, 2010, 2010; Shah et al., 2016).

Onderzoek toont aan dat alléén ouderlijke zorg thuis minder effect zou hebben op schoolrijpheid dan centrum gebaseerde opvang (Schochet et al., 2020; Zhai et al., 2014). In deze onderzoeken werden in de thuissituatie echter geen transitiewerkwijzen ingezet. Nader onderzoek naar de specifieke verschillen in effecten tussen uitsluitend centrum gebaseerde werkwijzen en uitsluitend gezinsgerichte werkwijzen kan meer inzicht bieden of de inzet op voorschoolse voorziening of juist in de thuissituatie het meest effectief is bij het bevorderen van schoolrijpheid.



### **Werkwijzen gericht op Voorschoolse voorziening en/of School**

Werkwijzen gericht op de voorschoolse voorziening en/of school waren in de eerste plaats gericht op de emotie- en zelfregulatie van het kind. Er werden significante positieve effecten gevonden op zelfregulatie en cognitieve vaardigheden van kinderen (McClelland et al., 2019). Uit deze resultaten zou geconcludeerd kunnen worden dat zelfregulatie een belangrijke voorwaarde vormt voor het uitbreiden van cognitieve vaardigheden en lijkt daarom van belang om in te investeren.

Daarnaast zijn positieve resultaten gevonden van werkwijzen gericht op professionals op het gebied van didactische en pedagogische vaardigheden (Phillips & Meloy, 2012). Er werden positieve uitkomsten gevonden op zowel het kind als professional. Griebeling & Gilbert (2020) vonden positieve resultaten op de sociaal-emotionele rijpheid van kinderen. Daarnaast bleken professionals meer gestructureerde en emotionele ondersteuning te bieden aan kinderen en beter in staat tot het positief hanteren van gedrag. Deze bevindingen sluiten aan bij de visie op wat nodig is voor het realiseren van meer inclusief onderwijs. Hierbij is het van belang om te investeren in de deskundigheid van de professional (de Boer et al., 2022).

Tot slot bleek uit de resultaten dat vroeg signalering en vroeg behandeling van kinderen met (risico op) EOB belangrijk is (Jeon et al., 2018). Kinderen die niet vroegtijdig extra ondersteuning kregen hadden namelijk lagere scores op taal en sociaal-emotionele vaardigheden op de kleuterschool. Daarentegen verschilden de schoolrijpheidsvaardigheden van kinderen die vroegtijdig extra ondersteuning hadden ontvangen niet van kinderen zonder EOB. Uit deze opvallende positieve resultaten blijkt het belang om kinderen met (risico op) EOB vroegtijdig te signaleren en passende hulp in te zetten om op deze manier een doorgaande lijn te kunnen realiseren.

### **Werkwijzen gericht op Gezin in combinatie met Voorschoolse Voorziening en/of School**

Uit de resultaten van werkwijzen gericht op het gezin in combinatie met voorschoolse voorziening en/of school bleek dat professionals van voorschoolse voorzieningen en scholen een cruciale rol hebben bij het “opleiden” en ondersteunen van ouders bij het thuis uitvoeren van stimulerende activiteiten met het kind (Teepe et al., 2019). Uit de resultaten bleek het belang van de investering in het vergroten van vaardigheden van professionals ten aanzien van motivering van ouders om hiermee de thuisbetrokkenheid te vergroten. Deze bevindingen sluiten aan bij het model van Fabian en Dunlop (2007), waarbij juist door het uitwisselen van informatie en een intensieve samenwerking tussen de verschillende contexten meer zicht komt op de ontwikkelingsbehoeftes van het kind. Door de samenwerking tussen de

verschillende betrokken partijen wordt gestreefd naar het creëren van een doorgaande lijn en hiermee een soepele overgang naar school (Vasiljević-Prodanović et al., 2021).

### **Overgang naar School in Relatie met Omgeving**

Als bovenstaande resultaten in relatie worden gebracht met het model van Fabian & Dunlop (2007) wordt geconstateerd dat de meerderheid van de onderzoeken gericht is op het kind, het gezin, de voorschoolse voorziening of een combinatie daarvan. Dit is in overeenstemming met de verwachting. Opmerkelijk is dat er weinig onderzoeken zijn opgenomen waarin de werkwijze gericht was op zowel de voorschoolse voorziening als de school, inclusief de samenwerking tussen beide en de werkwijzen die vanuit de school werden aangeboden. De onderzoeksvraag was gericht op transitiewerkwijzen vóór en tijdens de overgang naar school met als doel deze overgang te versoepelen. Maar het overgangsproces is tenslotte pas succesvol als het kind geleidelijk ingegroeid is in de school (Dekker et al., 2016). Dit komt niet overeen met het model, waarbij zowel de betrokkenheid van alle partijen rondom het kind als de onderlinge samenwerking tussen deze partijen meewerkt aan een soepele overgang van het kind (Fabian & Dunlop, 2007). Scholen zouden daarom een rol hebben om samen te werken met de voorschoolse voorziening om in gezamenlijkheid aan te sluiten bij de ontwikkeling en behoeftes van het kind met EOB en op die manier een doorgaande ontwikkelingslijn te realiseren. Transitiewerkwijzen zouden het meest effectief zijn als ze afgestemd zijn met andere betrokkenen rondom het kind gericht op de behoeftes van het kind (Fabian & Dunlop, 2007).

### **Vergelijkbaar Onderzoek**

In een enigszins vergelijkbare systematische review van Lillejord et al. (2017) is de overgang van de voorschoolse voorziening naar formeel onderwijs (met 6 jaar) onderzocht voor kinderen zonder EOB. Belangrijke overeenkomsten zijn gevonden in werkwijzen en uitkomsten gericht op schoolrijpheid van het kind. Uit beide onderzoeken bleken werkwijzen gericht op de thuisomgeving positieve effecten te hebben op cognitieve- en sociaal-emotionele vaardigheden. Balduzzi et al. (2019) onderzochten kinderen met én zonder EOB in EU-landen en includeerden naast wetenschappelijke studies ook “grijze” literatuur, zoals beleidsstukken. Deze studie richtte zich zowel op de overgang van voorschoolse voorziening naar de kleuterschool, als de overgang naar formeel onderwijs. De werkwijzen richtten zich op het kind en de professional en niet op het gezin en er werden geen specifieke werkwijzen onderzocht met als uitkomst schoolrijpheid (Balduzzi et al., 2019).

### **Limitaties Geïnccludeerde Studies**

Bij de geïnccludeerde studies zijn een aantal aspecten geconstateerd, die van invloed waren op de generaliseerbaarheid en hiermee op de betrouwbaarheid van de resultaten. Ten eerste was er bij de studies een grote variatie in onderzoeksdesign. Het uitvoeren van betrouwbare gerandomiseerde (RCT) onderzoeken bleek in de praktijk vaak niet mogelijk, omdat er gewerkt werd met bestaande groepen kinderen. Bij verschillende onderzoeken was niet sprake van een controlegroep en in een aantal studies werden geen effectgroottes gerapporteerd. Daarnaast waren er flinke verschillen in de grootte van de onderzoeksgroep, wat invloed had op de generaliseerbaarheid en hiermee op de betrouwbaarheid. Het feit dat niet alle studies van goede kwaliteit waren had invloed op de sterkte van het bewijs en de effecten moesten daarom met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Een andere factor die van invloed was op de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de resultaten was de mate van variatie in land van onderzoek. Het viel op dat het overgrote deel van de geïnccludeerde studies was uitgevoerd in de Verenigde Staten (95%), terwijl er relatief weinig onderzoeken afkomstig waren uit Nederland (5%) en er geen enkele studie uit andere EU-landen was opgenomen. De beperkte variatie in landen kon mogelijk leiden tot vertekende resultaten, waardoor deze niet voldoende generaliseerbaar zijn naar een bredere context. Daarnaast zijn er tijdens de screening mogelijk enkele relevante studies geëxcludeerd vanwege “verkeerd land”, die achteraf toch passend zouden zijn geweest binnen het huidige onderzoek. Dit ging bijvoorbeeld om enkele studies uit Australië, die qua onderwijs en opvoeding wel grote mate van overeenkomst bleken te hebben met Nederland (Chen et al., 2020; Jordan et al., 2014; Walker et al., 2012).

### **Sterke Punten en Limitaties van de Huidige Studie**

Bij de huidige studie zijn een aantal sterke punten aan te merken. In de eerste plaats is het huidige onderzoek uitgevoerd aan de hand van de PRISMA richtlijnen van de systematische review (Page et al., 2021). Het gebruik van deze methodologie zorgde voor een transparante en reproduceerbare manier van werken, waardoor vooringenomenheid zoveel mogelijk beperkt werd. De conclusies zijn daardoor nauwkeuriger en betrouwbaarder door de methode (Greenhalgh, 1997).

Een ander sterk punt vormt de maatschappelijke relevantie van het huidige onderzoek. De uitkomsten van het onderzoek kunnen gebruikt worden voor verder onderzoek en ter inspiratie voor verbetering van de praktijksituatie met betrekking tot een soepele overgang van kinderen met EOB.

Naast sterke punten van de huidige studie zijn een aantal limitaties geconstateerd die van invloed zijn geweest op de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten. Een eerste limitatie komt voort uit het feit dat het onderzoek grotendeels uitgevoerd werd door slechts één onderzoeker in een beperkte tijd van vijf maanden. In wetenschappelijk onderzoek worden systematische reviews vaak uitgevoerd met een onderzoeksteam van minimaal 3 onderzoekers die de studies in overleg beoordelen. De onderlinge verschillen worden besproken, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen. Bovendien worden systematische reviews doorgaans binnen een tijdsbestek van minstens een jaar uitgevoerd (Grant & Booth, 2009). In tegenstelling hiermee is de huidige studie zorgvuldig en systematisch uitgevoerd, zoals eerder beschreven.

Een andere limitatie van het onderzoek was dat bij de screening bleek dat het begrip transitiewerkwijzen verschillend werd uitgelegd in de studies. Zo verwezen transitiewerkwijzen naar interventies voor en/of tijdens de overgang naar school. Doordat de termen anders werden uitgelegd of verschillende benamingen werden toegepast was het lastig om onderzoeken te identificeren en met elkaar te vergelijken.

Tot slot resulteerde de relatief “smalle” onderzoeksvraag met gerichte zoektermen in een beperkt aantal gevonden studies. Dit kan het lastiger maken om zicht te krijgen op de werkzame elementen van de transitiewerkwijzen en mogelijk negatieve gevolgen hebben op de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de resultaten.

### **Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek**

Op basis van het huidige onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen gedaan worden voor toekomstig onderzoek. Een eerste aanbeveling komt voort uit het feit dat er relatief weinig studies gevonden zijn, die de overgang van voorschoolse periode naar basisschool van kinderen met EOB als onderwerp hebben. Dit kan ermee samenhangen dat het Nederlandse onderwijssysteem, waarbij kinderen met 4 jaar een overgang maken, afwijkt van veel andere landen. Op basis van onderzoeksopzetten van eerdere reviews (Balduzzi et al., 2019; Lillejord et al., 2017) zou daarom naast de overgang naar de kleuterschool ook de overgang naar formeel onderwijs met 6 jaar meegenomen kunnen worden in vervolgonderzoek.

Een tweede aanbeveling betreft de onderzoeksfocus. Op basis van de uitkomsten van het huidige onderzoek zou toekomstig onderzoek zich nog meer kunnen richten op hoe verschillende contexten rondom het kind onderling met elkaar samenwerken en wat hierbij nog verbeterd kan worden. Daarnaast is er weinig onderzoek gevonden waarbij de overgang van kinderen met EOB bekeken wordt vanuit het kind perspectief. Dit sluit aan bij de aanbevelingen uit de review van Lillejord et al. (2017).

Een derde aanbeveling betreft het onderzoeksdesign. Voor het huidige onderzoek is gekozen voor een systematisch review, welke is toegespitst op een specifieke onderzoeksvraag. Wellicht kan door middel van een scoping review een overzicht gecreëerd worden van de beschikbare onderzoeksliteratuur rondom het brede onderwerp transitiewerkwijzen, met als doel kennisleemtes in kaart te brengen (Meijers & Bolt, 2021).

In de vierde plaats kan bij verder onderzoek gekozen worden om naast wetenschappelijke literatuur ook grijze literatuur mee te nemen in het onderzoek. In Nederland worden op verschillende plaatsen experimenten uitgevoerd met transitiewerkwijzen voor kinderen met EOB in de overgang naar school. Dit zijn vaak plaatselijke initiatieven die door professionals, gemeente en zorg geïnitieerd worden. Door middel van kwalitatief onderzoek kunnen gegevens over de kenmerken van de transitiewerkwijzen verzameld worden om zicht te krijgen op de werkzame elementen. Op deze wijze kan vanuit de praktijk wetenschappelijke kennis ontwikkeld worden (Farace & Schöpfel, 2010; Jewell, 2018).

### **Aanbevelingen voor de Praktijk**

Een eerste aanbeveling voor de praktijk betreft de deelname aan een voorschoolse voorziening. Op basis van de bevindingen lijkt het belangrijk voor kinderen met EOB dat ze gebruik maken van een centrum gebaseerde voorschoolse voorziening, omdat dit meer positieve effecten heeft op de cognitieve vaardigheden en hiermee schoolrijpheid. Dit is op dit moment nog niet altijd het geval (Muller et al., z.d.). De PSZ vraagt een eigen bijdrage van ouders en de kinderopvang is in principe voor werkende ouders. Kinderen met EOB maken om deze reden niet altijd gebruik van een voorschoolse voorziening. De overheidsplannen om de kinderopvang nagenoeg gratis maken, zouden hier een positieve stimulans voor kunnen vormen (Van Gennip et al., 2022).

Een tweede aanbeveling betreft het thema vroeg signalering en preventief werken. Uit de resultaten blijkt het van belang om (risico op) ontwikkelingsachterstanden vroegtijdig te signaleren. Als kinderen vroegtijdig extra ondersteuning krijgen, geeft dit positieve resultaten op de schoolrijpheid en hiermee op een soepele overgang naar school (Jeon et al., 2018). De Jeugdgezondheidszorg (JGZ) en voorschoolse voorzieningen hebben een belangrijke taak bij vroeg signalering. Bij kinderen met EOB is het belangrijk dat professionals vroegtijdig signaleren en preventieve interventies inzetten (Peeters et al., 2018; Slot & Leseman, 2019). Gebaseerd op praktijkervaring lijken ontwikkelingsvragen rondom het kind niet altijd op tijd gesignaleerd en/of doorverwezen te worden. Het lijkt belangrijk om duidelijke richtlijnen te

hanteren voor regievoering en nauwe samenwerking te bevorderen tussen zorgverleners, ouders, voorschoolse voorziening en indien van toepassing, de school (Munten, 2016).

In de derde plaats zou er meer aandacht moeten komen voor een doorgaande lijn tussen voorschoolse- en vroegschoolse educatie. Het VVE programma duurt tot en met 6 jaar en tijdens deze hele periode zijn er financiële middelen beschikbaar voor extra begeleiding van VVE kinderen. In de praktijk hanteren lang niet alle scholen het Vroegschoolse deel van het VVE programma of is de kwaliteit te laag. Kinderen waar veel in geïnvesteerd is op de PSZ, blijken in de praktijk vaak geen extra aandacht in de klas te krijgen met het risico dat hun gehaalde achterstand weer verdwijnt (Muller et al., z.d.).

Een vierde aanbeveling betreft de samenwerking tussen professionals van voorschoolse voorzieningen en school. In het huidige onderzoek werden positieve resultaten gevonden van werkwijzen waarbij er nauwe samenwerking is tussen gezin en voorschoolse voorziening. Er zijn nagenoeg geen werkwijzen geïdentificeerd, specifiek gericht op de samenwerking tussen voorschoolse voorziening en school. Eerder onderzoek bevestigt de bevinding dat er nog weinig werkwijzen bestaan gericht op samenwerking (Skouteris et al., 2012). Lillejord et al (2017) en Balduzzi et al (2019) toonden aan dat de samenwerking tussen professionals uit onderwijs en voorschoolse voorzieningen onder spanning staat en professionals vaak vanuit het belang en visie van hun eigen voorziening denken (Lillejord et al., 2017). Voor nauwe samenwerking is het belangrijk dat professionals dezelfde “taal” leren spreken en een gezamenlijke visie ontwikkelen op thema's als spelend leren en formeel leren en schoolrijpheid (Hamerslag et al., 2018). Een aanbeveling is daarom om verder onderzoek te verrichten naar werkwijzen die gericht zijn op samenwerking tussen school en voorschool, waarbij specifieke kenmerken worden geïdentificeerd die bijdragen aan een soepele overgang van kinderen (Muller et al., z.d.).

Uit het huidige onderzoek blijkt dat werkwijzen gericht op professionals door inzet van coaching in de klas een verbetering geven van zowel didactische als pedagogische kwaliteiten van professionals, waardoor ze beter in staat zijn om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoefte van kinderen met EOB en hun gezin (Raver et al., 2011; Weiland, 2016). Als vijfde aanbeveling zou er daarom geïnvesteerd moeten worden in deskundigheidsbevordering van professionals (pedagogisch medewerkers en leerkrachten) om hen voldoende toe te rusten om inclusievere opvang en onderwijs te bieden (de Boer et al., 2022; Ledoux & Waslander, 2020). Enkele suggesties voor scholingsthema's zijn: gespreksvoering met ouders en andere professionals of cultuur sensitief werken.

Tot slot blijkt uit de resultaten dat samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, evenals professionalisering van professionals, van belang is voor de begeleiding van kinderen met EOB (Raver et al., 2011; Weiland, 2016). Om dit te bereiken is het noodzakelijk om buiten de huidige systemen van onderwijs, voorschoolse voorzieningen en jeugdhulp te denken, zodat het aanbod voor kinderen met EOB nog beter kan worden afgestemd (Van Besten, 2021). Een nauwe samenwerking tussen voorschoolse voorzieningen, scholen, samenwerkingsverbanden, gemeente, jeugdzorg en politiek is nodig om samen passende transitiewerkwijzen te realiseren (Grinten et al., 2018). Om dit te bereiken is het nodig dat professionals en beleidsmakers “out of the box” denken: buiten de gestelde kaders (Peeters et al., 2018). Verder onderzoek naar succesvolle praktijkvoorbeelden van inclusief werken met kinderen met EOB kan vervolgens worden samengebracht tot landelijk beleid. (Van Besten, 2021).

### **Conclusie**

Deze systematische review biedt een overzicht van wetenschappelijke studies rondom de inzet van transitiewerkwijzen voor kinderen met EOB voor en tijdens de overgang naar de basisschool. Uit de resultaten blijkt dat de transitiewerkwijzen gericht op het kind, het gezin, voorschoolse voorziening en/of school of een combinatie hiervan, positieve effecten hebben op cognitieve en/of sociaal-emotionele uitkomsten van het kind. Werkwijzen gericht op de professional bleken positieve resultaten te hebben op de didactische en pedagogische vaardigheden. Centrumgerichte opvang bleek meer effect op schoolrijpheid te hebben dan alleen zorg thuis. Het zou daarom van belang zijn gezinnen te stimuleren kinderen met EOB een voorschoolse voorziening te laten bezoeken. Daarnaast zijn positieve effecten gevonden van het investeren in gezinnen op het gebied van opvoedvaardigheden en het bieden van ouderlijke steun bij activiteiten. Professionals kunnen een belangrijke taak hebben als voorbeeld en motivering van ouders en hiermee de thuisbetrokkenheid vergroten. Kortom, de overgang naar school van kinderen met EOB blijft een actueel thema waarbij meer onderzoek nodig is over wat deze specifieke doelgroep nodig heeft met als doel meer inclusieve ondersteuning te bieden en meer landelijke samenhang te creëren. Dit is een taak van alle betrokkenen en hun onderlinge relaties rondom het kind.

### Referenties<sup>3</sup>

- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Educational Research Institute (ERI).
- Beckers, D., Karssen, L. T., Vink, J. M., Burk, W. J., & Larsen, J. K. (2021). Food parenting Practices and Children's weight Outcomes: A Systematic Review of Prospective Studies. *Appetite*, 158, 105010. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.105010>
- \*Bierman, K., Welsh, J., Heinrichs, B., & Nix, R. (2018). Effect of Preschool Home Visiting on School Readiness and Need for Services in Elementary School a Randomized Clinical Trial. *Jama Pediatrics*, 172(8).  
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.1029>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. Massachusetts USA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Volume 1, 5th ed.* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Broström, S. (2002). *Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School. In Transitions in the early Years: Debating continuity and Progression for Children in early Education.* (1ste dr.). Routledge.
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M., Fordyce, K., Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V., & Girdler, S. (2020). “The big wide World of School”: Supporting children on the Autism Spectrum to successfully Transition to primary School: Perspectives from Parents and early intervention Professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91–100.  
<https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009>
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement Provision for scaled Disagreement or partial Credit. *Psychological Bulletin*, 4(70), 213–220.  
<https://doi.org/10.1037/h0026256>

---

<sup>3</sup> Als een referentie een \* heeft, betekent dit dat de betreffende studie is opgenomen in de systematische review



- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Corporation for Digital Scholarship. (2006). Zotero (6.0.8). Roy Rosenzweig Center for History and New Media at George Mason University. <https://www.zotero.org/>
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of Kindergarten Transition practices for Children with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary Schoolteachers' attitudes towards inclusive Education: A review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A., Struyf, E., Nijs, N., Sara, & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief Onderwijs realiseren: Een Handboek voor Professionals binnen en buiten het Onderwijs*. Uitgeverij Acco.
- Clair, L. St., & Jackson, B. (2006). Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Young Elementary Children from Migrant Families. *The School Community Journal*, 16, 31–41.
- Dekker, B., Paulussen-Hoogbeem, M. C., De Weerd, M., Jepma, I., Kruiter, J., & Kruiter, S. (2016). *Conditie voor Kwaliteit in Kindvriendelijke Overgang*.
- Desforges, M., & Lindsay, G. (2010). *Procedures Used to Diagnose a Disability and to Assess Special Educational Needs: An International Review*. National Council for Special Education.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Siblings and Buddies: Providing expert Advice about Starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21, 348–361. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867837>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunlop, A. J. (2002). *Early Years Educational Transitions: Working together for children in the early years. Researching Current Transition Practice in Stirling Council. Report to Stirling Council*. Stirling. University of Strathclyde.
- \* Durand, T. (2010). Latina Mothers' School Preparation Activities and Their Relation to Children's Literacy Skills. *Journal Of Latinos and Education*, 9, 207–222. <https://doi.org/10.1080/15348431003761182>

- Elicker, J., Wen, X., Kwon, K.-A., & Sprague, J. B. (2013). Early Head Start relationships: Association with program outcomes. *Early Education and Development, 24*, 491–516. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.695519>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good Practice in Transition processes for Children entering Primary School*. Bernard van Leer Foundation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463>
- Farace, D., & Schöpfel, J. (Red.). (2010). *Grey Literature in Library and Information Studies*. K. G. Saur. <https://doi.org/10.1515/9783598441493>
- Fuller, B., Kagan, S., Loeb, S., & Chang, Y.-W. (2004). Childcare quality: Centers and Home settings that Serve poor Families. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 505–527. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.006>
- Grant, M., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An Analysis of 14 Review types and associated Methodologies. *Health information and libraries journal, 26*, 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greenhalgh, T. (1997). How to read a Paper: Papers that Summarise other Papers (systematic reviews and meta-analyses). *BMJ, 315*(7109), 672. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.672>
- \*Griebeling, S., & Gilbert, J. (2020). Examining the Value of a Summer Kindergarten Transitioning Program for Children, Families, and Schools. *School Community Journal, 30*(1), 191–208. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1257659&site=ehost-live&scope=site>
- Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting Onderwijs en Jeugdhulp 2018*.
- Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2017). Inside school Readiness: The role of Socioemotional and Behavioral Factors in relation to School, Teachers, Peers and academic outcome in Kindergarten and first Grade. *European Early Childhood Education Research Journal, 26*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035>
- \*Hare, M. M., Garcia, A. M., Hart, K. C., & Graziano, P. A. (2021). Intervention Response among Preschoolers with ADHD: The Role of emotion Understanding. *Journal of School Psychology, 84*, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.11.001>
- Hirst, M. A., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3122.3448>

- Hoogeveen, K. (2020, december). Een soepele Overgang van Voorschool naar Basisschool. *Beter Begeleiden, jaargang 10(6)*, 26–30. <https://www.lbbo.nl/wp-content/uploads/2020/11/12023LBBODECEMBER2020PAG3-5.PDF>
- \*Jeon, H.-J., Peterson, C. A., Wall, S., Carta, J. J., Luze, G., Eshbaugh, E. M., & Swanson, M. (2011). Predicting school Readiness for low-income Children with Disability risks identified Early. *Exceptional Children*, *77(4)*, 435–452. <https://doi.org/10.1177/001440291107700404>
- Jewell, S. T. (2018). 6—Providing meaningful information: Part D—Current awareness. In A. P. DeRosa (Red.), *A Practical Guide for Informationists* (pp. 63–70). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102017-3.00006-1>
- Jordan, B., Tseng, Y.-P., Coombs, N., Kennedy, A., & Borland, J. (2014). Improving Lifetime trajectories for Vulnerable young Children and Families living with significant Stress and Social Disadvantage: The early Years education Program randomized controlled Trial. *BMC Public Health*, *14(1)*. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-965>
- Justice, L., Logan, J., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education. *Psychological science*, *25*. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kmet, L., & Lee, R. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie Passend Onderwijs*. [Eindrapport]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University| Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from Kindergarten to School: A Systematic Review*. Knowledge Centre for Education. [www.kunnskapsenter.no](http://www.kunnskapsenter.no)
- Little, M. H. (2017). School-Based Kindergarten Transition Practices and Child Outcomes: Revisiting the Issue. *Elementary School Journal*, *118(2)*, 335–356.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten Teachers' use of Transition Practices and Children's adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>

- Love, J. M., Kisker, E. F., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., & ... Smith, C. B. (2002). *Making a Difference in the lives of Infants and Toddlers and their Families: The impacts of Early Head Start: Vol. null* (null, Red.).
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, *17*(1), 151–176.  
[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7)
- \*Mathis, E., & Bierman, K. (2012). *Child Emotion Regulation and Attentional Control in Pre-Kindergarten: Associations with Parental Stress, Parenting Practices, and Parent-Child Interaction Quality*.
- \* McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an Intervention to Promote School Readiness for Children from low-income Backgrounds. *Frontiers in Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02365>
- \*McDermott, J., Pears, K., Bruce, J., Kim, H., Roos, L., Yoerger, K., & Fisher, P. (2017). Improving Kindergarten Readiness in Children with Developmental Disabilities: Changes in Neural Correlates of Response Monitoring. *Applied Neuropsychology: Child*, *7*. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1286239>
- Meijers, J., & Bolt, S. (2021). Scoping review. *TVZ - Verpleegkunde in Praktijk en Wetenschap*, *131*(6), 56–57. <https://doi.org/10.1007/s41184-021-1046-0>
- Mesman, J. (2010). *Oud geleerd, Jong gedaan. Investeren in Ouders bevordert de Onderwijskansen van Jonge Kinderen*. Leiden: Universiteit Leiden.  
<https://hdl.handle.net/1887/19659>
- Mosweb (z.d.). *MOS activiteit: Stapprogramma's*. Geraadpleegd op 5 februari, van <https://www.mosweb.nl/dienst/stapprogrammas/>
- Muller, P., Visser, E.-M., & Oudshoorn, M. (z.d.). *Onderwijskansen voor het Jonge Kind*. <https://www.onderwijskennis.nl/podcasts/podcast-onderwijskansen>
- Mulligan, G. M., Hastedt, S., & McCarroll, J. C. (2012). *First-Time Kindergartners in 2010-11: First Findings from the Kindergarten Rounds of the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010–11 (ECLS-K:2011)* U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.  
 Geraadpleegd op 10 April 2023, van <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Munten, G. (2016). Early Detection of Parenting and Developmental Problems in young Children: A structured Dialogue with Parents. *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, *14*(5), 15–16. <https://doi.org/10.1007/s12468-016-0051-8>

- NJI (z.d.). *Voor- en vroegschoolse Educatie (VVE)*. NJI. Geraadpleegd op 6 mei 2023, van <https://www.nji.nl/voor-en-vroegschoolse-educatie-vve>
- Oink (z.d.). Peuterplus groep KOKO. Kinderen Observeren en Kansrijk Ondersteunen. *Voor als er Vragen zijn rond de Ontwikkeling van je Kind*. Geraadpleegd op 4 maart 2023, van <https://www.oink.nl/locatie/peuterplus-groep-koko>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—A web and mobile app for Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated Guideline for reporting Systematic Reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- \* Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A., & Yoerger, K. (2016). Increasing pre-Kindergarten early literacy Skills in Children with Developmental Disabilities and Delays. *Journal of School Psychology*, 57, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.004>
- Peeters, R., Zunderdorp, M., Lamers, M., & Rats, E. (2018). *Mét andere Ogen*. Advies voor Versnelling en Bestending van de Samenwerking Onderwijs-zorg-jeugd. Geraadpleegd op 22 mei 2023, van [https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2018/met\\_andere\\_ogen.pdf](https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2018/met_andere_ogen.pdf)
- \*Phillips, D. A., & Meloy, M. E. (2012). High-Quality School-Based Pre-K Can Boost Early Learning for Children with Special Needs. *Exceptional Children*, 78(4), 471–490. <https://doi.org/10.1177/001440291207800405>
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students with Disabilities. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.602414>
- \*Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CRSP's Impact on Low-income preschoolers' Preacademic skills: Self-regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

- Rimm-Kaufman, S. (2004). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development Early*, 1–7. Geraadpleegd op 9 april 2023, van <https://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-transition-and-school-readiness-outcome-early-childhood>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- \* Samiei, S., Bush, A., Sell, M., & Imig, D. (2015). Examining the Association Between the Imagination Library Early Childhood Literacy Program and Kindergarten Readiness. *Reading Psychology*, 37, 1-26. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072610>
- \*Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Phillips, D. A. (2020). The Effects of Early Care and Education Settings on the Kindergarten Outcomes of Doubly Vulnerable Children. *Exceptional Children*, 87(1), 27–53. <https://doi.org/10.1177/0014402920926461>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Schuman, H. (2013). Passend Onderwijs vanuit een Internationaal Perspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52, 155–171.
- Shah, R., Kennedy, S., Clark, M. D., Bauer, S. C., & Schwartz, A. (2016). Primary Care–Based Interventions to Promote Positive Parenting Behaviors: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 137(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3393>
- \*Sheridan, S., Knoche, L., Edwards, C., Bovaird, J., & Kupzyk, K. (2010). Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children’s Social–Emotional Competencies. *Early Education and Development*, 21, 125–156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool Children’s Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Slot, P., & Leseman, P. (2019). *Pact voor kindcentra. Investeren in Kinderen van 0-12 Jaar. Bevindingen uit de Wetenschap*. Universiteit Utrecht.

- Tatalović Vorkapić, S., & LoCasale-Crouch, J. (2021). *Supporting Children's well-being during Early Childhood Transition to School.: Vol. A volume in the Advances in Early Childhood and K-12 Education (AECKE) Book Series*. IGI Global.  
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4435-8>
- \*Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R., & Verhoeven, L. (2019). Helping Parents enhance Vocabulary Development in Preschool Children: Effects of a Family literacy Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226–236.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.001>
- \* Thomson, R., & Carlson, J. (2017). A Pilot Study of a Self-Administered Parent Training Intervention for Building Preschoolers' Social–Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 45, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0798-6>
- Van Besten, R. (2021). *Verrassend passend. Passend onderwijs in de praktijk. Special samenwerking kinderopvang-onderwijs*. Steunpunt Passend onderwijs en Sardes.
- Van der Vegt, A. L. (2020). *Wat zijn de Effecten van Aanpakken gericht om een Soepele Overgang naar de Basisschool tot Stand te brengen?* Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Van Gennip, C.E.G, Dijkgraaf, R.H., Wiersma, D., & de Vries, A. (2022, 7 oktober). Stelselherziening kinderopvang. [Kamerbrief]. Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-7db124b05c01035301faa6d1d442cb725fe8bce7/pdf>
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De Aansluiting tussen Voor- en Vroegschoolse Educatie en tussen Vroegschoolse Educatie en Groep 3* (Rapport 892, projectnummer 20447). Kohnstamm Instituut.
- Veer, I., Luyten, H., van Tuijl, C., & Slegers, P. (2016). *Effectonderzoek Pilot Startgroepen voor Peuters* (p. 52) [Eindrapportage 2016]. Universiteit Twente.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D., & Nicholson, J. (2012). The Transition to School of Children with Developmental Disabilities: Views of Parents and Teachers. *Australian Journal of Early Childhood*, 37, 22–29. <https://doi.org/10.1177/183693911203700304>

\*Weiland, C. (2016). Impacts of the Boston Prekindergarten Program on the School Readiness of young Children with Special Needs. *Developmental Psychology*, 52(11), 1763–1776. <https://doi.org/10.1037/dev0000168>

Wet op het Primair Onderwijs (z.d.). Geraadpleegd 2 februari 2023, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01>

\*Zhai, F., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2014). Head Start's Impact Is Contingent on Alternative Type of Care in Comparison Group. *Developmental Psychology*, 50(12), 2572–2586. <https://doi.org/10.1037/a0038205>



**Bijlage 1***Engelse zoektermen*

<b>Population</b>	<b>Intervention</b>	<b>Outcome</b>	<b>Context</b>
“young child*” OR “special need*” OR “developmental delay*” OR “delayed development” OR “special educational need*” OR “SEN” OR “emotional behaviour*” OR “disturbance*” OR “emotional behavior*” OR “disturbance*” OR “EBD”	“transition practices” OR “transitions” OR “support transition*” OR “school adjustment” OR “early childhood transition*” OR “family-centered practices” OR “home learning environment” OR “environmental enrichment” OR “home involvement*” OR “home visiting program*” OR “early intervention*” OR “transition* programm*”	“school readiness” OR “executive function*” OR “non-cognitive development” OR “cognitive development” OR “social emotional development” Or “early childhood development” OR “academic skills”	“early childhood education and care” OR “ECEC” OR “preschool*” OR “preschool education*” OR “primary school*” OR “early childhood special education” OR “childcare” OR “kindergarten”

*Noot 1.* In Scopus is gezocht met veld “titel, abstract en keywords”

*Noot 2.* Bij Web of Science en Scopus werden in plaats van full-tekst de term “Open acces” gebruikt

*Noot 3.* Naast Engelse zoektermen zou in eerste instantie ook gebruik gemaakt worden van Nederlandse zoektermen met als doel om naast internationale onderzoeken ook Nederlandse onderzoeken te identificeren. Voor het zoeken met Nederlandse zoektermen bleken echter niet alle zoekmachines geschikt. Op advies van een specialist wetenschappelijke informatie is daarom besloten om voornamelijk Engelse zoektermen te gebruiken. De titels en samenvattingen van Nederlandse studies zijn namelijk door de databanken vertaald in het Engels en worden op deze manier toch geïdentificeerd

## Bijlage 2

### *Protocol exclusiecriteria en labeling:*

	<b>Een studie wordt geëxcludeerd wanneer:</b>	<b>Label:</b>
1.	De studie gepubliceerd is voor 1 januari 2010	<i>Verkeerde publicatiedatum</i>
2.	De studie niet in het Engels of Nederlands geschreven is	<i>Verkeerde taal</i>
3.	De studie uitgevoerd is buiten Nederland, EU-landen of de Verenigde Staten	<i>Verkeerd land</i>
4.	De studie niet getoetst is door vakgenoten	<i>Niet peer-reviewed</i>
5.	De studie niet full-tekst beschikbaar is	<i>Niet full-text</i>
6.	De studie niet een empirisch onderzoek is, maar bijvoorbeeld een meta-analyse of review <sup>4</sup>	<i>Verkeerde onderzoeksdesign</i>
7.	De gemiddelde leeftijd van de participanten niet tussen de 3 en 5 jaar valt.	<i>Verkeerde populatie</i>
8.	Er niet sprake is van een overgangssituatie tussen de voorschoolse periode en school	<i>Verkeerde context, geen overgangssituatie</i>
9.	Er geen sprake is van een extra ondersteuningsbehoefte vanuit het kind (cognitief etc.) of vanuit de omgeving, gezin (taal, SES)	<i>Verkeerde populatie</i>
10.	Er sprake is van een ernstige lichamelijke of verstandelijke beperking bij het kind waardoor het kind niet deel kan nemen aan de regulier kinderopvang of peuterspeelzaal	<i>Verkeerde populatie</i>
11.	Er geen transitiewerkwijzen zijn uitgevoerd voor het kind of de omgeving (gezin) om de (voorbereiding op) de overgang naar de basisschool te bevorderen (schoolrijpheid).	<i>Geen transitiewerkwijzen</i>
12.	Het effect van transitiewerkwijzen is niet gemeten met de uitkomst op de ontwikkeling van het kind (cognitief, niet-cognitieve ontwikkeling, taal, schoolrijpheid, executieve functies, sociaal-emotioneel etc.) of op competentie van professionals	<i>Verkeerde uitkomst</i>

<sup>4</sup> Bij een eerste screening worden hoofdstukken uit boeken wel meegenomen. In een tweede screening worden eventuele verwijzingen naar relevante onderzoeken beoordeeld

### **Bijlage 3**

*Voorbeelden van belangrijke begrippen uit inleiding (lijst is niet uitputtend)*

#### **Gebruik voorbeelden bij Screening Artikelen**

Het formuleren van onderstaande voorbeelden heeft bijgedragen aan het concretiseren van de concepten: (a) kinderen met EOB (populatie), (b) transitiewerkwijzen voor kinderen met EOB (interventie) en (c) welzijn en ontwikkeling van het kind/schoolrijpheid (uitkomst) bij de screening van artikelen.

#### **Kinderen met EOB**

*Vanuit kind*

- een ontwikkelingsachterstand met eventueel bijkomende beperkingen zoals: spraakproblemen, leerstoornissen, autisme, of gehoorproblemen (Phillips & Meloy, 2012)
- aspecten zoals intelligentie en cognitieve vaardigheden (taal), sociaal-emotioneel of zelfstandigheid, gezondheid, handicaps, sociale aanpassing, zelfvertrouwen (Desforges & Lindsay, 2010)

*Vanuit omgeving*

- allochtone/migrantenachtergrond bij één of beide ouders
- andere thuistaal
- éénouder gezin (door bijvoorbeeld echtscheiding)
- lage sociaaleconomische status (SES) door lage opleiding en/of laag inkomen
- psychiatrische en/of verslavingsproblematiek van ouders
- opvoedproblemen
- veel stress bij ouders door bijvoorbeeld slechte woonomgeving, werkloosheid of schulden

*Hoe kan een kind met EOB (vanuit kind of omgeving) ondersteund worden?*

- extra stimulering en begeleiding van het kind op gebied van bijvoorbeeld taal, sociaal-emotionele vaardigheden, zelfstandigheid en gedrag
- Ondersteuning van ouders bij opvoeding en ontwikkelingsstimulering van het kind

#### **Transitiewerkwijzen voor Kinderen met EOB**

- Interventies in de voorschoolse periode om de doorgaande lijn in spelen, leren en ontwikkelen te stimuleren aansluitend bij de ontwikkeling en leerbehoefte van het kind (bijvoorbeeld taalstimulering)

- werkwijzen gericht op gezin, voorschoolse voorziening en/of school de onderlinge samenwerking (o.a. overdracht over ontwikkelbehoeftes van het kind)
- opvoedingsondersteuning gericht op ontwikkelingsstimulering
- VVE (Nederland) (NJI, z.d.) of Early head Start en Head Start (VS)
- KOKO (Oink.nl, z.d.)
- Ontwikkelingsstimuleringsprogramma's Instapje en Opstapje (mosweb, z.d.)
- Werkwijzen zoals bijvoorbeeld Startklas beschreven in notitie Verassend Passend (Van Besten, 2021)

### **Uitkomst op Welzijn en Ontwikkeling van het Kind (schoolrijpheid)**

#### *Welzijn van het kind*

- het aanbod van school sluit aan bij de ontwikkel- en leerbehoeftes van het kind (doorgaande lijn)
- voelt zich veilig, zeker en ondersteund op school
- sociale en emotionele veerkracht op school
- positieve relaties met andere kinderen en leerkrachten
- positief over eigen kunnen
- gemotiveerd om te leren

(Dekker et al., 2016)

#### *Cognitieve vaardigheden*

Beginnende taalvaardigheid, beginnende rekenvaardigheid, woordenschat

#### *Niet-cognitieve vaardigheden:*

Sociaal- emotionele vaardigheden, motorische vaardigheden emotieregulatie, zelfregulering, concentratie, zelfstandigheid, executieve functies, aandachtscontrole, gedrag (omgaan met leidster en andere kinderen) sociale aanpassing, zelfvertrouwen, vermogen aanpassen aan anderen, om kunnen gaan met gedeelde aandacht, zich aan regels kunnen houden, samen kunnen spelen

## Bijlage 4

### *Kwaliteitsbeoordelingsformulier<sup>5</sup>*

<b>Item</b>	<b>Kwaliteitsaspect</b>	<b>Ja (2)</b>	<b>Deels (1)</b>	<b>Nee(0)</b>	<b>NVT (nvt)</b>
1.	Is er een onderzoeksvraag of doelstelling gesteld?				
2.	Is de onderzoekspopulatie duidelijk gedefinieerd?				
3.	Is het onderzoeksontwerp helder en geschikt om de onderzoeksvraag adequaat te beantwoorden?				
4.	Is de context van het onderzoek helder beschreven?				
5.	Is er een verbinding met een theoretisch kader of relevante brede kennis?				
6.	Is de beschrijving van de steekproefstrategie adequaat, passend en methodologisch verantwoord?				
7.	Is de beschrijving van de methode voor gegevensverzameling helder en systematisch?				
8.	Is de beschrijving van de data-analyse helder, volledig en systematisch?				
9.	Is het tijdsbestek voldoende zodat men redelijkerwijs kon verwachten een associatie te zien tussen de werkwijzen en uitkomst als die bestond?				
10.	Zijn de (richting van) effecten duidelijk gedefinieerd, betrouwbaar en consequent toegepast?				
11.	Zijn de conclusies in overeenstemming met de bevindingen van het onderzoek?				
12.	Is er sprake van reflectie op sterke en minder sterke punten in het onderzoek?				

<sup>5</sup> *Noot.* Kwaliteitsbeoordelingsformulier gebaseerd op (Kmet & Lee, 2004) en (Beckers et al., 2021)

## Bijlage 5

### Studiekenmerken (studies alfabetisch geordend)

Studie	Onderzoeksdesign	Land	Doel studie	Kwaliteit studie
Bierman et al., (2018)	Randomized Clinical Trial (RCT)	VS	Duurzame effecten huisbezoekprogramma, Research Based and Developmentally Informed-Parent home visiting program (REDI-P), op de competenties van kinderen en gezinnen	0.83
Durand, (2010)	Kwalitatieve inhoudsanalyse interviews	VS	Verband tussen de door Latijnse-Amerikaanse moeders in de thuissituatie toegepaste werkwijzen op schoolvoorbereiding en leesvaardigheid van kinderen	0.92
Griebing & Gilbert, (2020)	Kwalitatieve thematische analyse enquêtes, verslagen en interviews	VS	Effect van inzet van “Me and My school Transition Program”(MMS) op de schoolrijpheid van kinderen en op leerkrachten	0.92
Hare et al., (2021)	Quasi-experimenteel	VS	Verband beginniveau Emotieherkenning en Begrip (ERU) en veranderingen in hoeverre de ERU de mate van respons op preventief interventieprogramma (Summer Treatment Program for Pre-Kindergarteners; STPPreK) voorspelde	0.88
Jeon et al., (2011)	Longitudinale follow – up studie	VS	Verband schoolrijpheid Head Start kinderen waarbij vóór derde jaar vermoedelijk (risico op) ontwikkelingsachterstand werd vastgesteld met wél of geen inzet extra ondersteuning.	0.79
Mathis & Bierman (2012)	Kwalitatieve interviews en video analyse	VS	Verband tussen opvoeding en de ontwikkeling van emotieregulatie en aandachtscontrole bij kinderen	0.54
McClelland et al., (2019)	Quasi-experimenteel	VS	Effectiviteit van interventie Red light, Purple Light (RLPL) op de zelfregulatie van kinderen en academische vaardigheden (vroege geletterdheid en rekenvaardigheden)	0.96
McDermott et al., (2017)	Quasi-experimenteel	VS	Effecten van het Kids in Transition to School (KITS) interventieprogramma voor schoolrijpheid op zelfregulatie, met een specifieke focus op responscontrolevaardigheden, bij kinderen met een ontwikkelingsachterstand	0.83
Pears et al., (2016)	Quasi-experimenteel	VS	Effecten van Kids In Transition to School Programma (KITS) op vroege leesvaardigheid van kinderen	0.92
Phillips & Meloy, (2012)	Quasi-experimenteel	VS	Effecten van het inclusief pre-Kindergarten (pre-K) programma van Oklahoma, Tulsa, op schoolrijpheid van kinderen met speciale behoeften	0.92
Raver et al., (2011)	Cluster-randomized Trial (CRT)	VS	Effectmeting van Chicago School Readiness Project (CSRP) uitgevoerd in 35 groepen van Head Start	0.88
Samiei et al., (2016)	Quasi-experimenteel en survey	VS	Verband tussen Imagination Library (IL), een programma voor de verrijking van geletterdheid in de vroege kinderjaren, en lees-, schrijf- en rekenvaardigheden van kinderen op het moment dat ze naar de kleuterschool gingen	0.58
Schochet et al., (2020)	Quasi-experimenteel	VS	Verschillen van effecten voor kinderen met EOB tussen verschillende soorten voorschoolse voorzieningen (Head Start, kinderopvang, gastouder (CBC) en ouderlijke zorg thuis) op academische en sociaal-emotionele uitkomsten bij start basisschool	0.63

(vervolg van vorige pagina)

<b>Studie</b>	<b>Onderzoeksdesign</b>	<b>Land</b>	<b>Doel studie</b>	<b>Kwaliteit studie</b>
Sheridan et al., 2010	Quasi-experimenteel	VS	Effecten van ouderbetrokkenheidsinterventie, Getting Ready, op sociaal-emotionele vaardigheden bij kinderen met EOB	0.92
Teepe et al., (2019)	Quasi-experimenteel	NL	Meten van effectvergroting van gezinsalfabetiseringsprogramma's VVE Thuis door ouders op twee manieren te ondersteunen bij veranderen van interactiegedrag ten opzichte van hun kind met als uitkomst de woordenschat van kinderen die deelnamen aan een voorschools onderwijsprogramma (PSZ)	0.92
Thomson & Carlson, (2017)	Pre-experimenteel	VS	Effectiviteit, integriteit en aanvaardbaarheid van trainingsinterventie (werkboek) door het invullen van een effectiviteitsschaal Devereux Early Childhood Assessment-Second Edition (DECA-P2) voor ondersteuning van sociale en emotionele ontwikkeling van peuters	0.45
Weiland, (2016)	Quasi-experimenteel	VS	Effecten van het Boston Prekindergarten Program (BPP) op taal, geletterdheid, wiskunde, executieve functie, en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen met EOB	0.83
Zhai et al., (2014)	Randomized Control Trial (RCT)	VS	Effectmeting van Head Start op de cognitieve en sociale vaardigheden van kinderen, afhankelijk van de kinderopvang die werd gebruikt door kinderen (ouderlijke zorg, opvang door familie of gastouder, een ander Head Start programma, of andere centrum gebaseerde opvang)	0.88

## Bijlage 6

## Werkwijzen en Resultaten (studies alfabetisch geordend)

Studie	Steekproef grootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean(M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten <sup>6</sup>
Bierman et al., (2018).	583	R: 3–5 jaar M = 4;1 jaar	Kinderen en gezinnen	Gezinsgericht programma REDI-P van 10 huisbezoeken tijdens voorschoolse periode en 6 huisbezoeken tijdens kleuterschoolperiode. Doel was de bevordering van cognitieve vaardigheden (bv. taal en beginnende geletterdheid en gecijferdheid) en sociaal-emotionele vaardigheden (bv. samenwerking, emotieregulatie en zelfbeheersing) De ouders krijgen coaching om de ouder-kind relatie te stimuleren en thuisleermateriaal om de ontwikkeling van het kind en de schoolrijpheid te stimuleren. Ouders keken instructievideo's over interactief lezen en hoe ze hun kind konden ondersteunen	Blijvende duurzame effecten gemeten op cognitief leren van kinderen ( $d = 0.29, p \leq 0.05$ ) en geletterdheid ( $d = 0.28, p \leq 0.05$ ) sociaal-emotionele vaardigheden als taakoriëntatie ( $d = 0.45, p \leq 0.05$ ) en sociaal begrip ( $d = 0.31, p \leq 0.05$ ) Minder problemen thuis ( $d = -0.28, p \leq 0.05$ ), reductie ouderlijke stress ( $d = -0.27, p \leq 0.05$ ) Kinderen hadden minder behoefte aan hulp had op school ( $d = -0.33, p \leq 0.05$ )
Durand, (2010)	56	R: 5–6 jaar	Kinderen en gezinnen	Interviews met moeders over de academische en sociale voorbereidingspraktijken en verband met leesvaardigheid op school. Bevordering cognitieve activiteiten: rekenactiviteiten, leerhouding en leesactiviteiten. Sociale activiteiten waren gericht op de volgende thema's: netjes gedrag, relaties en psychologische voorbereiding	Activiteiten van moeders op sociaal gebied (en niet op cognitief gebied) waren significant gerelateerd met de betrokkenheid van kinderen in de klas ( $p < .05$ ). Sociale activiteiten van moeders waren positief significant gerelateerd met de lees- en schrijfvaardigheden van kinderen ( $p < 0.01$ ). Betrokkenheid van kinderen in de klas was significante gedeeltelijke mediator van relatie tussen de sociale praktijken van moeders en leesvaardigheden van de kinderen ( $p < 0.01$ )
Griebling & Gilbert, (2020)	715	4 jaar	Kinderen, voorschoolse voorziening en school	Centrumgericht programma MMS van 4-6 weken elke dag programma van 4-6 uur op preschool; werd voortgezet in het eerste schooljaar. Groepsactiviteiten met 2 professionals en een coördinator gericht op geletterdheid, wiskunde en grove motoriek omvatten tijdens het ochtendprogramma. Ouders werden betrokken door samen met hun kinderen te eten.	Positieve effecten op de sociaal-emotionele vaardigheden (angstreductie bij start school; kinderen EOB meer steun van de leerkracht) Professionals meer instructietijd begin schooljaar. Kinderen waren al bekend met routines, regels, het gebouw en de leerkrachten. Professionals konden interventies voorbereiden voor kinderen EOB (met ouders) in voorbereiding op school

<sup>6</sup> Effectgroottes en significantie waarden zijn weergegeven voor zover gerapporteerd in de studies. Bij afwezigheid worden alleen beschrijvende resultaten vermeld. Uitleg van de betekenis van de effectgrootte en significantie zijn te vinden in Bijlage 9.



(Vervolg van vorige pagina)

Studie	Steekproef grootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean(M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten
Hare et al., (2021)	230	M = 4;90 jaar	Kinderen en voorschoolse voorziening	Centrumgericht programma voor kinderen ADHD Gericht op stimulering van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden. Emotieherkenning en Begrip (ERU) voor en na de interventie werd gemeten. Metingen van cognitieve prestaties, executief functioneren en sociaal-emotioneel functioneren voor en na de interventie gedaan	Kinderen met een betere ERU boekten grotere verbeteringen op cognitief gebied, EF, en sociaal-emotionele vaardigheden en gedrag. Afname van onoplettendheid en ernst van de symptomen. Beginniveau van ERU voorspelde de interventierespons op de verschillende schoolrijpheidsdomeinen ( $d = 1.34$ , $p < 0.001$ ).
Jeon et al., (2011)	2183	R: 4–5 jaar	Kinderen en voorschoolse voorziening	Centrum gebaseerd programma deel C voor kinderen vóór derde jaar vermoedelijk (risico op) ontwikkelingsachterstand. Deel C omvatte: onderzoek en screening, logopedie, fysiotherapie, ondersteunende communicatie, inzet coördinator, gezinsbegeleiding en - training.	Kinderen met vermoedelijke ontwikkelingsachterstand die geen deel C programma ontvingen, hadden lagere scores voor pre-academische vaardigheden (sociaal-emotionele vaardigheden, taal) op de kleuterschool dan kinderen zonder indicatie van ontwikkelingsachterstand. De pre-academische vaardigheden van kinderen met deel C programma ontvingen verschilden op 5-jarige leeftijd niet van kinderen zonder ontwikkelingsachterstand.
Mathis & Bierman (2012)	210	M = 4;80 jaar	Kinderen en gezinnen	Huisbezoekprogramma gericht op opvoedingsondersteuning (ouderlijke stress, kwaliteit ouder-kind relatie) en ouderlijke steun thuisactiviteiten. De onderzoeker beoordeelde de warmte, ontvankelijkheid en gevoeligheid van de ouder. Gebruik interviews en video-opnames van activiteiten voorlezen en onderwijstaakje van ouder en kind om ouders te ondersteunen en stimuleren. De controlegroep ontving thuis lesmateriaal per post	Ouderlijke stress, kwaliteit ouder-kind relatie en de mate van ouderlijke steun werden elk significant geassocieerd met de ontwikkeling van emotieregulatie en aandachtscontrole van het kind in de thuissituatie gedurende het kleuterjaar ( $p < 0.001$ ). Bij stress bij ouders werd door leerkracht minder emotieregulatie-vaardigheden bij het kind geconstateerd ( $p < 0.001$ ). Stress bij ouders werd significant (omgekeerd) gecorrleerd met beoordeling door interviewer van aandachts-controle bij kind ( $p < .01$ ) en meer onoplettendheid geconstateerd door leerkracht ( $p< 0.001$ ). Hoge niveaus van sensitiviteit in ouder-kind interactie waren positief significant gecorrleerd met regulerende vaardigheden van kinderen ( $p < 0.05$ )

(Vervolg van vorige pagina)

Studie	Steekproef grootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean(M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten
McClelland et al., (2019)	188	R: 3–5 jaar M= 51 mnd. pretest M= 58 mnd post-test	Kinderen en voorschoolse voorziening	Centrum gebaseerd groepsgerichte interventie RLPL van 16 sessies gedurende 8 weken. Muziek- en bewegingsspelletjes in groepsverband gericht op 3 aspecten van EF (werkgeheugen, aandachts- of cognitieve flexibiliteit, en remmende controle) met uitkomst zelfregulatie en cognitieve vaardigheden (vroege geletterdheid en rekenvaardigheden)	Positieve resultaten op voor zelfregulering ( $d = 0.31$ ). Significant betere resultaten op rekenen gedurende het kleuterjaar in vergelijking met controlegroep ( $d = 0.38$ ). Er werden geen verschillen tussen de groepen gevonden op het gebied van leesvaardigheid.
McDermott et al., (2017)	41	M= 5;25 jaar	Kinderen, voorschoolse voorziening, school en gezinnen	Centrum gebaseerd interventieprogramma KITS: 24-sessies op een schoolbereidheidsgroep en 8 sessies met oudergroep. Gericht op verbeteren van zelfregulering, sociale vaardigheden en vroege geletterdheid, met specifieke focus op responscontrolevaardigheden. Kinderen werden getest op een met de computer uitgevoerde reactietaak waarbij feedback werd gegeven na elke taak. Doel van feedback was verbetering gedragsregulatie	Significante verbetering van interventiegroep op responscontrole en hiermee zelfregulatie Geen significante verschillen tussen de interventie en controlegroep voor de fout gerelateerde negativiteit of de fout gerelateerde positiviteit op foutieve proeven noch waren er groepsverschillen in gedragsprestaties op de taak na de interventie
Pears et al., (2016)	209	M = 5;26 jaar	Kinderen, voorschoolse voorziening, school en ouders	Centrum gebaseerd interventieprogramma KITS: 24-sessies op een schoolbereidheidsgroep en 8 sessies met oudergroep. Gericht op drie vaardigheidsgebieden: vroege geletterdheid, sociale vaardigheden en zelfregulerende vaardigheden. De begeleiders presenteerden informatie, leidden gestructureerde groepsdiscussies over de materialen, en behandelden vragen en zorgen Ouderbijeenkomst waren gericht op vaardigheden die relevant waren voor de overgang naar de kleuterschool.	Significant positief effect op lees- en schrijfvaardigheden ( $d = 0.14$ ) Significante indirecte effecten zijn gemeten op de beoordeling van de lees- en schrijfvaardigheden door leerkrachten. Een groter percentage van de kinderen die de interventie ontvingen een wijziging van hoog risico op leesproblemen naar een laag risico.
Phillips & Meloy, (2012)	3.048 312 EOB	R: 3–5 jaar	Kinderen, voorschoolse voorziening en externe professionals	Centrum gebaseerde interventieprogramma Tulsa voor kinderen met EOB als normaal ontwikkelende kinderen. 80% van de kinderen nam deel aan volledig inclusieve groep, 14,5% in volledig inclusieve klas met periodieke verwijdering voor het bieden van speciale behandeling (bijv. logopedie) en 5,5% nam deel aan niet- inclusieve groep. Alleen kinderen in volledig inclusieve en volledig inclusieve groepen met verwijdering voor speciale behandeling werden opgenomen in de analyse. Uitkomsten op vroege geletterdheid en wiskunde van kinderen met EOB werden vergeleken met normaal ontwikkelende kinderen	Kinderen met EOB lieten significante vooruitgang zien in vroege geletterdheid, maar niet in wiskundige scores. Ze hadden significant hogere testcores voor Letter-woord Identificatie ( $p < 0,001$ ) en Spelling ( $p < 0,001$ ) ten opzichte van controlegroep Professionals scoorden hoger op didactische vaardigheden (tijdmanagement, vertrouwen op instructietechnieken die de betrokkenheid vergrootten van kinderen, geven van feedback die het begrip bij de kinderen vergroot). Professionals besteedden meer tijd aan lees- en rekenonderwijs in vergelijking met professionals die andere programma's deden

(Vervolg van vorige pagina)

Studie	Steekproef grootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean(M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten
Raver et al., (2011)	583 kinderen 87 professionals	R: 3-5 jaar M = 4;1 jaar	Kinderen, voorschoolse voorziening en externe professionals	Centrum gebaseerde interventie CSRP op Head Start groepen met als uitkomst de zelfregulering. Professional had ondersteuning in de klas van een adviseur geestelijke gezondheid (MHC) met als doel strategieën te leren (duidelijkere regels en routines, belonen van positief gedrag, negatief gedrag bijsturen MHC's gaven workshops over stressvermindering. Controlegroepen kregen goedkopere leerkracht assistent (TA) toegewezen voor dezelfde hoeveelheid tijd per week	Significante positieve resultaten op zelfregulering Executieve functies ( $d = 0.37, p < 0.05$ ); activatiecontrole ( $d = 0.20, p < 0.05$ ); Aandacht/impulsiviteit ( $d = 0.43, p < 0.05$ ) Er zijn significante voordelen voor de pre-academische vaardigheden van kinderen gevonden, zoals woordenschat ( $d = 0.34, p < 0.05$ ), letterbenoeming ( $d = 0.63, p < 0.01$ ) en vroege rekenvaardigheden ( $d = 0.54, p < 0.01$ ). Gedeeltelijk bewijs werd gevonden voor verbetering van de zelfregulering van kinderen als mediator voor winst van kinderen in academische gereedheid. Professionals boden kinderen meer gestructureerde en emotionele ondersteuning dan professionals van controlegroep. De interventie leidde tot significante verbeteringen in bevindingen van de professionals over externaliserende en internaliserende gedragsproblemen
Samiei et al., (2016)	263	R: 5;1- 5;8 jaar M= 5;5 jaar	Kinderen en gezinnen	Gezinsgericht programma IL voor de verrijking van geletterdheid in de vroege kinderjaren en de lees-, schrijf- en rekenvaardigheden. Gezinnen ontvingen maandelijks een boek van 0 tot 5;0 jaar voor het kind. De boeken waren passend bij de ontwikkelingsleeftijd, met als doel het verkennen van taal, uitspraak, woordenschat, getallen, en de verkenning en stimuleren van de zintuigen. Uitkomsten op taal en rekenen van kinderen die hadden deelgenomen aan het programma werden vergeleken met kinderen die niet aan IL-programma hadden deelgenomen	Kinderen die deelnamen aan programma, hadden hogere scores op Kindergarten Readiness Indicator. Positief significante effecten van IL zijn gevonden op taal ( $d = 0.43, p < 0.01$ ). Significante resultaten zijn gevonden op wiskunde ( $d = 0.27, p < 0.05$ ). Significante groepsverschillen zijn gevonden tussen wel of niet deelnemen aan programma op twee dimensies: leesgewoontes in het gezin (deelnemers scoorden hoger op de schaal voor leesgewoonten) en kleuterervaring (deelnemers hadden meer kans dat hun kinderen in een gestructureerde voorziening waren ingeschreven)
Schochet et al., (2020)	14000	R: 0;9-5;11 jaar	Kinderen, ouders en voerschools voorziening	Verschillen van effecten voor kinderen met EOB tussen verschillende soorten voorschoolse voorzieningen (Head Start, kinderopvang, gastouder (CBC) en ouderlijke zorg thuis) op academische en sociaal-emotionele uitkomsten bij start basisschool werden gemeten. Uit interviews met ouders werd academische en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind beoordeeld. Voorschoolse voorziening gaven informatie over kenmerken van programma, waaronder financieringsbron, programmatype en instantie. Professionals van opvang en school vulden gedrags- en ontwikkelingslijsten over de kinderen.	De resultaten tonen aan dat een centrum gebaseerde voorschoolse voorziening meer effect had op taal en geletterdheid van kinderen dan ouderlijke zorg, en gunstiger was dan gastouderopvang. Er werden weinig verschillen geconstateerd tussen verschillende soorten voorschoolse voorzieningen (Head Start, kinderopvang). Head start toonde significant ( $p=0.06$ ) meer groei aan in pro sociaal gedrag en benadering van het leren ( $p = 0.07$ ) t.o.v. kinderopvang. Er zijn geen verschillen in effecten gevonden van centrum gebaseerde opvang ten opzichte van gastouderopvang geconstateerd op externaliserend gedrag van kinderen met EOB

(Vervolg van vorige pagina)

Studie	Steekproefgrootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean(M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten
Sheridan et al., 2010	220	R: 3;0-4;4 jaar	Kinderen, gezinnen en professionals voorschoolse voorziening	<p>Centrum gebaseerde en gezinsgerichte interventie GR heeft tot doel om ouders te begeleiden in warme en responsieve interacties met hun kind, de autonomie van hun kind te ondersteunen en het stimuleren van het leren van hun kind. Een ander doel was om gezamenlijke interacties tussen ouders en leerkrachten te bevorderen ter ondersteuning van het leren en de ontwikkeling van kinderen thuis en op voorschoolse voorziening.</p> <p>De interventie bestond uit vijf huisbezoeken per jaar, twee keer per jaar een ouderavond en maandelijkse familieactiviteiten op de voorschoolse voorziening. Head Start professionals in contact met ouders waarbij samen gekeken werd naar de sociale, cognitieve of communicatieve ontwikkeling van het kind</p>	De resultaten lieten significante verschillen zien bij sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen op het gebied van interpersoonlijke competenties: gehechtheid ( $d = 0.75$ , $p < 0.05$ ), initiatief ( $d = 0.56$ , $p < 0.05$ ) en angst/terugtrekking ( $d = -0.74$ , $p < 0.05$ ). Er zijn geen significante verschillen gemeten tussen de groepen wat betreft het verminderen van gedragsproblemen (woede/agressie, zelfbeheersing, of gedragsproblemen)
Teepe et al., (2019)	223	R: 2;6-3;3 jaar	Kinderen, gezinnen en professionals voorschoolse voorziening	<p>Gezinsgericht alfabetiseringsprogramma VVE thuis.</p> <p>Kinderen en ouders werden ingedeeld in een 3 groepen: (a) actief leren tijdens ouderbijeenkomsten (AL), (b) met technologie ondersteunde alfabetiseringsactiviteiten (tablet) met ondersteuning van een TL-leerkracht (TL) en (c) een controlegroep die geen gezinsalfabetiseringsprogramma kregen.</p> <p>Ouders ontvingen een werkboek met activiteiten die thuis moesten worden uitgevoerd (b.v. gezamenlijk lezen, verhalen vertellen, geheugenspelletjes, puzzels, liedjes en rijmpjes, knutselactiviteiten en dagelijkse activiteiten). Tijdens 4 groepsbijeenkomsten van 1,5 uur werden de ouders van AL getraind in het interactiegedrag dat zij tijdens deze activiteiten moesten vertonen.</p>	De resultaten toonden aan dat kinderen in de AL groep een grotere receptieve woordenschatwinst boekten dan controle kinderen ( $d = 0.39$ ), terwijl TL-kinderen vergelijkbare vooruitgang lieten zien als de controlegroep ( $d = 0.02$ ). Kinderen in alle drie groepen boekten vergelijkbare vooruitgang in productieve woordenschat. Uit de resultaten bleek dat het betrekken van ouders bij actieve leeractiviteiten positieve effecten had om de taalontwikkeling te stimuleren bij hun kind. De resultaten toonden aan dat zowel leerkrachten en ouders een belangrijke rol speelden bij het stimuleren van de woordenschat van kinderen thuis
Thomson & Carlson, (2017)	12	R: 3-5 jaar M = 4;0 jaar	Kinderen en gezinnen	<p>Gezinsgerichte trainingsinterventie (werkboek) voor het ondersteunen van de sociale en emotionele ontwikkeling van peuters.</p> <p>De ouders doorliepen in acht weken een werkboek met opdrachten. De effectiviteit van de behandeling werd wekelijks gemeten door het invullen van de DECAP2 door ouders. Daarnaast waren er wekelijks telefonisch of mailcontact evaluaties met trainer over uitvoering van interventies door ouders. Er werd een schaal ingevuld: de Totale Protectieve Factoren (TPF) schaal. Deze omvat drie sub schalen: initiatief, zelfregulering en gehechtheid/relaties</p>	Er werden positief significante resultaten gevonden op sociaal-emotionele competentie ( $d = 1.73$ , $p < 0.001$ ) met sub schalen initiatief ( $d = 1.36$ , $p < 0.002$ ), zelfregulering ( $d = 1.84$ , $p < 0.001$ ) en gehechtheid/relaties ( $d = 1.43$ , $p < 0.001$ ). De vaardigheden van de ouders namen significant toe in alle drie de subcategorieën van sociaal-emotionele competentie. Gedragsproblemen bij kinderen namen significant af ( $d = 1.02$ , $p < 0.007$ ).

(Vervolg van vorige pagina)

Studie	Steekproefgrootte (N)	Leeftijd Range (R) Mean (M)	Doelgroep werkwijze	Beschrijving werkwijze	Resultaten
Weiland, (2016)	2.018	4 jaar	Kinderen en professionals voorschoolse voorziening	Centrum gebaseerde interventie BPP is voor inclusieve klassen (kinderen met EOB en normaal ontwikkelende kinderen). BPP combineerde evidence-based programma's voor taal (Opening the World of Learning) en rekenen (Building Blocks) met hoogopgeleide professionals (bachelor en masterniveau) met coachingsondersteuning in de klas. Het doel was het implementeren van uniforme programma's in de groepen en de verbetering van kwaliteit van de ondersteuning professionals met als uitkomst geletterdheid, wiskunde, executieve functie en emotionele vaardigheden van jonge kinderen met EOB	Er werden middelgrote effecten positieve gevonden op de gebieden van taal, geletterdheid, wiskunde en klein positief op executieve functie en groot op aandacht De effecten op sociaal-emotionele vaardigheden waren klein voor emotieherkenning, matig voor positieve emotie en groot voor impulscontrole. De effecten voor kinderen met EOB waren groter dan voor normaal ontwikkelende kinderen op de gebieden uitvoerende functie en emotionele ontwikkeling, maar niet op vroege geletterdheid. Professionals: de ondersteuning van professionele ontwikkeling verbeterde de kwaliteit van de ondersteuning en de implementatie en juist gebruik van het BPP
Zhai et al., (2014)	3.790	R: 3-4 jaar	Kinderen, professionals kinderopvang, PSZ, gastouderopvang of geen opvang	Effectmeting van Head Start op de cognitieve en sociale vaardigheden van kinderen afhankelijk van de kinderopvang die werd gebruikt door kinderen. De kinderen werden willekeurig toegewezen aan de controlegroep (d.w.z. ouderlijke zorg, opvang door familie of gastouder, een ander Head Start programma, of andere centrum gebaseerde opvang). Bij het onderzoek werden gegevens van de Head Start Impact Study (HSIS) gebruikt om te onderzoeken of en hoe de impact van Head Start varieerde afhankelijk van de alternatieve kinderopvang waarmee het werd vergeleken. Door Head Start kinderen in de behandelingsgroep te vergelijken met kinderen in verschillende soorten alternatieve opvangvoorzieningen konden significante effecten van Head Start aangetoond worden	De resultaten toonden aan dat de effecten van Head Start aanzienlijk verschilden afhankelijk van de alternatieve kinderopvang. Head Start had significante effecten op cognitieve ontwikkeling (taal, tekenen) van 4-jarige t.o.v. ouderlijke zorg ( $d = 0.30-0.46$ $p < 0.01$ ). Er waren grote significante effecten van Head Start t.o.v. gastouder op taal ( $d = 0.72$ , $p < 0.01$ ). Er zijn positieve significante effecten gevonden van Head Start op gedrag (agressie $d = -0.44$ $p < 0.01$ , hyperactiviteit $d = -0.26$ , $p < 0.01$ ). Er zijn weinig verschillen gevonden tussen Head Start en andere kinderopvangvoorzieningen. Daarnaast werden bijna significante positieve effecten gevonden van Head Start op sociale vaardigheden en stimulering van leervaardigheden.

## Bijlage 7

### Berekening van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

#### Titel en Abstract

		beoordelaar 1		
		includeren	excluderen	
beoordelaar 2	includeren	8	1	9
	excluderen	4	47	51
		12	48	60

$$P_0 = 55/60 = 0,92$$

$$P_e = (9/60) \times (12/60) + (51/60) \times (48/60) = 0,03 + 0,68 = 0,71$$

$$\kappa = (0,92 - 0,71) / (1 - 0,71) = \mathbf{0,71}$$

#### Full tekst (eerste beoordeling)

		beoordelaar 1:		
		includeren	excluderen	
beoordelaar 2:	includeren	1	2	3
	excluderen	0	6	6
		1	8	9

$$P_0 = 7/9 = 0,78$$

$$P_e = (3/9) \times (1/9) + (6/9) \times (8/9) = 0,63$$

$$\kappa = (0,78 - 0,63) / (1 - 0,63) = \mathbf{0,41}$$

*Full tekst (tweede beoordeling na overleg)*

		beoordelaar 1:		
		includeren	excluderen	
beoordelaar 2:	includeren	2	1	3
	excluderen	0	6	6
		2	8	9

$$P_0 = 8/9 = 0,89$$

$$P_e = (3/9) \times (2/9) + (6/9) \times (8/9) = 0,67$$

$$\kappa = (0,88 - 0,67) / (1 - 0,67) = \mathbf{0,67}$$

*Kwaliteitsbeoordeling Studies*

		beoordelaar 1:				
		2	1	0	nvt	
beoordelaar 2:	2	25	6	0	0	31
	1	0	8	1	0	9
	0	1	3	1	0	5
	nvt	0	2	0	1	3
		26	19	2	1	48

$$P_0 = 35/48 = 0,73$$

$$P_e = (31/48) \times (26/48) + (9/48) \times (19/48) + (5/48) \times (2/48) + (3/48) \times (1/48) = 0,43$$

$$\kappa = (0,73 - 0,43) / (1 - 0,43) = \mathbf{0,53}$$

## Bijlage 8

*Kwaliteitsbeoordeling van geïncludeerde studies (op basis van vragen uit bijlage 5: kwaliteitsbeoordelingsformulier)*

Scores van items: 2 = ja; 1 = deels; 0 =nee; nvt = nvt

<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>Score</b>
Bierman et al., (2018).	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	0,92
Durand, (2010)	1	2	2	1	2	1	1	1	0	1	2	1	0,63
Griehling & Gilbert, (2020)	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0,58
Hare et al., (2021)	2	2	2	2	2	1	2	2	nvt	2	2	1	0,88
Jeon et al., (2011)	2	2	2	2	0	2	1	2	1	2	2	1	0,79
Mathis & Bierman (2012)	2	2	1	1	0	1	1	2	nvt	1	2	0	0,54
McClelland et al., (2019)	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0,96
McDermott et al., (2017)	2	2	2	2	0	1	2	2	1	2	2	2	0,83
Pears et al., (2016)	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	0,92
Phillips & Meloy, (2012)	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0,92
Raver et al., (2011)	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	0,88
Samiei et al., (2016)	2	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	2	0,58
Schochet et al., (2020)	0	2	2	2	0	0	2	1	1	1	2	2	0,63
Sheridan et al., 2010	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0,92
Teepe et al., (2019)	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0,92
Thomson & Carlson, (2017)	2	2	1	1	0	1	1	0	1	0	0	2	0,45
Weiland, (2016)	2	1	2	1	0	2	2	2	2	2	2	2	0,83
Zhai et al., (2014)	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	0,88



## Bijlage 9

### *Indeling statistisch bewijs en effectgrootte*

Statistisch bewijs		Effectgrootte	
Betekenis	p-waarde	Betekenis	Cohen's d
Significante negatieve resultaten	$p \leq 0.05$	Klein negatief effect	$\leq -0.20$
Geen significante resultaten	$p > 0.05$	Geen effect	$-0.19 - 0.19$
Significante positieve resultaten	$p \leq 0.05$	Klein positief effect	$0.20 - 0.49$
Zeer significante positieve resultaten	$p \leq 0.01$	Middelgroot effect	$0.50 - 0.79$
		Groot effect	$\geq 0.80$

*Noot.* Tabel gebaseerd op (Cohen, 1992) en (Rademaker et al., 2020)